

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA DARC MIRANDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO: análise de
um percurso**

**JATAÍ – GO
2019**

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

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Fabiana Darc Arimonda

Título do trabalho: Educação Inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NAO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Fabiana Darc Arimonda
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Evelina Borges Vilhena Ribeiro
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 23 / 03 / 19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

² A assinatura deve ser escaneada.

Versão atualizada em setembro de 2017.

FABIANA DARC MIRANDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO: análise de
um percurso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Professora Dra. Eveline Borges Vilela Ribeiro.

**JATAÍ – GO
2019**

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

Miranda, Fabiana Darc

Educação Inclusiva em um Município do Interior Goiano: análise de um percurso [manuscrito] / Fabiana Darc Miranda. - 2019.
125 f.

Orientador: Profa. Dra. Eveline Borges Vilela Ribeiro. Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade

Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Jataí, 2019.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de tabelas.

1. alunos com deficiência. 2. escola. 3. educação inclusiva. 4.
inclusão escolar. I. Borges Vilela Ribeiro, Eveline , orient. II. Título.



**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Ano de Ingresso: 2017

Ao primeiro dia do mês de março de 2019, às 08:00 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **FABIANA DARC MIRANDA** com o trabalho intitulado **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO: análise de um percurso”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr^a. Eveline Borges Vilela Ribeiro (Presidente/Orientadora), Dr^a. Vivianne Oliveira Gonçalves (Membro Interno) e Dr. Carlos César da Silva (Membro Externo), considerou a candidata, Fabiana Darc Miranda: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof^a. Dr^a. Eveline Borges Vilela Ribeiro

Orientadora/Presidente

UFG/REJ

Prof^a. Dr^a. Vivianne Oliveira Gonçalves

Membro Interno

UFG/REJ

Prof. Dr. Carlos César da Silva

Membro Externo

IF/CAMPUS JATAÍ

Dedico esse trabalho ao meu esposo Jonathas, que sempre confiou em mim, que consegue enxergar o meu melhor nos momentos difíceis e que me ajuda a superar limites. Você sabe quem realmente eu sou e isso basta. Te amo!!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a minha mãe e meu pai, pela vida, e que mesmo estando ausentes (in memoriam), se fizeram presente em todos os momentos deste percurso, sinto a presença deles, e sei que onde quer que eles estejam estão felizes por mais esta formação;

Quero agradecer, em particular, ao meu esposo, Jonathas, que colaborou de forma significativa em todo o processo dessa formação: com suas palavras de amor e amparo, além das leituras (árduas) e discussões que enriqueceram este trabalho. E, também pelo seu incentivo diário, que com muita perseverança e dedicação colaborou para que este momento fosse possível;

Aos meus irmãos, Mirian, Thalita e Cleber, pela força e amizade que sempre nos uniram;

Aos familiares e amigos que me apoiaram e não se ausentaram (compreendendo o meu distanciamento), mesmo nos períodos difíceis;

Agradeço de forma carinhosa, as pessoas que contribuíram para minha formação, pelo contato que muito me aperfeiçoaram durante minhas práticas nas instituições (em especial, colegas do mestrado), meus agradecimentos;

Agradeço ainda aos mestres e funcionários da Universidade Federal de Jataí, que muito contribuíram para minha formação;

Agradeço também aos profissionais que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa;

À FAPEG pelo incentivo a pesquisa.

E por fim, agradeço a minha orientadora, Dra. Eveline Borges Vilela Ribeiro, que com muita paciência, dedicação e incentivo colaborou para que nossos escritos chegassem ao fim, muito grata por tê-la conhecido nessa trajetória de minha vida. Obrigada pelos ensinamentos e pela sua amizade e compreensão ao longo desses dois anos.

Profa. Dra. Vivianne e do Prof. Dr. César, obrigada por terem aceito o convite de participação na banca de defesa dessa pesquisa.

Abri os Olhos

*Sei mais do que eu quis
Mais do que sou
E sei do que sei
Só não sei viver
Sem querer ser
Mais do que sou*

*O fato é o ato da procura
E a cura não resiste só
O que era certo eu descobri
Nem sempre era o melhor*

*Abri os olhos
Não consigo mais fechar
Assisto em silêncio
Até o que eu não quero enxergar*

*Não sei afastar
A dor de saber
Que o saber não há
Só não sei dizer
Se esse meu ver
Se pode explicar*

*Enquanto eu penso, tanto entendo
Que é mais fácil não pensar
O que era certo, eu aprendi
A sempre questionar*

*Abri os olhos
Não consigo mais fechar
Assisto em silêncio
Até o que eu não quero enxergar
Abri os olhos
Não consigo mais fechar
Assisto em silêncio
Até o que eu não quero enxergar*

*Sei mais do que eu quis
Mais do que sou
E sei do que sei*

*Abri os olhos
Não consigo mais fechar
Assisto em silêncio
Até o que eu não quero enxergar
Abri os olhos
Não consigo mais fechar
Assisto em silêncio
Até o que eu não quero enxergar*

Composição: Leah/Lima

RESUMO

Nos últimos dez anos a inclusão escolar tem se desenvolvido em uma perspectiva mundial como um movimento complexo, que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos e outros mais abrangentes; tais movimentos em prol da inclusão social e escolar surgiram em função das desigualdades sociais e preconceitos datados historicamente. Nesse sentido, o presente estudo busca investigar e analisar a trajetória da educação inclusiva em um município do interior goiano, partindo das seguintes questões norteadoras: Como vêm acontecendo a educação inclusiva no município? Como ocorreu a trajetória do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino municipal? Qual o olhar dos envolvidos nesse processo em relação à concepção e prática de educação inclusiva? O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de um município do interior goiano, a partir de uma análise histórico cultural. A pesquisa se dividiu em dois momentos complementares: primeiramente foi realizado um estudo bibliográfico sobre a história da inclusão e da escola e posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo, junto a 38 profissionais atuantes nas escolas inclusivas no município em questão. Foram realizadas entrevistas estruturadas e grupos de estudo, a fim de coletar dados sobre a atuação destes profissionais no que tange à educação inclusiva após sua implementação nas unidades escolares. As análises dos dados tiveram como base os referenciais teóricos de Vygotsky, Lane, Mazzotta e Sousa, Matiskei, dentre outros, e assim, nos permitiram entender que o processo de inclusão dos alunos com deficiência no município vem acontecendo de forma gradual, com um resultado pouco satisfatório; o município tem demanda significativa, mas falta-lhes, para um trabalho efetivo com estes alunos: formação continuada, que inclui capacitações entre funcionários das instituições escolares municipais; palestras informativas e cursos sistematizados e focais para complementação pedagógica. Assim reconhecer-se-á que a inclusão se mostra uma prática pouco realizada, no meio da ação, ficando muitas vezes apenas no âmbito do discurso, pois, o estudo aponta a presença de contradições e um distanciamento entre as necessidades reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que norteiam a política de educação inclusiva, necessitando de reorganização e redirecionamento no olhar e na prática para atuar junto aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: alunos com deficiência; escola; educação inclusiva e inclusão social.

ABSTRACT

In recent years, school inclusion has developed in a global perspective as a complex movement, which includes the social struggle of people with disabilities, as well as their families, for basic rights and other more comprehensive ones; such movements in favor of social and school inclusion have arisen due to social inequalities and prejudices historically dated. In this sense, the present study seeks to investigate and analyze the trajectory of inclusive education in a municipality in the interior of Goiás, based on the following guiding questions: How are inclusive education in the municipality? How did the process of inclusion of students with disabilities occur in the regular municipal education network? What are the views of those involved in this process in relation to the conception and practice of inclusive education? The general objective of the research is to analyze the process of inclusion of students with disabilities in the regular educational network in the municipality, based on a historical cultural analysis. The research was divided in two complementary moments: first a bibliographic study was carried out on the history of inclusion and school and later, the field research was carried out, along with 38 professionals working in the inclusive schools in the municipality in question. Structured interviews and study groups were conducted to collect data on the performance of these professionals with regard to inclusive education after its implementation in school units. The analysis of the data was based on the theoretical references of Vygotsky, Lane, Mazzotta and Sousa and Matiskei, among others, and allowed us to understand that the process of inclusion of students with disabilities in the municipality has been happening gradually, with an unsatisfactory result; the municipality has a significant demand, but it lacks them, for an effective work with these students: continuous training, which includes training among employees of municipal school institutions; informative lectures and systematized and focal courses for pedagogical complementation. Thus, it will be recognized that inclusion is a little accomplished practice, in the middle of the action, being often only in the scope of the discourse, because, the study points out the presence of contradictions and a distancing between the real needs of the education system and teaching and the legal texts that guide the policy of inclusive education, requiring reorganization and redirection in the look and practice to act together with students with disabilities.

Keywords: students with disabilities; school; inclusive education and social inclusion.

Lista de quadros

Quadro 1 - Avanço histórico da Educação Inclusiva no Brasil.....	19
Quadro 2 - Apresentação das instituições.....	58
Quadro 3 - Profissionais que receberam os questionários.....	59
Quadro 4 - Profissionais que devolveram os questionários.....	59
Quadro 5 - Questionário apresentado aos professores e profissionais de apoio.....	82

Lista de Siglas

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE's - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEG - Constituição Estadual de Goiás
CEE - Conselho Estadual de Educação
CF - Constituição Federal
CRAS - Centro de Referência da Assistência Social
CNE - Conselho Nacional de Educação
EI - Educação Inclusiva
EUA- Estados Unidos da América
FUNCAD - Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GO - Goiás
LDB Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LDB-GO - Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás
OS - Organizações sociais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Política de Educação Especial
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PME - Planos Municipais de Educação
MEC - Ministério da Educação
NE - Necessidades Educativas
NEE - Necessidades Educativas Especiais
SUPEE - Superintendência de Ensino Especial
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEE - Unidade de Ensino Especial
UNESCO - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO SOCIAL.....	09
1.1 Concepções sobre a pessoa com deficiência.....	09
1.2 A trajetória dos movimentos de inclusão no Brasil.....	14
1.3 A trajetória dos movimentos de inclusão em Goiás.....	22
2 ESCOLA, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: construções sociais em movimento.....	29
2.1 Definindo Instituição.....	29
2.2 A Escola Como Instituição.....	30
2.3 Educação e Políticas Públicas no cotidiano brasileiro.....	34
2.4 Escola e Educação Inclusiva: uma análise histórico-cultural.....	42
2.5 Psicologia histórico-cultural, Psicologia Social e Exclusão Social.....	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
3.1 Caminhos e (des)caminhos para uma educação inclusiva.....	51
3.2 As categorias de análise.....	53
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
4.1 A política de educação inclusiva no município.....	56
4.1.1 Caracterização do Município: o histórico da escola inclusiva.....	56
4.2 Instituições de ensino e delineamento da pesquisa.....	57
4.2.1 Delimitação da pesquisa.....	58
4.3 Concepções de educação inclusiva, inclusão escolar e movimento histórico municipal.....	59
4.4 Aspectos da (falta) formação continuada: a qualificação.....	69
4.4.1 Formação de Professores.....	80
4.5 Rede de apoio municipal	85
4.6 Desafios no processo de inclusão	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE.....	109
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Pessoa).

A presente pesquisa partiu de um interesse particular em relação à temática da educação inclusiva. Sou psicóloga, formada há sete anos, atuando nos últimos três como psicóloga escolar efetiva em um município do interior da região sudoeste de Goiás. Antes de ser aprovada no cargo que ocupo atualmente, tive experiências laborais no âmbito da saúde mental e psicologia social (inclusão social), áreas que me chamavam – e chamam – muito a atenção e me impulsionam para uma prática não excludente e olhares diferenciados para esse público em especial.

No entanto, minha primeira experiência com a inclusão foi na época da graduação. Realizei, ainda na graduação, estágio curricular obrigatório em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), no município em que residia (estado de Minas Gerais) no ano de 2009. Realizava oficinas em psicomotricidade para crianças de cinco a 11 anos. No primeiro contato com o grupo selecionado pelos técnicos da instituição ocorreu-me uma surpresa: um aluno cadeirante. Via-me cheia de dúvidas e angustiada, pois não sabia como proceder; não cogitava que seria possível realizar trabalhos com públicos tão distintos, me senti impotente naquele momento; cursava o 8º período naquele ano e não haviam me informado sobre a possibilidade de alunos com deficiência participarem do grupo. Na verdade, não tive formação específica até aquele momento, nem informação à respeito, por isso foi para mim uma grande surpresa e também se tornou um grande desafio. Como estava sozinha como facilitadora do grupo, respirei fundo e decidi tomar providências por mim mesma. Como a atividade preparada envolvia contato motor e circulação no ambiente (a sala), tomei a liberdade de retirar a criança da cadeira e deixar que ela se movimentasse, modificando assim a dinâmica para que todos se acomodassem e interagissem próximos a essa criança, de modo que nenhum deles se sentisse isolado ou fora das atividades realizadas. Foi um momento fantástico, no entanto durou apenas dois encontros (com a presença dessa criança), por motivos particulares a família não levou mais a criança.

A partir daquele momento, comecei a me interessar mais pelo campo da educação inclusiva, esse interesse tomou corpo e foi determinante na realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Psicologia no ano de 2011. Busquei entender como a psicologia podia colaborar com esse público, na prática diária dos psicólogos nas instituições escolares.

Para o presente trabalho, cogitamos em um primeiro momento, a possibilidade de investigar o fazer da psicologia no âmbito escolar em Goiás, mas pela falta de profissionais na região sudoeste de Goiás (dado levantado via contato nas secretarias municipais e estaduais do sudoeste goiano) houveram modificações no estudo, e o caminho tomou outros direcionamentos.

Por estar inserida em um ambiente escolar e acompanhar de perto o movimento e o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino, penso ser importante analisar e descrever esse processo na região em que atuo, partindo das seguintes questões norteadoras: Qual o percurso histórico da educação inclusiva no município de análise? Como ocorreu a trajetória do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino municipal, a partir do paradoxo inclusão X exclusão? Qual o olhar dos envolvidos nesse processo em relação à concepção e prática de educação inclusiva? Houveram mudanças nas práticas dos profissionais envolvidos?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo histórico de inclusão dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino no município do interior goiano, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tendo como objetivos específicos pesquisar a história e a política da educação inclusiva; descrever o percurso da educação inclusiva em Goiás; analisar a educação inclusiva nas políticas públicas; verificar quais práticas estão sendo construídas pelos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência no município de análise; e, por fim, investigar e descrever as dificuldades e conquistas dos profissionais diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e apontar possíveis direcionamentos à luz da psicologia histórico cultural.

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência pode ser considerado recente, se analisarmos o seu percurso ao longo dos anos, pois foi somente nos últimos trinta anos que iniciaram mudanças nas leis e nos documentos que embasam os estudos voltados para a educação inclusiva, visto que o sistema educacional brasileiro pautava-se (e ainda pautase, mesmo que de forma indireta) em um modelo de atendimento segregado.

A inclusão escolar, nos últimos anos, tem se desenvolvido em uma perspectiva mundial como um movimento complexo, que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos, e outros mais abrangentes. No transcorrer dos últimos anos muitos movimentos em prol da inclusão social e escolar surgiram em função das desigualdades sociais e preconceitos datados historicamente.

O que ocorre, no atual momento histórico, é que a sociedade, antes pautada por processos de segregação e exclusão amplamente difundidos, agora defende a inclusão e, para tanto, cria documentos, políticas e leis que assumem um papel de destaque na sociedade, que visam garantir direitos e igualdade de todos perante a lei.

Entretanto, percebe-se nessa tentativa de inclusão, um movimento contraditório. Ou seja, ao mesmo tempo que o movimento de inclusão da pessoa com deficiência segue o princípio da igualdade de acesso, essas mesmas leis, políticas e documentos segregam e separam os sujeitos pelas suas diferenças individuais,

o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (MATISKEI, 2004, p.187).

Nesse sentido, dentro desse processo histórico, vemos consolidadas concepções padronizadas do que seria um sujeito normal; e assim, de acordo com o padrão, aqueles que estão fora da norma são, conseqüentemente, sujeitos excluídos e discriminados por uma parcela significativa da nossa sociedade. Fato que ocorre com os alunos deficientes nas redes regulares de ensino.

A partir de 1990, observa-se um espaço mais amplo para a discussão da temática inclusão no ambiente escolar e social, sendo, durante esse período, um tema muito debatido nos ambientes escolares e comunidade em geral, como podemos observar na seguinte assertiva:

no Brasil, particularmente nos anos 90, o tema da inclusão escolar tem estado presente nos estudos, debates e proposições de professores, pesquisadores, gestores, pais e alunos, direta ou indiretamente, envolvidos com a educação especial. Esse tema, em última instância, nos remete à análise de como vem se concretizando o direito à educação em nossa realidade (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p.96).

Assim, uma reflexão sobre a deficiência que preze pelo entendimento da extensão e amplitude do conceito requer uma investigação do seu percurso ao longo dos anos, pois as concepções que se tem sobre a deficiência vêm sendo construídas e transformadas ao longo da história. Seguimos o entendimento de Rocha (2000, p.2) que afirma que “(...) para se ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais”, achamos importante pesquisar a história da deficiência para entendermos as novas formas de relações na sociedade capitalista.

Como enfoque teórico desse estudo buscaremos apoio na abordagem da psicologia histórico cultural que tem por objetivo observar, analisar e descrever o desenvolvimento humano partindo de três dimensões: afetiva, histórica e social.

Seguindo essa linha de raciocínio, objetiva-se no primeiro capítulo descrever e analisar alguns movimentos históricos que determinaram e determinam o processo da inclusão escolar e, conseqüentemente, da educação inclusiva, no Brasil e no estado de Goiás. Para isso, serão resgatados aspectos teóricos e legais, registrados em documentos e leis que articulam e movimentam essa discussão ao longo dos anos, passando ainda, já nas linhas iniciais, pela visão histórica desse movimento.

No segundo capítulo apresentaremos dados sobre o sistema educacional brasileiro, abordando também o surgimento das instituições escolares e os fundamentos da inclusão social no âmbito escolar, com foco em uma educação inclusiva. Este capítulo visa apresentar também algumas reflexões sobre o contexto histórico que exclui as pessoas com deficiência, bem como alguns aspectos do movimento de inclusão da pessoa com deficiência a partir das Políticas Públicas, procurando destacar e compreender como ocorrem as relações de exclusão criadas pela sociedade capitalista: excluindo e incluindo, de acordo com características peculiares às pessoas, dentro de uma perspectiva geral ainda visa ressaltar contribuições da psicologia histórico-cultural no processo de inclusão das pessoas com deficiências nas escolas.

No terceiro capítulo teremos a apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa. O presente percurso foi dividido em dois momentos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Assim, primeiramente buscou-se autores que pudessem contribuir com o tema, realizando para tanto a pesquisa bibliográfica, na qual ressaltei os movimentos da inclusão no Brasil e em Goiás, bem como a trajetória educacional da educação inclusiva, caminhando pelo processo histórico que a compreende.

No capítulo quatro, são apresentados os dados da pesquisa de campo, realizada com profissionais que atuam na educação inclusiva na rede municipal de ensino de um município localizado no interior goiano. Os resultados e as discussões apresentados foram analisados de forma crítica buscando ressaltar as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural no processo de inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, levantando ainda alguns apontamentos necessários para os processos de inclusão desses alunos no ambiente escolar no referido município.

Nas considerações finais são abordados pontos de destaque da pesquisa e a importância de ressignificar o olhar para o atendimento aos alunos com deficiência, buscando flexibilizar e minimizar as barreiras que atuam de forma a perpetuar a exclusão no contexto escolar.

CAPÍTULO 1

ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO SOCIAL

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Paulo Freire)

1.1 Concepções sobre a pessoa com deficiência

Para iniciar a discussão sobre o assunto, é importante destacar que os termos “saúde”, “doença”, “normalidade”, “anormalidade”, “eficiência”, “deficiência”, entre outras, são construções histórico-sociais que parecem ter sido associados às pessoas com deficiência com o passar do tempo (MACIEL; SANTOS, 2008).

Assim, historicamente, o indivíduo com algum comprometimento era excluído da sociedade por meio de práticas segregacionistas, ou seja, eram internados e abandonados em instituições, o que muitas vezes levava-os a morte. Hoje, uma exclusão sutil continua a acontecer por meios institucionais, tais como escolas especiais, asilos e tantas outras que foram criadas com o objetivo, entre outros, de segregar da sociedade o “diferente” (LIMA, 2001). Concordando com essa afirmativa, Mantoan (1997, p.20) afirma que “enquanto a pessoa está adequada às normas, ao anonimato, ela é socialmente aceita. Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante”.

Assim, no que concerne ao conceito de deficiência, Zavareze (2009) afirma que o seu percurso histórico pode ser compreendido a partir de quatro momentos, cada qual com suas características peculiares.

O primeiro momento corresponde à era cristã, na qual o deficiente era compreendido como um ser inútil, que era colocado de lado das atividades realizadas, sendo, pois, negligenciado pela sociedade. As pessoas, não sabendo como lidar com os deficientes, acabavam por eliminá-los do convívio social e familiar. Ainda no período feudal, o catolicismo considerava esses indivíduos como representações do diabo, e os queimavam na fogueira da inquisição (ZAVAREZE, 2009).

Com efeito, Pessoti (1984, p.12) afirma que a concepção de deficiência “(...) variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação”. Zavareze (2009) complementa que até meados do século XV as crianças que nasciam deformadas eram abandonadas, enquanto que na Roma Antiga, muitas vezes, elas eram jogadas nos esgotos. No entanto, na Idade Média, acrescenta a autora, alguns deficientes se abrigavam nas Igrejas; e os deficientes mentais eram considerados seres diabólicos que deveriam ser purificados.

Corroborando com a assertiva anterior, Miranda (2008, p.3) pontua que: “nos séculos XVI e XVII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais”. Concluimos, contudo, que esse modelo de segregação perdurou durante muito tempo na história humana, uma vez que tais práticas segregacionistas pressupunham que o deficiente deveria ser educado entre “seus iguais”, isolados do restante da sociedade.

Todavia, em um segundo momento da história, mais precisamente no século XVIII, na Alemanha e na França, e por volta do século XVIII até final do século XIX, no Brasil, as instituições manicomiais e asilares, prisões e orfanatos surgiram com o objetivo de servir como depósito de pessoas consideradas deficientes, até então isoladas pelos demais integrantes da sociedade. Como a segregação dessas pessoas se fazia presente, não havia interesse da sociedade de oferecer-lhes tratamento ou cuidado e a sua inserção social ocorria de forma precária e excludente (ZAVAREZE, 2009).

Nesse sentido, o que se preconizava na antiguidade era que os “diferentes” deveriam ser excluídos do convívio social. Assim, as pessoas taxadas como loucas, deficientes, perigosas e, até de uma forma ou de outra, doentes, eram excluídas. O convívio social era, portanto, mínimo, restringindo-se aos colegas de quarto nos asilos ou hospitais, entre outros, destinados a acolhê-las.

desde a Antiguidade, com a eliminação física ou o abandono, passando pela prática caritativa da Idade Média, o que era uma forma de exclusão, ou na Idade Moderna, em que o Humanismo, ao exaltar o valor do homem, tinha uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, o que trazia como consequência sua separação e menosprezo da sociedade, podemos constatar que a maneira pela qual as diversas formações sociais lidaram com a pessoa que apresentava deficiência reflete a estrutura econômica, social e política do momento (MIRANDA, 2008, p.2).

Após o período da Idade Média, a deficiência era entendida, como própria do indivíduo e a ciência trabalhava com o intuito de descrever e categorizar os distúrbios, com base em um modelo médico da deficiência, que se amparava na categorização, na prevenção e

na busca de cura (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). “A segregação”, afirma Mendes (2006, p.387-388), “era baseada na crença de que eles - crianças e jovens com deficiência - seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

Manzini (1999) coloca que no período anterior ao século XX as pessoas portadoras de deficiência eram consideradas indignas de educação escolar. Nas décadas de 50 e 60 (no século XX) começaram a surgir escolas especiais e mais tarde, as classes especiais dentro da escola comum. Somente a partir da década de 70, então, é que se inicia uma crescente preocupação com a integração de deficientes, sendo caracterizada pela matrícula de alunos portadores de deficiência em classes de ensino regular ou em outros ambientes menos restritivos (MANZINI, 1999, p.29).

Nesta linha, de acordo com Mendes (2006), a Educação Inclusiva começou a ser pensada por volta do século XVI, médicos e pedagogos, acreditando na possibilidade de educar os portadores de deficiência, começaram a trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais desafiando os conceitos da época, rompendo com o paradigma de que os deficientes eram ineducáveis e deveriam ficar presos em asilos e manicômios.

No final do século XVIII e início do século XIX inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial. Essa Educação acontecia em escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta maneira se tranquiliza a consciência coletiva, pois estava a proporcionar cuidado e assistência para quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o seu contato (MIRANDA, 2008, p.9).

A terceira fase, aparece nesse período, com a justificativa da segregação, e perpassa os séculos XIX e XX, tendo como marco a criação de escolas especiais, que visavam, além do atendimento diferenciado às pessoas classificadas como deficientes, a diminuição de gastos governamentais com asilos e manicômios, e evitava, de certo modo, a segregação vigente. Nessa época, o deficiente adquiriu um “status” humano, sendo visto como possuidor de uma alma. E segundo Nogueira (2008, p.4) “a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos deficientes passam a ser assumidas pela família e pela igreja”.

O deficiente, portanto, foi frequentemente vítima de segregação, uma vez que era percebido por sua deficiência, e não por sua capacidade (NOGUEIRA, 2008). A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe vem

a faltar a razão ou ajuda divina (PESSOTI, 1984, p.12). Assim, as pessoas com “deficiência físicas e mentais” segundo Nogueira (2008), continuam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues; todas as instituições dessa época não passaram de prisões sem tratamento especializado.

Segundo Sassaki (1997) na década de 60 a ideia de integração social foi ampliada, promovendo a integração das pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais com o princípio da normalização.

a partir daí, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, e a escola regular passou a representar o local primordial onde a integração de crianças com Necessidades Especiais poderia ser concretizada (SOUTO, 2014, p.20).

Contudo, surgiram no ano de 1980 textos oficiais, que normatizaram o atendimento educacional especial, sendo a defesa da integração social da pessoa com deficiência um avanço social muito importante. A partir da década de 80 a prática da integração social teve maior impulso, buscando a garantia de igualdades, oportunidades e direitos. Segundo Mendes em 1994, ocasionou um mecanismo mais sutil de discriminação e segregação sócio educacional com instalação das classes especiais para deficientes nas escolas regulares brasileiras.

Assim no decorrer da história o deficiente ficou segregado, sendo atendido em instituições assistenciais. No final do século XIX e meados do século XX, em busca da redução da segregação, há uma busca de inserção do deficiente em escolas especiais inseridas dentro da escola pública. Nesse momento da história, o marco foi a criação de escolas especiais que visavam, além do atendimento diferenciado às pessoas com deficiências, a diminuição de gastos governamentais com asilos e manicômios, e evitava, de certo modo, a segregação vigente.

Na quarta e última fase desse histórico, que compreende o século XXI, Zavareze (2009) finaliza destacando que as pessoas com deficiência são inseridas socialmente nas instituições escolares regulares, época em que nasce e se populariza o conceito de inclusão. Essa noção vai referir-se às pessoas com necessidades especiais e a sua inserção na escola.

Nos anos 90 inicia-se a Inclusão Escolar, com transformações nas práticas sociais, relacionadas a forma de inserção social das pessoas com necessidades especiais. A Inclusão Escolar desponta como opção de inserção escolar e vem questionar as políticas e a

organização da Educação Especial e também o conceito de Integração. De acordo com Sasaki (1997, p.36)

A Integração Escolar remete a ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, enquanto que o processo de Inclusão refere-se a uma forma de inserção radical e sistemática, total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema escolar comum.

Em resumo, a Educação Especial contudo, passou por significativos avanços, podendo situar os primórdios da Educação Especial pelos finais do século XVIII, época em que ficou caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média, a Igreja condenou esta prática, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir as causas sobrenaturais às anormalidades de que padeciam as pessoas. Considerou-as possuídas pelo demônio e outros espíritos maléficos e submetia-as a prática de exorcismo (MIRANDA, 2008).

Neste sentido, a autora conclui que “durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na anormalidade (p.2)”. Não obstante, é possível perceber que o processo de aceitação do diferente foi um luta constante baseada nas determinações que a sociedade vinha até então preconizando.

Portanto, inserir as pessoas com deficiência no meio social deve significar, antes de tudo, aceitá-los e acolhê-los da maneira mais natural possível, visto que como cidadãos, cada ser humano possui suas diferenças e suas particularidades que precisam ser respeitadas. Nesse sentido, Battisti (2007, p.3) afirma que “a educação, uma das categorias mais sublimes da sociedade, deve buscar essa visão e tratamento do ser humano enquanto tal, em igualdade e buscando a integração entre os diferentes.”

Diante do exposto, destaca-se uma implicação no que diz respeito ao tratamento das pessoas com deficiência, havendo, em alguns momentos, uma preocupação com o seu desenvolvimento psicossocial, o que, historicamente, tem mostrado pequenos avanços, principalmente nos aspectos que se referem à inclusão escolar e à educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Contudo, ao fazermos um resgate dos movimentos históricos, verificamos que a exclusão das pessoas com deficiência não pode ser entendida como um assunto novo, ao

contrário, esteve presente em todas as etapas da nossa história. No entanto, sua concepção mudou de acordo com a forma como a sociedade a encara ou se valeu dela, dentro de determinada época.

1.2 A trajetória dos movimentos de inclusão no Brasil

O objetivo do tópico é descrever e analisar o percurso da educação inclusiva no Brasil, de modo a verificar e destacar os pontos mais elementares referentes à legislação.

Para Anjos, Andrade e Pereira (2009) “o conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que teve suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação” (p.3).

A primeira e principal transformação ocorrida na educação inclusiva foi a mudança de significação e do termo “Integração Escolar” para “Inclusão Escolar”, por volta da década de 1990 nos EUA e que posteriormente se espalhou para outros países. A mudança de termo ocorreu porque integração representava a adaptação do deficiente aos locais onde este seria integrado. Já a inclusão representa a mobilização da sociedade, das autoridades competentes para receber os portadores de deficiência e é nisso que as políticas de inclusão se pautam.

A Educação Inclusiva então era pensada na perspectiva da integração, como a adaptação do aluno com deficiência à estrutura, ao modo de trabalho da escola regular de ensino da qual pretende fazer parte. (MENDES, 2006). Este aluno deveria estar apto às condições da escola para poder assim ser um estudante e fazer parte da escola.

Na década de 1990 nos EUA, de acordo com Mendes (2006), a integração tomou um novo rumo e adquiriu novas formas de pensar o deficiente na escola regular, surge então a Inclusão, em que o aluno tem simplesmente que estar disposto a aprender, não precisa se adaptar a normas para ser recebido, pelo contrário, a escola que irá se preparar para receber este aluno, de modo que suas dificuldades sejam da melhor maneira possível superada.

O sistema educacional no Brasil, pautado antes, em um modelo de atendimento segregado, tem se voltado nos últimos anos para um trabalho denominado de Educação Inclusiva, uma proposta que ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo, Abenhaim (2005) os alunos portadores de alguma deficiência foram assegurados pela Declaração de Salamanca, que se constitui em um importante documento

sobre princípios, políticas e práticas relativos às necessidades especiais. Esta Declaração foi resultado de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que foi realizada na Espanha em 1994, e, de acordo com Abenheim (2005), dentre outras questões, a presente declaração proclama que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.” (p.43)

O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa Declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos básicos (UNESCO, 2002).

A educação para os portadores de necessidades especiais em uma perspectiva mundial começou a caminhar em passos lentos. Na década de 1960, um movimento surgiu dizendo que a inclusão do aluno deficiente na escola não traria benefícios apenas para este, mas também, para os colegas ditos normais. (MENDES, 2006). Os alunos com deficiência teriam, ainda segundo Mendes (2006), a oportunidade de conviver em um ambiente de aprendizagem com desafios por conviverem com alunos “normais”. E aos normais seria de grande valor por causa da convivência com pessoas diferentes e assim perceber que a diferença não é um indicativo de incapacidade.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (1996) entende-se por educação especial ou inclusiva, aquela “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a inclusão dos alunos deve ocorrer nas instituições de ensino das escolas públicas e privadas e não somente se restringir as escolas especiais.

Seguindo nesta linha, no ano de 1996, promulga-se a Lei das Diretrizes Básicas da Educação - LDB, que vem modificar o sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, incluindo creches, universidades, e as demais modalidades de ensino, como a educação profissional, indígena e ensino a distância. (BRASIL, 1996).

A presente lei dispõe acerca de diversos “aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.” (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) afirma em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em síntese, é toda informação transmitida capaz de gerar um aprendizado a quem a recebe.

Já no seu artigo 2º a LDB (1996) nos coloca que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Considerando que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito se instaura: Inclusão; termo que “se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos” (MANTOAN, 1997, p.47).

Com o avanço das discussões a respeito da inclusão em instituições sociais importantes, como é o caso da escola, tais leis foram criadas com o intuito de assegurar a esses cidadãos os seus direitos. Dentre essas leis, se destacou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996, Lei 9394/96 citada acima. Nessa lei está previsto que a pessoa com deficiência tem o direito ao ingresso nas redes regulares de ensino, uma vez que a própria Constituição Federal assegura a todo indivíduo o direito à educação pública de qualidade. Além disso, quando versa sobre a Educação Especial, a lei é clara quanto à necessidade de atendimento aos alunos com deficiência: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996, p.44).

Nesse sentido, a presente lei também assegura às pessoas com deficiência um atendimento especializado em casos específicos, ou seja, quando as instituições não conseguirem adaptar-se à essa demanda. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) se caracteriza como umas das instituições que cumpre esse papel nos dias de hoje. As APAEs, cuja missão maior está na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, querem ser parceiras na construção desse caminho - longo e muitas vezes ainda árduo - da educação inclusiva em nosso país (MAZZOTTA, 2011). Todavia, a presente instituição, em parceria com as políticas públicas, acaba por assegurar as crianças e adolescentes um direito que deveria estar sendo oferecido por políticas públicas municipais e não terceirizadas.

Com efeito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) afirma que

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.6).

A presente afirmativa reforça a ideia da construção de uma aprendizagem pautada na igualdade de ensino e não na diferença, reafirmando a concepção de direitos humanos que a política defende.

E essa tem sido até os dias de hoje a base da inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares de ensino, como afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007):

os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica à aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências (BRASIL, 2007, p.4).

Dessa forma a presente Política versa no seu art. 37 que os alunos devem ter “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Portanto, é correto afirmar que a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino é um direito assegurado por lei.

De acordo com Battisti (2007), “a história da inclusão vem sendo tratada e repensada há vários anos, buscando uma visão igualitária entre pessoas portadoras de necessidades especiais e os demais cidadãos” (p.1). No entanto, a autora ainda coloca que não se deve buscar apenas pelos direitos das pessoas portadoras de alguma deficiência, pois isso reforça a inferioridade, o que devemos buscar é que tais pessoas sejam reconhecidas como seres humanos, na “plenitude de sua essência”, e que assim sendo, possam viver como os demais (BATTISTI, 2007).

Com efeito, é possível perceber que o processo de aceitação do diferente foi um luta constante baseada nas determinações que a sociedade vinha até então preconizando.

No Brasil a inclusão social é um assunto que vem sendo muito discutido nos últimos anos. Entretanto, o que percebemos avaliando o processo histórico e social de inclusão, seja ela da pessoa portadora de deficiência física ou mental ou de outras classes sociais

classificadas como minorias, é que o brasileiro tem muita dificuldade em inserir “aquilo” ou “aquele” que ele mesmo um dia excluiu do convívio social, dentre outros direitos básicos.

Diante do exposto,

a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (ARANHA, 1995, p.2).

De acordo com Claser (2001) tudo o que tange a questão da inclusão social e assim a educação inclusiva, somente poderá ser compreendida se colocada no processo histórico da sociedade brasileira.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) fala do princípio da igualdade, no seu artigo 5, que nos diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988) mostrando a importância de incluir os cidadãos sem distinções, inclusive aqueles que a sociedade chama de “diferente”.

Pensar a inclusão é percorrer a história do Brasil no seu processo de democratização, é repensar os avanços que a sociedade vem obtendo e com isso reviver os momentos pelos quais este processo se tornou possível. Como nos aponta Furtado:

a inclusão social da pessoa portadora de deficiência é um movimento recente em nossa sociedade. Assumida como um novo paradigma, defende a diversidade humana e uma sociedade mais justa, mais democrática e livre das práticas segregacionistas que marcaram a história da humanidade. Por ser a escola parte constitutiva do social, ela reflete os desdobramentos de todas as transformações ocorridas na sociedade. Assim, a inclusão social abrange a educação e preconiza a educação inclusiva, que é voltada ao reconhecimento das diferenças entre seus alunos, promovendo a aprendizagem conjunta de todas as crianças independentemente de suas condições biológicas ou sócio-culturais (FURTADO, 2007, p.7).

Nesta perspectiva, entendemos que a educação assume um importante papel na vida de cada sujeito. E por ter um papel fundamental na formação de cada um faz-se necessário repensar seus meios e formas de ensinar, uma vez que a sociedade vem sofrendo mudanças e adaptações, mostrando a cada dia que a mudança deve ocorrer também no universo escolar.

Por ser um tema recorrente e colocado muitas vezes em debate, a educação inclusiva sofre, ainda no nosso meio, grande dificuldade de adaptação, tanto no meio escolar quanto no

social e familiar. Mas, é no contato direto e indireto com o outro que a aprendizagem se constrói, pois

é, também, na escola inclusiva, que crianças e adultos têm a oportunidade de encontrar com o outro “diferente” e exercitar a convivência com a diversidade inerente à existência humana. Além disso, com vontade, determinação e, sem se prender a receitas prontas, é possível lidar com a diferença de cada aluno na sala de aula, sem exclusão (FURTADO, 2007, p.9).

Construir um caminho para se trabalhar dentro da perspectiva da inclusão é um desafio para os profissionais.

No art. 205, da Constituição Federal, preconiza que a educação é um direito de todos, no entanto ela é dever do Estado e da família, assim “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentro deste processo deve se pautar o trabalho dos funcionários das instituições de ensino, que devem atentar-se para o desenvolvimento de suas crianças, de todas elas, sem restrições, ou discriminações, todos devem colaborar para que tais objetivos sejam alcançados.

Diante do exposto, podemos afirmar que o trabalho que deve ser realizado pelos agentes educacionais no que tange à Educação Inclusiva é um tanto desafiador, e carece de muitas ações que ainda estão por serem desenvolvidas.

Os avanços direcionados aos longo dos últimos dez anos, rumo à uma educação inclusiva no Brasil podem ser observados de forma mais detalhada no quadro abaixo:

Quadro 1: Avanço histórico da Educação Inclusiva no Brasil

1994a Destaque para a Declaração de Salamanca: importante marco nas Políticas Públicas de Educação, por estabelecer políticas, princípios e práticas da Educação Especial. Teve início, com o apoio dessa declaração a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nos espaços regulares nas salas de ensino e também no meio social, pensando nas escolas inclusivas como meio de diminuição do preconceito e da discriminalização, propondo uma democratização do acesso e das oportunidades.
1994b Política Nacional de Educação Especial: criada com o objetivo de uma integração a nível nacional, mantendo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. No entanto, essa política não prevê mudanças nas práticas educacionais, para uma valorização das singularidades presentes no processo de aprendizagem de cada aluno de acordo com seu potencial.

1996 LDB: A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Essa lei atribui às redes regulares de ensino o dever de disponibilizar <i>todos</i> os recursos necessários para o atendimento igualitário entre todos os estudantes.
1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: criada através do Decreto nº 3.298, que define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, e destaca o fazer complementar da educação especial ao ensino regular.
2001a Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB: No artigo 2º define que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Essa Resolução prevê também que as barreiras que impedem o acesso a escolarização sejam eliminadas.
2001b Plano Nacional de Educação/Lei nº 10.172, determina que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
2002a Resolução CNE/CP nº 1/2002: estabelece Diretrizes Curriculares de âmbito Nacional para a Formação de Professores. Quanto ao trabalho a ser desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva, estabelece: Formação Docente; Língua Brasileira de Sinais; Braille em classe. Define ainda a responsabilidade das instituições de ensino superior, que devem prever organização curricular e formação docente que assegure conhecimentos sobre as necessidades dos alunos com deficiência.
2002b Lei nº 10.436/02: estabelece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, na qual deverá ser integralizada ao currículo nos cursos de formação docente.
2002c Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação: aprova normas para o uso, o ensino, e a difusão do Braille em todas as modalidades de Educação nas classes regulares.
2003 Programa Educação Inclusiva: realizado pelo MEC, trabalha com a ideia de Direito à Diversidade, buscando suporte para a reorganização dos sistemas de ensino de modo a transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos, visando a garantia do acesso de todos ao processo de escolarização, ofertando também o atendimento educacional especializado e garantindo a acessibilidade. E por fim, busca a promover a formação de professores para atuação na Educação Inclusiva.
2004a Publicação do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, criado pelo Ministério Público Federal. A cartilha tem o objetivo de ressaltar e reafirmar o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular.

2004b Decreto nº 5.296/04 (regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00) estabeleceu normas e critérios para a promover a acessibilidade das pessoas com deficiência no meio urbano, de modo a garantir o acesso aos espaços públicos de forma igualitária.
2006 Esse ano foi marcado pela “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, na busca de direitos iguais e aprovada pela ONU no mesmo ano, tendo aprovação brasileira. Esta convenção estabeleceu que a educação inclusiva deveria ser ofertada em todos os níveis de ensino, por todos que aderiram e assinaram a proposta, de modo a proporcionar às pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades de ensino ofertadas.
2007 Decreto nº 6.094: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - Esse decreto orienta o compromisso de todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência nas redes regulares de ensino bem como o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, garantindo e fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. O PDE teve como eixos centrais: a formação docente para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais nas instituições escolares, garantir a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e ainda a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
2008 Decreto 6.571: Criado para sustentar as políticas de educação inclusiva nacionais e “dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”. Objetivando a garantia de recursos aos alunos que se encontrarem matriculados em instituições da rede regular de ensino e que também estejam sendo acompanhados pelo atendimento educacional especializado.
2009 Resolução n.º4: Que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e traça as possibilidades desse atendimento.
2009 Política Nacional de Educação Inclusiva: acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
2015 Lei da Pessoa com Deficiência: 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.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

O quadro 1 apresentado retrata o percurso histórico das leis, decretos e resoluções que foram sendo constituídos ao longo dos últimos anos sobre a temática de uma educação inclusiva, buscando, contudo, uma redefinição do olhar e das práticas frente as pessoas com deficiência.

Doravante, o conceito de inclusão buscou reconhecer a diversidade humana como algo natural, de modo que todos possam usufruir dos direitos coletivos na sociedade; desse

modo, tal conceito surgiu para incluir pessoas que a sociedade excluiu; incluir no trabalho, nas escolas, no mercado de trabalho, no meio social de forma geral.

Atualmente, pode-se constatar que existem discursos que afirmam a necessidade da inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar, entretanto, há também visões segregacionistas que continuam reafirmando que o melhor para estes alunos é permanecerem isolados dos demais. Assim, essa parcela da população continua vitimizada por uma parcela da nossa sociedade, ponto que carece de ordenamentos e redirecionamentos de práticas e políticas que busquem efetivamente resultados.

1.3 A trajetória dos movimentos de inclusão no estado de Goiás

O objetivo do tópico é descrever o percurso da educação inclusiva no estado de Goiás, destacando os marcos referentes ao caminho percorrido pelo estado em prol de uma educação inclusiva no âmbito estadual.

De acordo com Lima (2015, p.21), o percurso da educação inclusiva em Goiás, no âmbito público e privado, teve seus primeiros passos,

a história da educação especial, no Estado de Goiás, em âmbito público, teve início com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) em 1955, com a finalidade de atender aos alunos com deficiência mental e auditiva. Em âmbito privado, a Vila São Cotelengo iniciou seu atendimento em 1952, em Trindade-GO. Na década de 1970 foi criada em Goiânia, a Seção de Ensino Especial vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e, posteriormente, passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau.

Assim, com esse dado histórico, podemos perceber que pensamentos pouco sistematizados já existiam antes mesmo do governo de Goiás dar os primeiros passos em relação ao processo de uma educação para todos. Na verdade, esse período, marca historicamente, a entrada de um olhar diferenciado às pessoas com deficiência, de um modo geral e, não somente, à educação. No campo escolar, esse movimento inicial ficou então a cargo da iniciativa privada, uma vez que, a partir de uma visão de que:

que as pessoas com deficiência foram consideradas capazes de se adaptar ao ensino comum, teve início o processo de integração e, com isso, a política estadual firmou diversos convênios incentivando as iniciativas privadas no sentido de criar classes especiais no sistema regular (LIMA, 2015, p.24).

Avançando um pouco mais nesse quadro histórico, no ano de 1979 aparecem, por parte do governo, as Resoluções n. 255 e 256 (GOIÁS, 1979), criadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão que regulamentou o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Especial do Estado de Goiás que permaneceram até 1982 (ALMEIDA, 2003). Nesse sentido, Silveira (2015, p.26) nos aponta que “O movimento das pessoas com deficiência e de especialistas em educação acenava em direção a novas medidas, o que motivou a criação da Unidade de Ensino Especial (UEE) por meio da Portaria n. 1.674/1982 da Secretaria Estadual de Educação/GO”.

Almeida (2003) pontua que com essa nova unidade, o processo de inclusão de alunos em todos os níveis obteve aumentos expressivos das classes especiais no ensino regular, incentivando, também, a capacitação do corpo docente e técnico, além de fortalecer os convênios com as instituições privadas, objetivando assim, uma substituição de um modelo clínico pelo educacional.

Em 1986 foi extinta a Unidade de Ensino Especial e criada, em 1987, a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) por meio da Lei n. 10.160/1987 (GOIÁS, 1987). Em referência a essa Lei, Almeida (2003, p.21) faz uma pontuação relevante:

O momento da criação da SUPEE foi considerado histórico para os dirigentes do ensino especial de Goiás, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. Entendiam seus dirigentes que os programas especiais passariam então a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática.

De acordo com o exposto, o estado de Goiás aparenta-se comprometido com as políticas públicas de inclusão, de modo a responsabilizar-se pela expansão do acesso ao público da inclusão. Lima (2015, p.31) destaca que

Esta Superintendência tinha mais autonomia financeira e administrativa e pôde ampliar seus serviços. Expandiu seu atendimento, não só na capital do Estado como também no interior, investindo em novas escolas, criando mais classes dentro da escola regular, em 81 salas de recursos e apoios, na capacitação de docentes e firmando novos convênios com instituições particulares. Os serviços oferecidos por ela eram assim denominados: escola especial; classe especial; classe comum; classe integradora; sala de recursos; classe comum com apoio especializado; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial e atendimento hospitalar e domiciliar.

O Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), por intermédio da Resolução 117/1989 (GOIÁS, 1989), definiu que as modalidades de atendimento escolar aos alunos com deficiência seriam a Escola de Ensino Regular (em salas normais e em salas especiais) e a Escola Especial (oficina pedagógica e centro especializado). Já a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (LDB-GO) de 28 de dezembro de 1998 (GOIÁS, 1998), no Art. 58 da LDB nacional de 1996, tem a seguinte redação

§ 1º – A educação especial se constitui num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que atendam o direito à educação de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. § 2º – Por educandos portadores de necessidades especiais entendem-se todas as crianças, jovens e adultos, cujas necessidades decorram de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem, permanentes ou transitórias (BRASIL, 1996, p.12).

Em 1998 acontecia em Goiânia o Fórum de Educação de Goiás, um evento que já indicava as mudanças que se seguiriam e que marcou a trajetória da inclusão do aluno com deficiência. O evento teve como porta-voz a hoje extinta Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (FUNCAD) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e outros. Neste fórum foi bastante discutido pelos presentes o documento preliminar “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão” (LIMA, 2015).

Já em 1999, teve início, no Estado de Goiás, as primeiras experiências no que tange à educação inclusiva, por iniciativa da Secretária Estadual de Educação, pelo intermédio da Superintendência de Ensino Especial.

De acordo com Freitas (2010) o citado documento, teve bastante apoio por parte da Superintendência de Ensino Especial uma vez que, em seu mandato, que perdurou de 1999 até 2002, concentrou uma atenção singular e especial às necessidades contidas no documento, criando para tanto, uma equipe técnica especializada em inclusão escolar. Gerou assim, ainda segundo o autor, uma grande desafio: proporcionar, no estado de Goiás, uma educação de qualidade, sem excluir nenhum aluno, gerando portanto o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

Foram criadas muitas normas, por parte do governo de Goiás, com objetivo de favorecer a inclusão social, no entanto, assegurar às pessoas com deficiência direitos por meio de leis não significa que as mesmas serão implantadas e atendidas no ambiente contínuo das instituições educacionais, bem como nos espaços sociais. Para tanto, devem ser realizadas

mudanças de paradigma nas concepções da sociedade de uma maneira geral, buscando um comprometimento com o outro, em vistas de uma educação que modifique o olhar sobre o ser humano, respeitando e valorizando a cada um na sua singularidade. Assim,

Os governantes só irão se empenhar nesse processo, modificando as condições de efetivação das leis a partir de apelos, reivindicações e tensões provocadas na sociedade. Assim, as pessoas com deficiência, seus familiares, educadores e pesquisadores em geral devem reclamar pelos direitos já assegurados e lutar pela elaboração de outros ainda não contemplados pelas políticas públicas (LIMA, 2015, p.33).

Em 2006 foi criada a Resolução n. 7, de 15 de dezembro (BRASIL, 2006), que estabeleceu normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás. Em seu Art. 1º definiu que a educação inclusiva

é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os alunos na rede de ensino, especialmente aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2006, p.6).

Nesse contexto, a educação inclusiva começa ser reformulada e inserida nas redes de ensino e reflete um marco na luta pela igualdade e efetivação de direitos. Quando há efetividade das leis nas políticas públicas, inicia-se um processo de concretização das mesmas, abrindo o olhar da sociedade, inicialmente, para a construção de um caminho que seja aberto a todos, sem restrições.

A Resolução nº 7/2006 (BRASIL, 2006) apresenta ainda definições que caracterizam quem são os alunos com deficiência e indica como deve ser feita essa identificação por meio de um atendimento especializado; além de trazer também orientações sobre como as escolas devem se organizar e funcionar no sentido de uma escola inclusiva, evidenciando as ações iniciais a serem desenvolvidas no âmbito escolar. Cabe destacar que a resolução prevê também quais os serviços e apoios pedagógicos especializados devem ser oferecidos aos estudantes pela escola e quando.

Em seu Art. 25, a presente resolução determina que “a organização da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino deve tomar como base as normas e diretrizes curriculares nacionais e estaduais, atendendo ao princípio da flexibilização” (p.1). Seu parágrafo 2º orienta que, conforme a necessidade do aluno, “o estabelecimento de ensino deve

prever adaptações significativas, proporcionando diversificação curricular, objetivando desenvolver as habilidades adaptativas”(p.2). As seções X e XI desta Resolução tratam, respectivamente, dos profissionais da educação especial e da formação dos professores. Estabelecem as exigências e orientam os estabelecimentos de ensino na organização do quadro de profissionais para a modalidade de educação especial. (BRASIL, 2006)

Esta Resolução foi elaborada a partir dos estudos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Constituição Estadual de Goiás (GOIÁS, 1998) e também pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), incluindo outros documentos legais voltados para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência (LIMA, 2015).

A Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) lançou no ano de 2007 um documento, que segundo, Lima (2015, p.35) apresenta:

as diretrizes e fundamentos para a atuação da equipe estadual de apoio à inclusão do Programa Estadual de Educação para a Diversidade, numa Perspectiva Inclusiva, com a finalidade de assegurar uma prática de ensino baseada na valorização das diferenças por meio do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar de todos os alunos no ensino regular. Este programa teve em vista a transformação do sistema educacional, segundo princípios éticos de valorização de todos. Em 2008 foi disponibilizado o Plano Estadual de Educação (PEE) se constituindo legal e socialmente, como o instrumento balizador dos planos de governo do Estado e dos Planos Municipais de Educação, contribuindo para a intensificação das ações parceiras na execução dos programas educacionais, tendo como objetivo maior a educação com qualidade para todos os cidadãos.

A educação de qualidade pensada para todos os cidadãos, no âmbito estadual e municipal ficou estabelecida nos planos específicos de cada região, ou seja,

Os Planos Estaduais (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME) devem garantir os objetivos e as prioridades do Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, suas ações não devem perder a identidade dos Estados e Municípios, para os quais é permitido ampliar as garantias firmadas no PNE, não sendo possível subtrair aquilo já assegurado pela esfera federal. O Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/2008-2017) foi reelaborado considerando a necessidade de revisão do plano anterior (2003) no que se refere à atualização de dados educacionais, objetivos e metas e a adequação à política nacional para a educação básica. Ele estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para a formação e valorização dos profissionais da educação, para o financiamento, a gestão e a avaliação da educação no estado de Goiás, para os próximos dez anos. Sua finalidade é definir os parâmetros das ações do poder público na esfera da educação estadual e municipal, ancorados na CF/1988 e na LDB/1996 (GOIÁS, 2008, p.29).

Percebemos que, durante os anos de 2003 e 2007, muitas ações foram intensificadas em prol de implantar a proposta de educação inclusiva na rede estadual; o que ocorreu, todavia, foi que apesar da mobilização feita para que as ações chegassem até os municípios, aconteceu de forma precarizada e cheia de lacunas, pois houve adesão de poucas unidades escolares, fato que se justifica também pela falta de recursos humanos e infraestrutura, ou seja, presença de barreiras institucionais e atitudinais que marcaram as condições mínimas de atendimento aos alunos com deficiência (GOIÁS, 2008).

Durante o processo de reelaboração do PEE, que ocorreu entre os anos de 2008-2009, foram elencados alguns objetivos e metas que se basearam nos resultados advindos do atendimento às pessoas com deficiência antes de 2008, sendo traçados quinze objetivos, que entraram em vigor a partir da sua promulgação, cabe ressaltar aqui alguns deles:

- Generalizar [...] a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educando com necessidades educacionais especiais, aos professores em exercício;
- Incluir nos cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento de estudantes com necessidades especiais;
- Ampliar, nas universidades e IES, habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial;
- Implantação da proposta em 513 escolas estaduais de ensino fundamental e médio; estruturação de redes de apoio à inclusão; realização do curso de Educação para a Diversidade, com 1.500 horas; realização de 81 laboratórios itinerantes envolvendo todo o Estado;
- Estabelecimento de parceria com 150 Secretarias Municipais de Educação;
- Realização de seminários municipais, encontros pedagógicos e ciclos de estudos;
- Encontros com famílias e profissionais, para estabelecer uma verdadeira rede de apoio à inclusão;
- Adaptações físicas em 311 escolas em processo de inclusão;
- Implantação de 30 classes hospitalares do Projeto Hoje;
- Oficialização de 50 unidades de referência em educação especial;
- Capacitação de 9.000 profissionais em educação inclusiva (GOIÁS, 2008, p. 59);
- Adaptar [...] os prédios escolares já em funcionamento aos padrões básicos de infraestrutura capazes de permitir a livre e fácil locomoção, em conformidade com os princípios de acesso universal;
- Garantir que [...] as construções de prédios escolares sejam realizadas de acordo com as normas técnicas vigentes, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- Assegurar [...] que o Projeto Político-Pedagógico de todas as unidades escolares, públicas e privadas, contemple a inclusão, para atendimento, em classes regulares, dos educandos com necessidades educacionais especiais;
- Ampliar o fornecimento de equipamentos de informática necessários ao processo de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, inclusive por meio do estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil. (GOIÁS, 2008, p. 29).

O PEE (2008-2017) estabeleceu os objetivos e metas apontando uma direção para a realização das ações do sistema educacional do Estado (LIMA, 2015). A realização dessas ações estava prevista para acontecer em dez anos, mas objetivavam implementar alguns desses objetivos e metas antes do prazo (GOIÁS, 2008).

Assim concluímos, pegando como assertiva Stainback (2002, p.9) que “as mudanças na educação ao longo dos anos assumiram muitas formas e progressos graduais foram feitos. Desse modo, os desenvolvimentos em Goiás têm sido cada vez mais progressistas rumo a critérios educacionais e sociais mais inclusivos.” Desarte, podemos afirmar que a Educação no estado de Goiás teve um processo histórico que merece destaque, pois se analisarmos seu percurso de ontem e começarmos a avaliar o hoje muita coisa sofreu modificação no sistema de ensino.

Nesse sentido, é de suma importância ressaltar e investigar o trabalho que vem sendo oferecido nos seus sistemas regulares de ensino no que tange ao desenvolvimento social e escolar dos alunos com deficiência e os demais, dando uma ênfase maior principalmente ao ensino oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO 2

ESCOLA, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: construções sociais em movimento

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir. (Michel Foucault)

2.1 Definindo Instituição

O conceito de instituição é definido por diversos autores, neste capítulo introduziremos alguns autores que tratam a respeito para posteriormente, tratarmos de uma em particular, a instituição escola.

Furubotn e Richter (2000) definem as instituições dizendo de um conjunto de regras estruturado, sendo estas formais ou informais, na qual soma-se a estes tudo que for pertinente a sua efetivação. As restrições destas instituições têm o propósito de direcionar o comportamento dos indivíduos para alguma direção em particular.

Lourau (1995) também contribui com a definição de instituição: “o fato de fundar uma família, o ato do casamento, ou ainda o fato de fundar uma associação, de iniciar um negócio, de criar uma empresa, um tipo de ensino, um estabelecimento de socorros são fenômenos que recebem também o nome de instituição” (p.22).

Segundo Goffman (1961), podemos definir instituição como um conjunto de normas e regras que determinam a dinâmica de estabelecimentos sociais, tais como manicômios, conventos e escolas.

A partir destas contribuições, entendemos que a escola se encaixa nos conceitos abordados até aqui, ela se resume em uma instituição que têm objetivos a cumprir e regras definidas, bem como um sistema de ensino estruturado e muitas vezes até imutável, advém de uma proposta de ensino já determinada pelos governantes locais, tendo portanto uma construção histórica e em constante movimento.

Doravante, abordaremos um pouco mais sobre a instituição escola.

2.2 A Escola como Instituição

A educação sempre existiu, no entanto, a escola, enquanto instituição surgiu de demandas sociais e culturais que se desenvolvem a cada época na sociedade.

No início da Idade Média, de acordo com Ariès (1978), as escolas podiam funcionar em qualquer lugar, em “esquinas ou até em galpões, bastava forrar o chão com palha” (p.164). Mais adiante, por volta do século XIV foram incorporadas as carteiras. As aulas eram lecionadas para crianças de seis anos e para pessoas com mais de vinte anos, ao mesmo tempo; as escolas existentes, completa o autor, não se preocupavam com a gradação nos currículos, a escola apenas repetia as mesmas rotinas. O controle da vida cotidiana dentro da escola, pela precariedade do ensino e do mestre, não existia; e a questão do agrupamento em função das idades de cada um não era preocupante, pois era-se indiferente à própria separação por idade.

Coimbra (1989) vem nos dizer que tudo que nossos antepassados aprendiam partia de uma experiência pessoal, uma vez que o sistema de ensino não existia, nem era exigido, como nos dias atuais. As pessoas aprendiam fazendo, realizando as atividades sem padrões pré-definidos, aprendendo assim, umas com as outras.

Ainda de acordo com a autora, a escola surgiu para resolver problemas políticos e sociais de uma camada específica da população, visto que aqueles de classe humilde muitas vezes não tinham acesso ao sistema escolar. A autora, ao fazer uma análise sócio-histórica deste período, afirma que:

foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas (em sua maioria religiosos) especializou-se na transmissão do saber. Entretanto, nesta época, embora o ensino fosse reservado às elites (principalmente à nobreza), não havia separações entre crianças e adultos e a Escola não estava organizada para disciplinar seus alunos (COIMBRA, 1989, p.2).

Dessa forma, a instituição escola surge literalmente vinculada ao desenvolvimento do capitalismo. Em 1750, com advento da revolução industrial aparecem demandas cada vez maiores de uma necessidade da população alfabetizada, que sabiam: ler, escrever e contar, para fazerem parte do quadro de funcionários das empresas locais (COIMBRA, 1989).

No entanto, os burgueses perceberam outras necessidades, como nos aponta Coimbra na assertiva abaixo:

(...) a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de "socializar" e "educar" (grifos do autor) a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como "bons" cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe (COIMBRA, 1989, p.3).

Assim, segundo a autora, “é a partir do século XVII que vemos a Escola surgindo como instituição, nos moldes em que a conhecemos atualmente” (p.2).

Mais adiante, por volta do século XIII, os colégios começam a aparecer, definidos por Ariès (1978) como “asilos para crianças pobres”, fundadas por doadores. Já no século XV, alguns administradores e professores começaram a aparecer; os institutos eram comandados por uma hierarquia autoritária, que era repassada aos demais cidadãos. O colégio era então, um modelo das grandes instituições escolares do século XV e XVII, os colégios dos Jesuítas e os colégios oratorianos; estes regidos por regras que disciplinavam cada vez mais seus alunos era, pois, uma instituição de vigilância, não apenas de ensino. Com isso pretendiam garantir a moralidade (ARIÈS, 1978, p.170).

A escola de hoje, na visão de Pinela (1999), trabalha com padrões determinados de ensino. Ela se caracteriza por uma instituição que produz saberes, e as práticas escolares são pré-estabelecidas. Assim, dentro dessa perspectiva, o mestre se torna aquele ser possuidor de saberes, muitas vezes inquestionáveis, como se o processo de aprendizagem se resumisse em decorebas, ou seja, nesse modelo de escola, a exigência é que os alunos aprendam, via memorização, de acordo com as exigências da instituição (PINELA, 1999) trazidas em modelos prontos e padrões estabelecidos pelo estado, tendo o docente, muitas vezes pouca opção, ou nenhuma, de realizar alterações e mudanças, visto que a flexibilização dos conteúdos não pode acontecer.

Com efeito, Azevedo (2003, p.23), ao falar da instituição escola, afirma que ela vem sofrendo ao longo dos anos “diferentes mudanças e alterações, baseando estas em diferentes princípios orientadores, que condicionam e caracterizam as sociedades do qual fazem parte”.

Nas instituições escolares de hoje, temos formas pedagógicas de ensino, tanto nas séries iniciais quanto de nível fundamental e médio, iguais para um grupo misto de alunos, diversificado apenas, nas suas características pessoais, embora se assemelhem na idade, pois o sistema de ensino distribui as classes pela idade cronológica dos indivíduos.

Há ainda outros grupos de escolares, que se situam nas faculdades, estas, diversificam a idade, mas utilizam métodos de ensino semelhantes, bem estruturados e delimitados, bem como seu sistema de regras.

A escola tem a função de disciplinar seus alunos, assim,

a Escola, que se coloca como neutra, tem por finalidade ensinar os valores, hábitos e costumes de uma determinada classe social, colocando-os como naturais e universais. Ao lado das informações chamadas científicas e mesmo embutidas nelas, temos uma ideologia que mostra o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau. A competição, a submissão à ordem estabelecida, o medo às autoridades, o respeito à hierarquia são mostrados e ensinados como se sempre tivessem existido e, portanto, passam a ser percebidos como naturais. É neste lugar que se aprende, com esses valores, a se tornar um "bom" e "respeitável" cidadão (*grifo do autor*) (COIMBRA, 1989, p.2).

Estes grupos, formados nas escolas e faculdades, são denominados por Lapassade (1997) de grupos sociais, as regras são seus determinantes sociais, portanto,

a escola é uma instituição social regida por normas que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo, etc... Em consequência intervenção pedagógica de um professor sobre os alunos situa-se sempre num quadro institucional: a classe, a escola, o liceu, a faculdade, o estágio (LAPASSADE, 1997, p.197).

Neste sentido, pensamos em uma educação voltada para o ensino de todos, o que nem sempre acontece, esta se torna limitada, dentro dos moldes sociais, ela existe para poucos, para uma classe especificada que não a do pobre e dos deficientes, que são de certa forma, excluídos do âmbito atual de ensino.

Coimbra (1989) colaborando com a presente afirmativa, vem nos mostrar que:

Assim tudo passa a ser visto de forma natural, como se a Escola fosse neutra e desse iguais oportunidades a todos, tratando da mesma forma os que a ela têm acesso (...) a Escola surge para fortalecer e garantir o poder de uma classe social que é dominante numa determinada formação social, ou seja, ela nem sempre existiu, é criada para servir a determinados objetivos. Não é, portanto, resultante de um processo imprescindível para o desenvolvimento da humanidade, da civilização e da cultura. Ela é datada historicamente. Cai, com isso, o mito de que a Escola sempre existiu, atendendo a uma "necessidade natural" (*grifo do autor*) (COIMBRA, 1989, p.4).

Nesse sentido, é importante abrir novos campos de trabalho nas instituições escolares e trabalhar com mecanismos de ação que provoquem mudanças, tanto no modo de pensar quanto no modo de realizar esta inclusão, é indispensável que ressignifiquemos nossos olhares para os assuntos que envolvam a inclusão escolar de alunos com deficiências.

A organização é o lugar da resistência à mudança, sustentando o pensamento racional e consciente, podendo tornar-se uma estrutura de “solidificação dos seres e das coisas”. Entretanto, ao mesmo tempo a mudança lhe é indispensável (ENRIQUEZ, 1997, p.290).

Em relação a inclusão, temos o conceito de estigma, que permeia os olhares a esse público, sendo necessário intervenções para que haja uma desestigmatização do aluno com deficiência.

Segundo Goffman (1986) na Grécia, o termo estigma surgiu para classificar os deficientes e deformados. A repressão aos deficientes ia além da palavra, era também física, pois, os estigmatizados eram marcados com ferro quente ou com cortes, de modo que todos os percebessem como uma pessoa a ser evitada e excluída.

Na atual sociedade, felizmente, essas marcas físicas não são feitas, mas o deficiente ainda é estigmatizado como incapaz, principalmente o aluno com deficiência. Essa estigmatização pode gerar o chamado “fracasso escolar”, sendo esse caracterizado pelo não aprendizado e atribuído à família, ao próprio aluno e até dos professores.

A escola brasileira, na perspectiva de Mantoan (2006) é caracterizada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos discriminados por seus insucessos ou ainda por privações constantes e pela baixa autoestima advindas das exclusões escolares e sociais, tanto de alunos, quanto da sociedade. Não obstante, finaliza a autora que estes alunos “são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vive em todos os seus sentidos” (2006, p.21).

Dessa forma, evidencia-se que as formas de exclusão das pessoas com algum tipo de deficiência perpassaram também pelos âmbitos social e familiar,

os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica à aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências (BRASIL, 2007, p.6).

E importante olhar, ouvir e trabalhar essas questões dentro da instituição a fim de fazer com que, desde cedo, a criança aprenda que deficiência não significa incapacidade, maldição ou doença, mantendo respeito a pessoa com deficiência.

Para complementar o percurso histórico traçado até o momento, das instituições escolares, faz-se necessário descrever um pouco da educação formal no Brasil, buscando conhecer um pouco da história do surgimento do processo de escolarização e seu laço com as políticas públicas.

2.3 Educação e Políticas Públicas no Cotidiano Brasileiro

A educação formal no Brasil começou por volta do ano de 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas em terras brasileiras. De acordo com Bello (2001), os jesuítas chegaram e trouxeram com eles: a moral, os costumes e a religiosidade europeia, bem como alguns métodos pedagógicos. No ano de 1823, devido ao escasso número de professores existentes, foi instituído um modelo de trabalho intitulado: “Método Renascer”, que se baseava no ensino realizado por alunos treinados, que se encarregavam de lecionar para um grupo pequeno de no máximo dez alunos sob a supervisão de um inspetor (BELLO, 2001).

Doravante, de acordo com Lima (1969), por volta de 1826, instaurou-se no Brasil um decreto que delimitava no processo educacional quatro graus de instrução, a saber: Escolas Primárias, Liceus, Ginásios e Academias. E no ano posterior, em 1827, um projeto de lei prevê a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação (LIMA, 1969).

As províncias passaram a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário a partir do ano de 1834, por intermédio da Constituição. A partir disso surgiu, em 1835, a primeira Escola Normal do País, na cidade de Niterói (BELLO, 2001). Em 1837, foi criado no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, substituindo o antigo Seminário de São Joaquim, com a finalidade de criar um modelo pedagógico para suprir o ensino secundário. Esse modelo funcionou até o período Republicano, em 1889, nada referente à educação brasileira mudou (LIMA, 1969). Bello (2001) afirma que, no Brasil, a educação sempre teve uma importância secundária entre as preocupações políticas: todo o Império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco fez pela educação brasileira, e muitos reclamavam de sua qualidade ruim.

A educação, reservada a uma elite dominante, sempre esteve voltada para a estratificação e dominação social; com efeito, o ensino era apenas para alguns, e a maioria não precisava aprender. Assim, “as oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber” (LIMA, 1969, p.9).

Essa dominação, conclui Lima (1969, p.10), “é característica de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos, somente a minoria possuía o direito à educação e, mesmo assim, deveriam estar excluídas as mulheres”. Podemos concluir então, que o ensino limitava-se a uma pequena parcela da população, ou melhor dizendo, à “classe dominante”.

Neste sentido, afirma Lima (1998), a educação no Brasil ficava

reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social. Esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural, portanto o ensino era apenas para alguns, e a maioria não precisaria aprender. As oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber. Caracterizou-se no período colonial, bem como no monárquico, um modelo de importação de pensamento, principalmente da Europa e consequentemente a matriz de aprendizagem escolar fora introduzida no mesmo momento. A classe dominante tinha de ser detentora dos meios de conhecimento e de ensino. Isso implicou no modelo aristocrático de vida presente em nossa sociedade colonial e depois na corte de D. Pedro (LIMA, 1998, p.9).

Em contrapartida, Peroni (2013) afirma que

ao mesmo tempo em que os direitos sociais eram minimizados e a democracia criticada, no Brasil, os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta por direitos vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado por meio da participação da sociedade nas decisões políticas, enfim à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PERONI, 2013, p.2).

Lima (1969) traz uma visão que faz pensar a maneira como as leis foram criadas e afirma que a instituição escolar aparece literalmente vinculada ao desenvolvimento do capitalismo. No Brasil, a educação

esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural, portanto o ensino era apenas para alguns, e a maioria não precisaria aprender. As oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber. (...) a classe dominante tinha de ser detentora dos meios de conhecimento e de ensino. Isso implicou no modelo aristocrático de vida presente em nossa sociedade colonial e depois na corte de D. Pedro (LIMA, 1969, p.9).

A escola pode ser caracterizada, então, por uma visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que vem sendo legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras de uma ordem social. Nesse sentido,

(...) a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva – grifo do autor*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*) (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Battisti (2007) chama a atenção para o direito à diferença e equidade que perpassam a inclusão educacional. Escreve o autor, a inclusão “(...) auxilia a um melhor desenvolvimento físico e psíquico ao aluno especial e aos demais alunos, oportunizando a aquisição de atitudes de respeito, ajuda e compreensão” (BATTISTI, 2007, p.3). Na perspectiva do autor, não é possível garantir a igualdade se, justamente dentro da sala de aula, as diferenças não forem consideradas.

A escola para o acolhimento social tem sua origem na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático (LIBÂNEO, 2012, p.17).

No entanto, pensar as diferenças não se resume em uma política de acolhimento social, como vem acontecendo no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas ao público da educação inclusiva, pois de acordo com Libâneo (2012, p.22) “(...) há razões, para crer que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* confirmou tendências anteriores ao enfatizar, como função social específica da escola, a socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos”.

Portanto, a crítica do autor refere-se à criação de uma nova concepção de escola, pensada sob a proposta da integração social, originou-se na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, no ano de 1990 (UNESCO, 1990), buscando modificar o velho modelo

de escola tradicional, que visava o conhecimento em detrimento da acolhida social, priorizando o domínio de conteúdos; sendo pois, substituída, por um pensamento de reorganização das práticas sociais, que agora devem valorizar as relações humanas, de modo a enfatizar a solidariedade entre as pessoas e fortalecer a convivência social entre os diferentes, para sentirem-se acolhidos no ambiente escolar.

Battisti (2007) afirma que “a inclusão educacional da criança portadora de deficiência dá a ela o direito à justiça, à integração e à igualdade. Auxilia a um melhor desenvolvimento físico e psíquico ao aluno especial e aos demais alunos, oportunizando a aquisição de atitudes de respeito, ajuda e compreensão” (p.3), pois,

não é possível buscar uma visão igualitária entre os diferentes se as diferenças são ressaltadas na própria sala de aula. E no Brasil, estudos confirmam que somente no século XX começou a se pensar em prol da inclusão, da integração harmônica entre os diferentes. Uma das dimensões do processo de inclusão social é a inclusão escolar conjunto de políticas públicas e particulares de levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade, com ênfase na infância e juventude (BATTISTI, 2007, p.4).

Saviani¹ (2011, p.103), nos seus estudos, defende a proposta de uma pedagogia histórico-crítica que, inicialmente, objetiva pensar criticamente as propostas educacionais, de forma a problematizar o papel da escola; afirmando, que a mesma tem um papel sistemático e específico no processo de educação. Assim, o autor afirma que:

a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Ainda segundo Saviani (2011, p.189) “as políticas públicas educacionais devem ser pensadas enquanto propostas de Estado e não limitadas ao tempo dos governos, uma vez que o processo para a sua completa implementação exige mudanças complexas, que incidirão nas estruturas estabelecidas”.

Mazzotta e Sousa (2000, p.97) quando tratam da questão documental do tema inclusão, passando rapidamente pelos documentos oficiais das políticas educacionais brasileiras, em relação a preocupação dos governantes, pontuam que estes tiveram

¹ O autor não trata diretamente sobre educação inclusão nos seus trabalhos, mas traz contribuições para análise da temática.

“preocupações governamentais com a educação para todos. Embora constando de documentos oficiais, tais preocupações, intenções ou prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações que as tornem realidade”.

Todavia, pensar em uma educação inclusiva de qualidade para todos assim, de acordo com Souto (2014, p.21) “contende-se, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças”. Assim,

a Educação Inclusiva, de modo geral, ainda é um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares, mas também, estabelecer relações eficazes que possa favorecer atendimento igualitário entre estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes, para que eles se sintam, de fato, incluídos no contexto escolar e social. (SOUTO, 2014, p.22).

Dessa forma, o progresso da educação brasileira vem acontecendo de forma gradual. Historicamente, muita coisa foi modificada no sistema escolar, com estratégias que visam caminhar rumo à uma educação de qualidade para a inclusão de todos os alunos nas redes regulares de ensino.

A LDB de 9394/96 e a Constituição Federal de 1988, ao determinarem tópicos sobre a educação inclusiva, trazem um posicionamento que afirma, que essa modalidade de educação deve ocorrer nos ambientes regulares de ensino, mas de forma preferencial; ou seja, não delimita que a mesma ocorra de forma integral e obrigatória nos ambientes escolares, abrindo espaços para outras formas de trabalho, intervenção e, ainda, avança na direção de um modelo de escola que possa vir a ser oferecido por instituições do setor privado via organizações sociais (OS).

As organizações sociais, ou OS, são definidas por Bresser-Pereira (1998)

como um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. As OS são um modelo de parceria entre o Estado e a sociedade. O Estado continuará a fomentar as atividades publicizadas e exercerá sobre elas um controle estratégico: demandará resultados necessários ao atingimento dos objetivos das políticas públicas. O contrato de gestão é o instrumento que regulará as ações das OS (BRESEER-PEREIRA, 1998, p.12).

Temos hoje, políticas públicas educacionais definidas no território dos estados, que visam uma educação que dê conta das necessidades e limites de seu alunado, no entanto, de acordo com Matiskei (2004) “é necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação.” Assim, essas políticas públicas mantêm uma dinâmica conflitiva nas camadas sociais, por servirem a diversos interesses, pois,

o perfil de configuração que caracteriza a sociedade atual, marcado por um projeto econômico e político global, impõe-se e determina no contexto sociocultural mudanças significativas, comprometidas com essa lógica de organização e produção. Os valores postos na sociedade moderna do neoliberalismo denunciam a ênfase no indivíduo, na competitividade, na conformação às competências exigidas para o mundo do trabalho (MATISKEI, p.185, 2000).

A autora continua enfatizando que os termos inclusão e exclusão podem ser entendidos como lados de uma mesma realidade, uma vez que “discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar. Nesse contexto,

(...) cabe ao Estado, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação (MATSKEI, 2004, p.5).

Doravante, para que o estado possa efetivamente cumprir suas responsabilidades de forma eficaz, se torna necessário um olhar diferenciado e comprometido, em torno das atuais políticas públicas que regem a educação inclusiva, assumindo para si a responsabilidade para com esse público, uma vez que

sem dúvida, discutir-se a concretização do direito de todos a educação implica a consideração da multiplicidade de manifestações de exclusão, seja ela social, racial, de gênero ou das pessoas deficientes na sociedade e na escola. Ou seja, ao se assumir a perspectiva da inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão, "processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. E processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema. (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p.101).

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2011, p.189) “as políticas públicas educacionais devem ser pensadas enquanto propostas de Estado e não limitadas ao tempo dos governos, uma vez que o processo para a sua completa implementação exige mudanças complexas, que incidirão nas estruturas estabelecidas”.

Mészáros (2008, p.11) ainda acrescenta que “(...) o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Na parte prática, percebe-se que a garantia presente nos discursos muitas vezes não acontece no dia a dia das instituições, por diferentes motivos. Começando pela falta de recursos financeiros e problemas estruturais, bem como precária capacitação e formação docente.

Saviani (2011, p.116) pontua que um dos desafios da Pedagogia Histórico Crítica se refere a um problema de ordem material: “(...) e aqui nós vamos enfrentar o problema relativo ao descompasso entre o teor da proposta, em sua formulação teórica, e o modo como se concebe e se executa o processo de sua implantação”.

Um dos fatores que dificultam a inserção dessa modalidade, a “educação inclusiva”, de ensino nas escolas regulares, por parte do estado – aqui compreendido nas três instâncias: municipal, federal e estadual – são os investimentos estruturais e profissionais, uma vez que adaptações de ordem material serão necessárias para construção de um espaço inclusivo aos alunos com deficiência; e por conseguinte, haverá necessidade de investimento na mão de obra: os professores. Esses últimos, deverão ser qualificados por meio de curso de capacitação para atuarem junto ao “novo” público. E por fim, uma última necessidade, uma adaptação curricular.

As discussões acerca das políticas públicas de inclusão escolar advém de um extenso debate, levando em conta o seu longo percurso histórico. Nessa via, percebemos que tal debate envolve públicos mais abrangentes, que se localizam no polo de uma exclusão social multifacetada. São as minorias da sociedade, e muito se discute sobre o tema, mas pouco se tem feito a esse respeito.

A inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de transição, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento (MATISKEI, 2004, p.188).

É necessário buscar meios de assegurar os direitos mínimos do sujeito, que devem ser garantidos pelo estado, em todos os seus setores, de modo a não transferir para o privado

uma necessidade pública de uma minoria, que por questões políticas e de governo, não estão tendo a atenção necessária de um Estado repressor e capitalista.

Diante do exposto, verifica-se que o processo de democratização do ensino tem lutado por igualdade de oportunidades. Essa última bastante problematizada e discutida no âmbito nacional, a partir da composição dos marcos que sucedem as discussões nos mais variados documentos: as leis de estado e governo. Assim, o que se percebe é a presença de contradições, um distanciamento entre as necessidades reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que o fundamentam.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

No entanto, ainda fica evidente que as políticas públicas educacionais servem a um duplo interesse, como nos mostra Lima (2014): em uma sociedade de classes, atender aos interesses de grupos que detém o poder e submeter outros a sua dominação.

Caminhando na mesma direção, Saviani (2011, p.94) faz uma análise importante sobre as contradições presentes nas instituições de ensino:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. Essa contradição da sociedade capitalista em relação à escola está presente desde as origens da sociedade capitalista, mas de forma subjacente.

Percebe-se, portanto, nos conteúdos expostos, indícios de uma contradição, uma vez que o Estado e alguns setores da sociedade civil afirmam os direitos das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo não possibilitam que a lei seja colocada em prática, por falta de recursos humanos, materiais, força política e reorganização do sistema, pensamento crítico, político e sistematizado. Constata-se que a garantia presente nos discursos oficiais muitas vezes não se materializa no dia-a-dia das instituições.

Portanto, evidencia-se uma necessidade elementar de realizar estudos que problematizem concepções e métodos de trabalho/ensino, ressignificando conceitos e práticas, para um novo olhar sobre o sujeito da educação inclusiva e sua educação escolar, objetivando uma educação efetivamente inclusiva.

Se políticas de inclusão escolar permanecerem fixas somente na criação de leis, decretos e notas técnicas, não é possível captar a realidade e perceber que existem necessidades que vão além daquelas que se encontram presentes nos documentos oficiais, e que precisam ser conhecidas e atendidas para que a proposta de igualdade se realize na prática escolar do dia-a-dia. Até o momento, o que se percebe é a presença de contradições, um distanciamento entre as necessidades reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que norteiam a política de educação inclusiva.

2.4 Escola e Educação Inclusiva: uma análise histórico-cultural

Nenhum livro que refletisse sobre a obra de Vygotsky no atual cenário da educação estaria completo, se não tentasse destacar algumas de suas mais importantes implicações na educação especial.(...) as ideias de Vygotsky fornecem a base de uma abordagem bastante útil para a compreensão de algumas das importantes questões atuais relativas à prática da educação especial (Evans, 1995, p.69).

Para traçarmos o percurso de análise dos dados colhidos durante a realização dessa dissertação, faz-se necessário antes, discutir a problemática da inclusão dos alunos com deficiência a partir de contribuições da psicologia sócio-histórica e da psicologia social.

O pioneiro e mais conhecido psicólogo que iniciou os trabalhos voltados para o estudo de uma psicologia denominada de sócio-histórica foi o russo Lev Semiónovich Vygotsky, juntamente com seus colaboradores: Luria, Leontiev, Bozhovich, Elkonin, Zaporozhets, Galperin, dentre outros. Esses colaboradores deram sequência nos estudos e publicações das obras de Vygotsky, que faleceu precocemente aos 38 anos de idade, em 1934, por complicações de saúde, tendo como causa do óbito, a tuberculose.

Suas obras foram publicadas após sua morte, datando de 1956 os primeiros trabalhos. De acordo com Oliveira,

Vigotski foi possuidor de uma profunda formação em vários campos do conhecimento, especialmente na filosofia marxista e na conjuntura soviética, e teve uma larga experiência como professor em diversos níveis e ramos de ensino, particularmente nas pesquisas e estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências. Após a década de 1990, com a queda do comunismo real, houve uma maior divulgação de seu trabalho no ocidente, e isso ocorreu também no Brasil (OLIVEIRA, 2005, p.4).

Após sua morte muitos autores tem desenvolvido e estudado a teoria histórico-cultural, no entanto, focalizaremos aqui apenas as contribuições trazidas por Vygotsky que favorecem o trabalho para pessoas com deficiência.

Junto a tais estudos temos a psicologia histórico-cultural, que tendo como base a teoria vygotskyana, surgiu no início do século XX, na União Soviética, período este em que as teorias científicas buscavam a reconstrução dos referenciais marxistas, como nos aponta Bock (2007)

A Psicologia Sócio-Histórica, que toma como base a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), apresenta-se desde seus primórdios como uma possibilidade de superação dessas visões dicotômicas. O discurso de Vigotski, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em 1924, sobre o método de investigação reflexológica e psicológica, demonstra-o com clareza, ao fazer a crítica a posições que foram consideradas reducionistas e ao incentivar a produção de uma Psicologia dialética. A Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (p.9).

Com efeito, a psicologia histórico-cultural se ocupa dos estudos que analisam o desenvolvimento humano, por meio do qual afirmam que as relações sociais de um indivíduo estão diretamente ligados aos processos vitais de seu desenvolvimento. Assim temos que o processo de ensino e aprendizagem também vem a se desenvolver a partir desse contexto, ou seja, por meio das interações sociais que são responsáveis pelo seu desenvolvimento ao longo da vida, comum a qualquer indivíduo.

Vygotsky nos mostra em seus trabalhos como a cultura e a história de um determinado indivíduo podem influenciar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotski propôs-se a construir uma Psicologia guiada pelos princípios e métodos do materialismo dialético, destinando sua produção à descrição e explicação da construção e desenvolvimento do psiquismo e comportamento humano, a partir das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem e consciência), guiando-se pelo princípio da gênese social da consciência. O humano se constitui pela relação do homem com a realidade, não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido (BOCK, 2007, p.28).

Podemos afirmar que a Psicologia Histórico-cultural é uma vertente teórica da Psicologia, na qual liga-se ao estudo do conhecimento do homem, bem como de sua subjetividade.

Vygotsky o precursor da teoria, nos seus estudos enfatiza dois pontos que merecem destaque no trabalho envolvendo alunos com deficiência, são eles: o papel da mediação e a reformulação da teoria da compensação. O primeiro deles, a mediação, tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “a criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos”. Nesse sentido,

Com ideias como esta, construiu toda uma defesa da constituição social do psiquismo humano e do papel de mediadores externos para tanto. Defendeu que uma característica essencial que difere o homem dos animais é, justamente, a sua capacidade de conhecer o mundo, de nomeá-lo, de identificar as causas dos fenômenos e das relações entre eles. Dito de outro modo, é a capacidade de apreender o mundo externo e detê-lo internamente, na consciência, por meio da palavra, dos signos, que o identifica como ser superior a todos os demais da natureza (OLIVEIRA, 2005, p.2).

Vygotsky (1997) examinou em suas primeiras produções, no ano de 1924, as condições educacionais que eram oferecidas à criança com deficiência durante o seu processo formativo, relacionando-os aos conceitos de compensação, ideias que estavam presentes na Rússia, no final do século 19 e início do século 20. Tais escritos foram expostos na Obra Escolhida V de suas publicações. Nela ele trata do conceito de compensação e como ele pode contribuir no processo de ensino dos alunos ditos com deficiência. Nesse contexto, observamos que

A visão mística e a vertente biológica/sensorial da compensação foram intensamente debatidas e criticadas por Vigotski pelo fato dessas privilegiarem um viés naturalista do desenvolvimento humano e por conceberem a compensação como correção biológica e automática do defeito. Nesse debate, o autor pontuou que a função da educação não é simplesmente desenvolver sentidos imunes ou reestabelecer formas de conduta, mas sim criar novas formas de desenvolvimento. Ressalta-se a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a criança, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.7).

A teoria de Alfredo Adler influenciou Vygotsky em seus escritos, mais precisamente ao conceito de compensação. “Nesse intenso dialogo com Adler, Vigotski (1997) situa o lugar do social no desenvolvimento, bem como a orientação da educação enquanto função humanizadora”(DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.7).

Ou seja,

(...) ao deslocar sistematicamente a ênfase colocada por Adler na dimensão subjetiva, Vigotski (1997) discorre sobre os efeitos e as possibilidades da ação social/educacional diante das variadas condições orgânicas. Esboça, com isso, o argumento da heterogeneidade do desenvolvimento – o que nos leva a pensar na variedade de caminhos a seguir –, aponta para a transformação qualitativa desse processo e a multiplicidade de formas de relações entre as funções psicológicas (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.7).

O importante na teoria conceitual da compensação realizada por Vigotski (1997), segundo Dainez e Smolha (2014, p.4), “é o princípio norteador da natureza social do desenvolvimento humano e a complexidade do psiquismo, condição essa que mostra novas possibilidades de organização das funções psíquicas, abrindo novas perspectivas diante da educação da criança com deficiência.”

Desse modo, a teoria da compensação reformulada por Vigotski (1997) traz contribuições significativas “para se pensar as possibilidades sociais e educacionais para além do defeito orgânico”, uma vez que entendemos “que as vias de desenvolvimento ou de impedimento desse não são determinadas pela condição orgânica, mas são criadas e viabilizadas, tornam-se possíveis nas relações sociais e no processo de apropriação cultural do indivíduo” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.8).

As autoras acrescentam ainda que,

Por outro lado, problematizamos a questão de Vigotski (1997) falar sobre o conceito de compensação somente nas discussões que faz sobre a educação e o desenvolvimento de crianças com deficiência. O limite que isso pode gerar é o de um raciocínio – o raciocínio de compensação – aplicado especificamente à deficiência. Deparamos com isso nas discussões contemporâneas, quando a compensação adquire o sentido de correção. Neste caso, a atenção é orientada para o mau funcionamento, a detecção da falha orgânica e sua correção/reparação através de programas de reabilitação (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.8).

Nesse contexto, evidencia-se uma complexidade nas condições orgânicas adversas de desenvolvimento, “complexidade essa que vai se tornando cada vez mais visível na obra de Vigotski (1997), na medida em que ele redimensiona a própria noção de desenvolvimento humano pelos estudos no campo da defectologia”.

2.5 Psicologia histórico-cultural, Psicologia social e exclusão

Um estudo que preze pela compreensão de um sujeito no seu ambiente cultural, social e afetivo também se faz necessário para análise dos discursos posteriores. Não é possível retirar o homem do seu meio de modo que saia ileso das suas experiências e da sua cultura, isso é formação humana, é história, é histórico. Com isso,

O enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente. E isto acontece desde o momento em que nascemos, ou mesmo antes do nascimento, enquanto condições históricas que deram origem a uma família, a qual convive com certas pessoas, que sobrevivem trabalhando em determinadas atividades, as quais já influenciam na maneira de encarar e cuidar da gravidez e no que significa ter um filho. Esta influência histórica-social se faz sentir, primordialmente, pela aquisição da linguagem. As palavras, através dos significados atribuídos por um grupo social, por uma cultura, determinam uma visão de mundo, um sistema de valores e, conseqüentemente, ações, sentimentos e emoções decorrentes (LANE, 2009, p.8.).

A Psicologia na condição de ciência, traça leis gerais de estudo que condicionam e reforçam o comportamento humano, no entanto é “história do grupo ao qual o indivíduo pertence que dirá o que é reforçador ou o que é punitivo.” (LANE, 2009, p.18). Alguns comportamentos condicionados e reforçados, completa a autora, podem ou não contribuir no processo de ensino e aprendizagem, como o doce ou o dinheiro, o sorriso ou uma expressão, dependendo do que significam socialmente. “Assim também aquilo que "deve ser apreendido" é determinado socialmente” (LANE, 2009, p.19).

Vygotsky é um autor que valoriza a escola, o professor e a intervenção pedagógica, isto é, o papel do educador na formação do sujeito. Para ele, a interação social é base essencial para o desenvolvimento psíquico do sujeito, pois este pesquisador observa aspectos que vêm de dentro do sujeito e coisas que vêm do ambiente. Ele considera que as funções psíquicas são formadas a partir da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento. Esse autor focalizou o desenvolvimento da pessoa com deficiência a partir dos pressupostos gerais que orientavam a sua concepção do desenvolvimento de pessoas consideradas normais; desses pressupostos, ele destacou os aspectos qualitativamente diversos desses indivíduos, em virtude não apenas de suas diferenças orgânicas, mas das peculiaridades de suas relações sociais – fatores que fazem com que a pessoa com deficiência seja vista não simplesmente como menos desenvolvida em determinados aspectos que os não deficientes, mas como um sujeito que se desenvolve de uma outra maneira (GAI; NAUJORKS, 2006, p.12).

Ainda segundo esses autores, “as pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais”, mas “precisam ser corretamente estimuladas, desde cedo, e o ambiente educacional deve ser receptivo e utilizar-se de recursos educacionais adequados para que elas possam assimilar grande parte dos conhecimentos” (GAI; NAUJORKS, 2006, p.12).

Dessa forma, o princípio da equidade – tanto no que se refere ao acesso como à permanência – perpassa a educação escolar com ambiguidade em relação ao direito assegurado por lei de inclusão dos alunos com deficiência.

A educação, uma das manifestações mais importantes da vida social, tem se mostrado ineficiente frente aos desafios colocados pelo modo de produção das sociedades capitalistas. A escola, que deveria ser um dos espaços privilegiados de promoção da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços da vida social, tem se esbarrado em interpretações equivocadas da legislação, que faz uso de termos obscuros e confusos, e com professores que valorizam tão-somente a transmissão e a reprodução de conteúdos sistematizados, não avaliando outras habilidades que os alunos tenham ou possam ter e desenvolver (LIMA, 2014, p.16).

Na visão de Mendes (2006), se por um lado existem discursos que afirmam a necessidade da inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar, por outro também há visões segregacionistas que continuam reafirmando que alguns desses sujeitos não têm condições de permanecer na escola regular e que o melhor para eles é permanecerem em instituições especializadas, isolados dos demais.

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p.24).

Assim, a população de deficientes, marginalizada e entendida como “diferente” continua vitimizada por uma parcela da nossa sociedade. O que se vê nas várias manifestações dos documentos que permeiam a história da educação inclusiva são práticas segregacionistas, que afirmavam e continuam afirmando que o deficiente deveria ser educado entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade. Nesse sentido, concordamos com Libâneo que:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Nessa linha de raciocínio, Aranha (1995) entende que a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Nas mais diferentes sociedades se ouve e ouviu falar na temática da inclusão e exclusão social; um tema bastante presente na mídia e no cotidiano familiar das pessoas (WANDERLEY, 2011). Diante desse contexto, entendemos, conforme nos mostra o autor que o processo de exclusão social

não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres. Ao contrário, ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida (WANDERLEY, 2011, p.11).

Alguns discursos recentes pontuam o aprofundamento da noção de exclusão social, como podemos analisar a partir de uma pesquisa feita em 1996, pela professora Aldaíza Sposatti, que retrata no seu trabalho a situação de exclusão social no Brasil, afirmando o seu carácter estrutural:

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além de étnica. Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública (SPOSATTI *apud* WANDERLEY, 2011, p.34).

Assim concordamos com a assertiva de Wanderley (2011, p.13) de que “a consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão”. Tais práticas se mostram bastante presentes no contexto escolar, e nos discursos que afirmam a necessidade de incluir mas não possuem condições para tal processo, gerando práticas cada vez mais excludentes, é necessário voltar o olhar para a singularidade e não fomentar o ensino único e globalizado para todas, ensinando a todos como se tratassem de uma pessoa igual em todos os aspectos relativos a aprendizagem.

Mantoan (2003, p.39), ao tratar do tema exclusão nas instituições escolares, afirma que “as desigualdades tendem a se agravar quanto mais especializamos o ensino para alguns alunos.” De modo que essas igualdades estão também presentes no ambiente escolar.

Essas desigualdades, em geral iniciadas no âmbito escolar, expandem-se para outros domínios e áreas, marcando indelevelmente as pessoas atingidas. Não se pode imaginar uma educação para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos objetivos para cada nível. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não cabem em nenhuma desses grupos para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses! (MANTOAN, 2003, p.40).

Assim, é notório que as concepções sobre a deficiência, na sociedade brasileira, vêm gradativamente sofrendo modificações, prova disso são as leis e declarações que foram criadas para oferecer às pessoas com deficiências oportunidades de ensino igualitárias. A educação inclusiva é, no momento, um enorme desafio para o nosso sistema educacional. Ela representa um novo caminho que está sendo construído em vias de consolidar uma sociedade mais justa, solidária e apta a garantir os direitos das pessoas que nela vivem.

A educação inclusiva, para Mendes (2006), envolve adaptação das instituições de ensino às demandas apresentadas pelos alunos com deficiências, e a mesma tem papel determinante na vida desses sujeitos. Contudo, a inclusão escolar foi e tem sido um enorme desafio para o nosso sistema educacional, sobretudo no que diz respeito à universalização da educação básica e ao desenvolvimento de uma educação unificada (SAVIANI, 2011).

Possuímos olhares diferentes uns dos outros, pela vivência particular que carregamos durante nosso percurso na educação, uns com mais tempo, outros com menos, mas cada um com seu processo histórico, formado pelas suas relações sociais e culturais além dos

encontros que fizeram até chegarem onde estão hoje. Uma marca que virou cicatriz e que, pelo tempo já nem se lembram mais como adquiriram, esquecendo que, na educação, como em qualquer campo do conhecimento, somos seres em construção, lapidados pela nossa história, na qual somos guiados pelos encontros que fazemos e pelo olhar que temos sobre o outro e sobre nós mesmos.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS METODOLÓGICOS: caminhos e (des)caminhos para uma educação inclusiva

... onde houver turmas de alunos enfileirados em salas-celas, não haverá inclusão. Onde houver séries de aulas assentes na crença de ser possível ensinar a todos como se de um só se tratasse, não haverá inclusão. (José Pacheco).

Inicialmente, procuramos realizar um levantamento de dados sobre a temática pesquisada por meio de uma pesquisa bibliográfica, para obtermos maiores informações sobre o assunto em questão, uma vez que a pesquisa bibliográfica é definida como um conjunto de escritos que dissertam acerca dos principais estudos científicos que já foram realizados sobre a temática escolhida, e que ao mesmo tempo, tem valor relevante por fornecerem informações atuais e importantes sobre determinado assunto. Este tipo de pesquisa compreende: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, dentre outros. Esta forma de pesquisa pode ser realizada tanto isolada, por meio de análise de documentos, ou como complementar a uma pesquisa de campo, que é o caso em questão, todavia em ambos os casos fornece uma estrutura de trabalho fidedigna (LUNA *apud* BONI; QUARESMA, 2005)

O trabalho de coleta de dados ocorreu primeiramente por meio de visitas orientadas nas escolas, além de reuniões com coordenadoras e gestão para entendimento do processo e dinâmica do trabalho realizado dentro da escola com os alunos da inclusão. As visitas ocorreram no segundo semestre de 2017, entre os meses de agosto a dezembro. Foram feitos registros das situações e ações relevantes para o presente estudo.

Foi utilizado ainda, como forma de coleta de dados, as entrevistas estruturadas. Este tipo de entrevista que consiste em uma elaboração prévia de perguntas, denominado em alguns casos de questionários (BONI; QUARESMA, 2005). Os questionários foram entregues aos gestores, coordenadores, professores e equipe de apoio do Atendimento Educacional Especializado (coordenadora de inclusão, pedagoga, psicóloga e fisioterapeuta) em setembro de 2017. Houve uma explicação prévia do projeto e da forma de participação dos mesmos nessa etapa da pesquisa.

É relevante dizer que a entrevista estruturada ou questionário, é a principal forma de coletar dados em alguns tipos de pesquisa, a saber: pesquisas eleitorais, de opinião, no censo,

para coletar dados para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; dentre outras. (BONI; QUARESMA, 2005). Na presente pesquisa foram utilizadas as entrevistas estruturadas (aqui identificadas como questionário).

Assim, de acordo com Boni e Quaresma (2005), é possível dizer que a entrevista estruturada ou questionário, também possui algumas vantagens. Uma delas, na visão dos autores, se resume na facilidade de aplicação dos questionários, uma vez que não é obrigatória a presença do pesquisador para a aplicação; e ainda, as questões podem ser aplicadas a um maior número de amostras ao mesmo tempo, de modo que pode ser trabalhada com quantidades maiores de amostragens, dependendo da pesquisa a ser realizada.

Segundo Marconi e Lakatos (2011), a entrevista, por meio do questionário, caracteriza-se como instrumento básico para a coleta dos dados, assim, podemos concluir que todas as entrevistas têm como objetivo a coleta de informações relevantes sobre o objeto de estudo, bem como a compreensão das perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas.

O roteiro das entrevistas foi estruturado em torno das questões que entendemos ser essenciais para a compreensão do trabalho realizado pelos profissionais a partir da entrada dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e acesso deles no âmbito da educação inclusiva. Foi necessário utilizar o roteiro estruturado, em função do tempo disponível dos participantes. Muitos se mostraram envolvidos no processo e outros nem tanto, devido aos compromissos da agenda e intercorrências que foram acontecendo ao longo do processo. Apesar de sua limitação, as entrevistas estruturadas possibilitaram uma comparação entre as várias respostas, seguindo um padrão comum, uma vez que as diferenças acontecem nesse tipo de entrevista apenas nas respostas e não na formulação das questões (LAKATOS, 1996).

Nesse sentido, foram entrevistados professores e coordenadores que atuam nas instituições escolares, que aderiram a proposta de inclusão e de uma educação inclusiva, e que atuam diretamente nas redes regulares de ensino municipais com alunos da inclusão, variando os ciclos: desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Foram entregues questionários em cinco escolas: na escola 1, de educação infantil, foram entregues seis questionários; na escola 2, também de educação infantil, foram entregues 8; nas escolas 3 e 4, de ensino fundamental de 1º ao 5º ano, foram entregues 12; e por fim, na escola 5 foram entregues 25 questionários, que compreendem o ensino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram entregues 4 questionários. A escola que compõe o ensino médio no município de análise é gerida pelo Estado e não participou da pesquisa, uma vez que foram entrevistados apenas os

funcionários da rede municipal de ensino, por aderirem a uma educação inclusiva e terem realizado um processo de inserção desses alunos na rede a partir de um trabalho específico que envolveu, num primeiro momento, somente o município.

Ao longo do texto, serão utilizadas as siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para nos referirmos aos professores entrevistados e a sigla C para coordenadores. Não temos dados dos gestores, uma vez que não foram devolvidos nenhum questionário, em nenhuma das escolas que participaram dessa pesquisa.

Os coordenadores e professores que participaram do processo atuam diretamente nas escolas na qual encontram-se matriculados alunos com deficiência; estes participaram do processo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE.

3.1 As categorias de análise

Para analisar as informações coletadas, utilizamos a análise e interpretação de dados da psicóloga Bardin (BARDIN, 1979). Os dados qualitativos foram interpretados através da análise de conteúdo que:

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens. Para a utilização do método é necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que serão obtidas a partir das categorias serão responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens (BARDIN, 1979, p.77).

De acordo com Meireles e Cendón (2010, p.24) “as análises de conteúdo e de citações, por meio da sistematização de conteúdos existentes em documentos, são metodologias que valem-se da inferência e da interpretação para obter questões relevantes contidas em um conjunto de documentos.” Assim, na visão das autoras,

Na análise de conteúdo são estabelecidas categorias semânticas relacionadas aos artigos e análises estatísticas da frequência de ocorrência destas categorias nos documentos em estudo. Com a análise de citações, são identificadas variáveis e disponibilizadas consultas de ocorrência de citações por cada uma das variáveis selecionadas. Com base na metodologia desenvolvida e nos resultados encontrados, o artigo demonstra a possibilidade de ampliação do uso das análises de conteúdo e de citações como uma ferramenta refinada de recuperação de informação. Enquanto, normalmente, os sistemas de recuperação de informação buscam informações e

palavras-chave contidas no texto, as informações encontradas por meio das análises de citação e de conteúdo extrapolam o conteúdo disponível no nível dos textos, identificando tendências de desenvolvimento da área em estudo e dispersão e agrupamento da literatura científica no tempo e no espaço físico (MEIRELES; CENDÓN, 2010, p.25).

O processo de análise requer do analista o bom uso das palavras, que devem ser analisadas de forma isolada, podendo atribuir-lhe relações com a mensagem do entrevistado, ou ainda, possibilitar que sejam feitas inferências sobre as respostas a partir da mensagem exposta, uma leitura do pesquisador que realce os sentido contidos em um segundo plano (BARDIN, 1979). Para que as inferências sejam realizadas, é necessário algumas etapas da análise de conteúdo, sejam elas: descrição; categorização; inferência e interpretação.

A análise categorial vai dividir o discurso em categorias de análise, nesse sentido, os critérios de escolha e delimitação destas categorias serão determinados de acordo com o objeto de pesquisa, e assim, identificados nos discursos dos sujeitos da pesquisa. (BARDIN, 1979)

O processo de inferência, dependerá das categorias selecionadas, uma vez que as interpretações se valerem da cuidadosa seleção do pesquisador, para uma interpretação mais fidedigna dos dados. A finalidade desta abordagem, é efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes às mensagens que o entrevistado remete ao pesquisador, levando em consideração o emissor em seu contexto.

Para Andrade (2010, p.139) a análise e interpretação são definidas da seguinte maneira:

A análise e interpretação constituem dois processos distintos, mas interrelacionados. Esses processos variam significativamente, de acordo com o tipo de pesquisa. Inicia-se a análise pela apresentação e descrição dos dados coletados. Através da análise procura-se verificar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores; os limites da validade dessas relações; buscaram-se, também, esclarecimentos sobre a origem das relações. A interpretação procura um sentido mais amplo nas respostas, estabelecendo uma rede de ligações entre os resultados da pesquisa, que são cotejados com outros conhecimentos anteriormente adquiridos. Portanto, a análise teve como objetivo preparar os dados para extrair as respostas dos problemas propostos, a interpretação ligou conhecimentos já elaborados com o resultado da pesquisa dando maior sentido nas respostas.

No presente estudo, a análise de conteúdo foi realizada em duas etapas, com criação de categorias *a posteriori*. A primeira delas foi realizada identificando-se, a partir dos dados coletados nas entrevistas e questionários, três categorias de análise, subdividas em

subcategorias. Na segunda etapa, foi criada a tabela de frequência de ocorrência das categorias e subcategorias nas escolas selecionadas. Para identificar as categorias e subcategorias, foram definidas unidades de registro e unidades de contexto. Foram consideradas como unidades de registro as palavras que contribuem para a criação das categorias e que mais apareceram nas respostas dos entrevistados. Já as unidades de contexto, são os segmentos da mensagem, que foram utilizados como unidades de compreensão para identificar as palavras que foram definidas como unidades de registro.

Após a análise dos questionários, foram estabelecidas quatro categorias de análise: concepções de inclusão escolar; aspectos da (falta) de formação continuada: a qualificação; rede de apoio municipal e os desafios e as conquistas presentes no processo de inclusão.

O objetivo da primeira categoria foi descrever e analisar as concepções de inclusão escolar dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, dialogando com a literatura o seu percurso histórico, quanto a formação social desse conceito. E num segundo momento retratar e analisar criticamente nas falas o percurso da inclusão no município de análise.

A segunda categoria teve como objetivo conhecer, descrever e avaliar a formação que os professores receberam e estão recebendo para atuar no contexto da educação inclusiva. A formação continuada de professores e agentes envolvidos nos variados contextos da educação inclusiva, deve acontecer de forma sistematizada e de acordo com cada realidade, para que de fato se caminhe na direção de se efetivar as políticas inclusivas; tal categoria merece destaque pela ênfase dada por todos os entrevistados.

Já a terceira categoria busca analisar a rede de apoio municipal, buscando conceituar o apoio recebido e o modo de funcionamento da mesma, apoiado na literatura e nas leis específicas.

E por fim, traz a luz da análise os principais desafios e conquistas que são pontuados pelos profissionais, de modo a demonstrar quais foram as conquistas que a proposta de inclusão obteve, a partir de 2009, e quais vêm sendo os principais desafios enfrentados ao longo da caminhada por uma educação inclusiva efetiva.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destruidora” (Miguel Torga, Diário IV, 1948, p. 128).

4.1 A Política de Educação Inclusiva no município de análise

4.1.1 Caracterização do Município: o histórico municipal da escola inclusiva

O município, localizado no interior do sudoeste goiano, com aproximadamente 13.115 habitantes, no momento conta com nove instituições de ensino no âmbito municipal, que atendem a população de ensino infantil até o fundamental, ficando o ensino médio a cargo do Estado. Seis, das nove instituições, participaram dessa pesquisa, por atenderem alunos com deficiência na rede regular de ensino. O início de atendimentos aos alunos com deficiência foi em 2008, seguindo de documentos da instituição; tal entrada foi marcada pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Educação Inclusiva no âmbito do município foi iniciada no ano de 2008, onde constam as primeiras matrículas de alunos com deficiência, segundo dados dos arquivos do Centro de Inclusão. Antes da publicação da PNEEPEI, o município não recebia alunos com deficiência no meio escolar, ficando esses alunos restritos apenas à convivência no seio familiar.

Após a publicação da PNEEPEI, em 2007, houve uma movimentação, no ano de 2008, por parte de uma equipe específica (formada por uma coordenadora - com formação em pedagogia e especialista em inclusão - e uma psicóloga escolar); um movimento de luta, que voltou o olhar aos alunos com deficiência, que não estavam frequentando a escola em função da sua deficiência. Tal equipe iniciou uma busca nas casas das famílias que tinham alunos com deficiência, de modo a estabelecer contato, além de realizar orientações acerca da possibilidade de inserção deles nas escolas. Foi realizado um mapeamento desses alunos para acompanhamento no centro de inclusão, durante o processo das matrículas, e oferecido um suporte aos pais e familiares e também às instituições escolares.

Houve ainda, por parte da equipe de inclusão, a preocupação em trabalhar com o corpo docente sobre a inclusão desses alunos. Após esse momento, ofertaram cursos de

capacitação e iniciaram o trabalho de acompanhamento nas escolas, preparando o campo escolar para recepção desses alunos, tanto no âmbito pedagógico, quanto estrutural.

O primeiro passo, porém, foi realizar o levantamento das necessidades arquitetônicas de cada instituição para o ingresso do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Foram realizadas visitas pela equipe de inclusão em todas as instituições e registrado a necessidade real de cada escola. Os relatórios das visitas técnicas foram entregues à Secretaria Municipal de Educação, que avaliou previamente a demanda e buscou alternativas às necessidades apresentadas. Nos anos subsequentes, todas as necessidades apresentadas foram realizadas: adaptação de rampas nos corredores, tapetes antiderrapantes e banheiros adaptados.

Portanto, inicialmente foram feitas adaptações físicas, diminuindo assim as barreiras arquitetônicas. Depois, foi realizado um trabalho de capacitação com os docentes e participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, eliminando barreiras atitudinais. Assim, começavam os primeiros trabalhos relacionados ao processo de inclusão no município, no ano de 2010. Após esta etapa, houve capacitação dos professores pela equipe da inclusão e suporte pedagógico, psicopedagógico e psicológico aos alunos, familiares e corpo docente para uma complementaridade e efetividade do processo de inclusão. Nesse momento, foram oferecidos cursos aos docentes, que participavam de forma livre. A Secretaria Municipal de Educação oferecia, nesse período, um suporte e uma preocupação diferenciadas com o processo de inclusão. Aos poucos cada escola foi se organizando para atender esses alunos, buscando capacitações para novos docentes e organizando seu espaço escolar para receber e aplicar a proposta de uma escola inclusiva.

4.2 Instituições de ensino e delineamento da pesquisa

Observa-se no quadro 2, apresentado em sequência, que a inclusão começou seu percurso na cidade pesquisada, como já foi citado anteriormente, em 2009, com aderência de apenas uma escola e do centro de apoio à inclusão – que naquele momento contava apenas com a coordenadora de inclusão e a psicóloga, e, posteriormente, foi tomando forma. Cursos de capacitação foram oferecidos aos professores que atuavam nos diversos segmentos de ensino da educação, o primeiro desses cursos foi nomeado de Inclusão e Diversidade, oferecido como apoio aos professores nessa fase de inserção dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, realizado no primeiro semestre de 2009.

Quadro 2

Avanço histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Instituição	Alunos com Deficiência matriculados	Quantidade de professores que atuam com a inclusão	Início de matrículas para alunos com deficiência	Gestores e Coordenadores
ESCOLA 1	2 alunos	4	2012	3
ESCOLA 2	2 alunos	4	2012	3
ESCOLA 3	6 alunos	6	2012	3
ESCOLA 4*	8 alunos	8	2009	4
ESCOLA 5	22 alunos	22	2010	7
Centro de Inclusão (AEE)	48 alunos**	1	2009	1

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

* Primeira instituição a matricular os alunos com deficiência.

** Centro de Inclusão (atende todos os alunos com deficiência do município).

4.2.1 Delimitação da Pesquisa

Os questionários foram entregues aos professores, coordenadores e gestores em Outubro de 2017. Ao todo somaram 71 questionários, nas cinco instituições participantes, que variou desde o ensino infantil até o ensino fundamental, fases que são responsabilidade do município, ficando o ensino médio assistido pelo estado e não contemplado pela pesquisa.

Os elementos abordados nos questionários referem-se ao processo histórico da inclusão no município: desde o surgimento até a inserção dos alunos na rede regular de ensino e os mecanismos de apoio oferecidos e os desafios presentes durante o caminho.

De modo a complementar o percurso sobre a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, foram convidados a participar dessa pesquisa os profissionais do Centro de Apoio à Inclusão: a coordenadora de inclusão, a pedagoga, a fisioterapeuta, a psicóloga. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende os alunos com deficiência da rede municipal de ensino matriculados regularmente nas instituições de ensino, porém nenhum profissional entregou o questionário respondido.

Abaixo, no quadro 3, temos a distribuição dos questionários entregues por escola, divididos pela quantidade de participantes presentes em cada instituição: professores, coordenadores e gestores, seguido daqueles que foram devolvidos, quadro 4, incluindo, em ambos os quadros, os profissionais do Centro de Apoio Municipal de Inclusão: coordenadora de inclusão, pedagoga, psicóloga e fisioterapeuta.

Quadro 3
Profissionais que receberam os questionários

Instituição	Professores	Gestores	Coordenadores	Coordenadora de inclusão, psicóloga, pedagoga e fisioterapeuta
ESCOLA 1	02	01	02	00
ESCOLA 2	04	01	02	00
ESCOLA 3	02	01	02	00
ESCOLA 4	16	01	02	00
ESCOLA 5	25	01	05	00
Centro de Inclusão	01	00	01	02

Total: 71 questionários

Fonte: Quadro 3 Organizada pelas pesquisadoras

Quadro 4
Profissionais que devolveram os questionários

Instituição	Professores	Gestores	Coordenadores	Coordenadora de inclusão, psicóloga, pedagoga e fisioterapeuta
ESCOLA 1	02	00	01	00
ESCOLA 2	02	00	01	00
ESCOLA 3	04	00	01	00
ESCOLA 4	06	00	00	00
ESCOLA 5	15	00	00	00
Centro de Inclusão	01	00	01	02

Total: 34 questionários

Fonte: Quadro 4 Organizado pelas pesquisadoras

Na presente pesquisa foram estabelecidas, conforme já citado, as seguintes categorias de análise: concepções de inclusão escolar e historicidade; aspectos da (falta) formação continuada: a qualificação; rede de apoio municipal; desafios e conquistas no processo de inclusão. Tais categorias foram determinantes para análise da pergunta central: como ocorreu o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino? As respostas dos sujeitos envolvidos, em conjunto, formam os elementos que dificultam a efetivação do processo histórico de inclusão no município de análise.

As categorias de análise serão traçadas a seguir; de forma complementar às respostas apresentadas pelos participantes serão elencadas perspectivas teóricas para uma melhor discussão dos dados, portanto, nossa análise abordará para análise e discussão dos dados tanto a parte teórica quanto o conteúdo contido nas entrevistas e por fim, ao longo das discussões apontaremos alguns caminhos para novos direcionamentos dos trabalhos que envolvem a educação inclusiva.

4.3 Concepções de educação inclusiva, inclusão escolar e movimento histórico municipal

Ao caminharmos pela história da Educação Especial no Brasil, percebemos que muito se discute a respeito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições regulares de ensino, tal percurso caracteriza-se como um processo histórico que requer um olhar atento e diferenciado. Aqui registraremos concepções desse processo em um município do interior goiano, que iniciou essa atenção ao público após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). Esse estudo retrata a trajetória que a educação percorreu ao longo destes anos, marcando o movimento de luta em prol de uma Educação para Todos.

As concepções de educação inclusiva, inclusão escolar e movimento histórico do processo de inclusão municipal dos entrevistados nos remetem a uma análise complexa e difusa desses conceitos. Muitos dos profissionais não sabem descrever o que seria uma educação inclusiva e não trabalham de forma a fomentar o processo de inclusão escolar, sentem-se incapazes de atender ao público da inclusão e lidar com a diversidade em sala de aula, por não terem recebido capacitação adequada para esse fim, colocando resistências no processo de inclusão como um todo, o que pode ser observado e analisado nas respostas de alguns professores e na ausência de respostas de gestores e coordenadores (apenas duas coordenadoras devolveram o questionário respondido, e nenhuma gestora devolveu o questionário), que estão à frente das instituições na atual gestão.

Assim, por meio das respostas foi possível observar certo desconhecimento dos participantes em relação ao conhecimento sobre inclusão escolar; questão que aparece em algumas respostas do questionário.

À questão abordada, se eles conheciam as leis de inclusão, e tendo em vista o tempo de atuação dos profissionais e o percurso histórico da educação inclusiva, os entrevistados não citaram nenhuma lei ou programa específico que tenha sido elaborado para o público da inclusão, nem no âmbito municipal nem federal ou estadual. A maioria das respostas diz de um desconhecimento, como é o caso de P1, P4, P6, P7 e P9, descritos a seguir:

P1 Não conhece a fundo apesar de ter feito Pedagogia, não tenho muito conhecimento sobre inclusão.

P4 Não.

P6 Não, mas tenho interesse em conhecer e me capacitar para atender melhor os alunos.

P7 Não conheço todas as leis relacionadas a inclusão, tenho apenas uma noção geral.

P9 Não, eu não conheço toda a lei, sei algumas coisas relacionadas a lei, o que sei não me dá base para que eu a descreva.

Verica-se na fala de P9 a sinceridade na análise da resposta, fator relevante para reflexão, pois mostra a necessidade de ressignificação, acompanhamento e inserção de novas práticas para um trabalho efetivo no que diz respeito a inclusão. Assim como a ausência de respostas dos gestores nos mostra a insegurança e dificuldade de efetivação dos trabalhos.

Ademais, alguns conhecem a existência das leis e reconhecem a necessidade desse público, como vemos na resposta de P11:

Sim, conheço algumas tais como: acessibilidade a todos os alunos tanto estrutura física, como direito à professor apoio em sala de aula. Transporte incluso para atender aos alunos com N.E., etc.

Outros conhecem em parte essas leis ou pelo menos já ouviram falar, como é o caso de P2, P3, P5, P8 e P10:

P2 As leis da Inclusão bem como as leis da Educação são muitas e dificilmente conseguiria descrever todas, mas sempre pesquisar e buscar novos conhecimentos.

P3 Sim. A Lei nº 7.853/89 que estabelece como crime recusar, suspender, adiar ou extinguir a matrícula de estudante portador de necessidade especial. LDB e Constituição Federal, ambas garantem a inclusão e a qualificação dos profissionais da área.

P5 Um pouco. Eu sei que a escola deve ser adaptada, professores qualificados, aluno tem direito a ensino e monitoras.

P8 Conheço a lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino.

P10 Ouço falar, porém não conheço com detalhes.

É possível observar que os temas relacionados à Educação Inclusiva e, conseqüentemente, à inclusão escolar de alunos com deficiência mostram-se permeados de dúvidas e incertezas, desafios e pouca informação.

No entanto, percebemos que a formação docente para o ensino e o trabalho a ser realizado nas escolas ainda pode ser considerado novo e cheio de desafios, uma vez que

A formação profissional para o atendimento do deficiente, no ensino regular, ainda enfrenta uma série de dificuldades. Não podemos ser inocentes e responsabilizar só o professor em sala pelas dificuldades e morosidades que o processo inclusivo passa, a questão é bem mais complexa, exige políticas educacionais de atendimento claras e que as mesmas sejam cumpridas, são necessárias adaptações físicas, e, sobretudo, envolvimento da comunidade escolar. É um processo que deve estar funcionando como um todo e não de forma fragmentada, que é o que temos percebido (MORAES; BARBY, 2001, p.2).

A palavra inclusão vive no discurso, nas entrelinhas, não se efetiva de fato na ação ou na prática pedagógica enquanto algo recorrente. Nesse sentido, de acordo com Souza (2014):

A nosso ver, não podemos esquecer o processo histórico, e atualidade, pois a construção deste precisa se basear em ideias e práticas que edifiquem as diferenças e a promoção da inclusão, que tem como princípio básico a igualdade, ou seja, o aluno deve ser incluído de forma igualitária no processo, tendo a escola a função de acolher esse aluno em todos os sentidos, e proporcionar as adaptações necessárias para a sua permanência na escola (p.55).

A inclusão escolar no município teve avanços significativos que não foram citados pela quase totalidade dos professores nas suas respostas. Um desse avanços, de acordo com P11, “foi a reestruturação arquitetônica das escola durante o processo de preparação e de alguns cursos de educação continuada, bem como reuniões de orientação e acompanhamento oferecidas ao longo dos anos de 2009 e 2010, coordenados pela equipe gestora da inclusão”.

Em 2009, o município iniciou seus trabalhos rumo à efetivação das Políticas Públicas de Inclusão em âmbito municipal, mas nenhum entrevistado lembrou desse momento histórico, apesar de estarem há mais de 15 anos efetivos no cargo.

O que percebemos, no entanto, pegando como auxílio a fala de Mantoan, é que

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos

professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (1996, p.39).

A Educação Inclusiva no município não é vista pelos participantes como um movimento político, que objetiva buscar e lutar por uma educação que seja acessível e de qualidade para todos. Nos últimos anos o município demonstra dificuldades de efetivação das políticas de inclusão por diversos fatores.

P14 Já faz quase seis anos que não temos formação nem reunião com a coordenação do AEE

P15 Ultimamente não estamos tendo nenhuma orientação de como lidar com os alunos

P16 Hoje as dificuldades são imensas

P17 A atual gestão não tem conhecimento do que é inclusão, não tem capacitação e não tem profissionais capacitados para atuarem na inclusão.

Percebemos nas respostas dos participantes certa insegurança quanto ao trabalho que vêm realizando, por não terem supervisão e apoio da Secretaria Municipal de Educação; se sentem angustiados com a falta de formação continuada e com a falta de suporte pedagógico. Nesse meio muitas dificuldades surgem, sem espaço para serem colocadas no rol das discussões, para buscar caminhos e direcionamentos no âmbito da atuação, frente as políticas públicas.

Amparada na legislação, as políticas públicas de inclusão objetivam possibilitar a escola a começar a repensar suas práticas e seu papel para com esse público, uma vez que o discurso se mostra muitas vezes inseguro e voltado para os alunos sem deficiência, ditos normais, com pouco apoio no âmbito municipal . De acordo com P11 o trabalho que vê sendo desenvolvido dentro das instituições se mostra “omisso; não só pela escola como pelos órgãos gestores de maneira geral. É lindo dizer que as escolas são inclusivas. Pelo pouco que sei estamos de uma escola inclusiva. Falta de orientação, capacitação, recursos, e enfim nos falta tudo; o que temos são professores e secretaria que fingem incluir e outros frustrados por quererem fazer o trabalho sem suporte e qualificação”.

Assim, observamos que os professores, quando o assunto é inclusão escolar de alunos com deficiência, têm muitas inquietações e apresentam dificuldades em buscar

soluções para encarar essa nova prática que, segundo o discurso de alguns, não estudaram na época da sua graduação: P12 “Não tivemos inclusão na época da graduação”, ou ainda P13 “na graduação as disciplinas foram diferentes do currículo de hoje, não se via sobre inclusão”.

Quando falamos em inclusão, seja ela em qualquer âmbito dentro da sociedade, devemos lembrar que nos remete à inclusão de pessoas que são de algum modo excluídas da participação em sociedade de forma igualitária e digna.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p.2).

Nesse sentido, tomamos como desafio a modificação das práticas de exclusão, buscando mudar a direção do olhar e conviver com a diversidade de modo a inserir novas ações que visem ultrapassar as barreiras que acomodam as práticas e propor mudanças nos mais variados âmbitos e discursos, uma proposta que vise a mudança, a resignificação do olhar e da prática. De acordo com P11 “precisamos fazer com que a inclusão aconteça de forma real e não o que acontece hoje. Não me sinto feliz com meu trabalho, me sinto insegura e despreparada. Só nós sabemos o que estamos passando ao longo dos anos de “inclusão”.

De encontro com a fala de P11, Souza (2014) afirma, que a UNESCO, em 1994:

propôs aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os alunos. Assim, a partir dessa reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. Nesse sentido, o professor deve proporcionar uma metodologia diferenciada na realidade da educação inclusiva, absolutamente complexa em nosso país. Há de considerar que o aluno com deficiência encontra-se incluso numa sala com alunos que não têm deficiência, portanto, para que haja de fato aprendizagem, são necessárias as adaptações curriculares, acarretando mudanças no paradigma tradicional da educação e concretizando os princípios da legislação sobre a inclusão social (SOUZA, 2014, p.55).

No meio escolar vivenciado pelos entrevistados, é possível verificar que diante dos desafios no processo de trabalho do dia a dia, eles se mostram de mãos atadas e sem

orientação, a mudança desse olhar se torna difícil, mas observada como um ponto de destaque, mas ainda não acontece.

Contudo, quando questionados sobre o apoio recebido para atuação nas escolas inclusivas podemos verificar, algumas angústias, bem como a falta de auxílio externo, como nos aponta P1 “Infelizmente recorro a pessoas externas a escola, buscando orientações. Quando recorro a Equipe que está na escola dificilmente a resposta chega”. Já P2 afirma receber ajuda de dentro da escola “A direção e coordenação da escola na medida do possível tem ajudado”; P4 também considera essa ajuda interna “até o momento a coordenação da própria escola. Na fala de P3 aparece um novo elemento “a equipe de inclusão”.

Demais profissionais afirmaram não receber nenhum tipo de apoio, como é o caso de P5 e em alguns momentos foi necessário recorrer a ajuda externa, P11, ou buscar sozinho por recursos e conhecimentos, P7. Vejamos abaixo na fala dos entrevistados:

P5 A professora que acompanha os mesmos e tive uma hora de conversa com a pessoa responsável pelo AEE.

P7 Quando fui professora não tive muito auxílio, o que enfrentei foi superado através de pesquisas e conhecimentos que busquei sozinha, mas hoje vejo colegas de trabalho se queixando por falta de uma estrutura material para lidar com seus alunos.

P11 A internet! Parece piada, mas busco em blogs e sites sobre o assunto. Ano passado no final do ano tive muito apoio da professora do AEE. Esse ano (2018) trabalhei pelo achismo até o mês passado. No início do ano tive orientações com a coordenadora de inclusão.

Diante das falas observamos que a carência de conhecimentos tem sido um fator de destaque nos trabalhos diários; muitos se sentem abandonados pelo sistema e pela gestão, apesar de terem recebido apoio dos mesmos estão fazendo um trabalho fragmentado pela falta de recursos materiais e pedagógicos. Existem profissionais que buscam auxílios externos a escola e que se movimentam na direção de uma melhoria no ensino para com os alunos dentro de uma escola inclusiva, mas outros permanecem fixos na crítica e na queixa da falta de um sistema educacional inclusivo.

Assim, observamos nas entrevistas que as concepções dos entrevistados se esbarram em falas de docentes acomodados por um sistema que marca e define o perfil do aluno para o qual eles estão aptos a ensinar, e quando são confrontados com a diversidade, sentem-se

frustrados e com medo, e muitos profissionais ainda deixam escapar uma visão preconceituosa de vida e de ensino, evidenciando que aos alunos com deficiência devem ser levados para uma escola especial, como aponta P18 “tinha que ter uma escola própria para os alunos com necessidade especiais”.

Os demais entrevistados têm concepções diferentes sobre inclusão escolar, como podemos ver nas falas de P11, P12, P13, P14 e P 15:

P 11 Igualdade de direitos.

P12 Cuidar dos meninos especiais.

P13 Crítica e falha.

P14 Inclusão escolar é quando há uma interação professor/monitor para o bem do seu aluno, onde também o professor e o monitor recebe uma ajuda da escola (coordenador) para ajudar o aluno que precisa de sua ajuda.

P15 Minha concepção de inclusão escolar é buscar atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em sala de aula, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

P18 a inclusão escolar é um processo que está caminhando, a cada ano que passa, mas ainda falta muito para ser uma inclusão completa.

Percebemos na fala dos entrevistados um discurso inseguro e carente de informações em relação ao atual sistema educacional. Presença de falas pontuais localizando a inclusão apenas enquanto um pensamento circular, que objetiva inserir o aluno na escola, socializando e não se preocupando com conteúdos sistematizados e voltados para as áreas de ensino. Um olhar que fragmenta o processo e não permite enxergar além dos documentos. Quando P13 afirma ser “crítica e falha” não aponta quais argumentos o levou a essa conclusão, uma fala vazia de conteúdo e cheia de julgamento pessoal, um olhar que se fixou sobre o tratamento histórico que a inclusão vêm adquirindo ao longo dos anos, presente também na fala de P12: “cuidar dos alunos especiais”, um modo de identificar a escola como um local de cuidados e não de aquisição de saber e aprendizagem.

Nesse sentido, observamos que no processo de inclusão escolar as identidades são transitórias e inacabáveis, e os alunos não podem ser categorizados e classificados em grupos, que definem as características dos escolhidos.

Essas práticas configuram o velho e conhecido “ensino para alguns alunos” - e para alguns, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula. É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica. Há alunos (poucos, infelizmente) que rejeitam propostas descontextualizadas de trabalho escolar, sem sentido e atrativos intelectuais: eles protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e aos seus interesses pessoais. O ensino seletivo é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação e preconceitos e também para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, em geral, infundados (MANTOAN, 2003, p.40).

Contudo, podemos verificar que

a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos, questionando a fixação de modelos ideais e a normalização de perfis específicos de alunos, a seleção dos eleitos para frequentar as escolas e com isso produzir identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (MANTOAN, 2003, p.2).

Nesse contexto, de acordo com a autora supracitada, há a presença de um poder institucional que favorece a produção da identidade e diferença, definindo os perfis do alunado e da instituição, de modo que os alunos dito normais são valorizados pelos programas e ações, bem como favorecidos nos currículos e práticas pedagógicas, definindo quem são os melhores e aceitos na sociedade, excluindo aqueles que não se adequam aos perfis selecionados. Tal pensamento dificulta que a inclusão chegue e seja aceita e efetivada diante dos paradigmas atuais, uma vez que se mostra necessária a mudança para além dos pensamentos impostos socialmente. Vejamos na fala de C4 “vejo que as vezes o jeito que são tratados os alunos especiais faz com que se exclui mais do que inclui, porque são tratados diferentes dos outros como por exemplo, sair primeiro, chegar atrasado, está certo que alguns alunos precisam de alguns cuidados especiais mas tem outros que não vejo essa necessidade”.

O ensino, de acordo com Davydov (apud LIBÂNEO, 2004, p.7), “é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual”, já “a aprendizagem é uma forma

essencial de desenvolvimento psíquico que conduz ao desenvolvimento por meio da atividade”.

Por fim, outro ponto abordado no questionário diz respeito ao processo histórico da inclusão no município, “*Você saberia dizer quando (ano) a escola começou a ser inclusiva?*” Aqui observamos dúvidas quanto à fase inicial de implantação das escolas inclusivas no município. Nenhum dos entrevistados respondeu com firmeza o respectivo ano de início dos trabalhos voltados para os alunos da inclusão. O processo histórico do percurso da inclusão não foi lembrado por boa parte dos participantes, com exceção de P2, que se mostrou otimista, e afirmou que em 2004 a escola em que atua já era inclusiva. P1, P3 lembraram de períodos diferentes e os demais não informaram datas precisas, vejamos nas falas:

P1 Acredito que por volta de 2006.

P2 Desde seu início em 2004 ela é inclusiva. Eu entendo que inclusão é um conjunto de ações que combatem a exclusão, visando proporcionar oportunidades iguais a todos. Não basta apenas inserir um aluno com deficiência é preciso garantir a permanência desse aluno oferecendo condições para uma educação de qualidade.

P3 Em 2016 os alunos que recebiam bolsa nas escolas particulares foram convidados a participarem das escolas públicas que criaram a equipe multidisciplinar por meio da Secretaria de Educação Municipal e pelo início das adaptações arquitetônicas e formação continuada sobre a temática: escolas inclusivas.

P4 Aqui no município em começou por volta de 2008.
Inclusão é aceitar todas as diferenças e trabalhá-las de forma igualitária.

P5 Não sei informar, entendo por inclusão, ações para incluir as pessoas, ou seja, garantir a participação igualitária de todos na sociedade.

P6 Não sei datas precisas. Inclusão para mim é oportunizar os alunos com algum tipo de deficiência a participação igualitária e o desenvolvimento escolar de acordo com suas limitações. É fazer com que esse aluno sinta-se parte do meio escolar.

P7 A Escola X começou a atender os alunos com necessidades especiais a partir de 2006. Durante 2 anos os alunos ficavam em uma sala todos juntos. Em 2008 eles foram inseridos nas salas de acordo com a faixa etária.

P8 Eu não sei a quanto tempo, sei que já tem muitos anos.

P9 Foi em 2006 com o período de adaptação que a partir de 2007 que foi distribuídos os alunos nas salas de aulas.

P10 Não sei dizer. Inclusão social é o conjunto de ações que garante a participação igualitária de todos na sociedade, independente da classe social, das condições físicas, da educação, do gênero, da orientação sexual...

P11 Não sei o tempo. Entendo que inclusão não significa somente aquele aluno com uma determinada deficiência mais a diferença social, a dificuldade de aprendizagem.

Nas falas dos entrevistados fica marcante que não acompanharam o processo histórico da inclusão no município; muitas incertezas e nenhuma resposta convicta de quando tal processo ocorreu, uma esquivia nas respostas e falta de informação sobre o assunto. A descrição do que seria inclusão também se mostra permeada de dúvidas e confusões quanto sua descrição. Percebe-se que o interesse para com a inclusão chega junto com o aluno na sala de aula e sai no fim do ano junto com ele. Levanto duas hipóteses: a) a memória curta dos processos históricos; nós brasileiros conhecemos pouco nossa história; b) naturalizou-se a inclusão do aluno com deficiência, sendo o período anterior, em que não havia alunos com deficiência nas escolas regulares, esquecido.

Temos também a presença de pensamentos fixos e lineares quanto ao não entendimento do que seria inclusão, vejam P6 “Não sei datas precisas. Inclusão para mim é oportunizar os alunos com algum tipo de deficiência a participação igualitária e o desenvolvimento escolar de acordo com suas limitações. É fazer com que esse aluno sinta-se parte do meio escolar”.

As escolas no município começaram a ser inclusivas em 2009, e poucas respostas nos questionários trouxeram essa questão; muitos não sabiam dizer ao certo como o processo de inclusão dos alunos com deficiência aconteceu no município. Assim, percebemos uma compreensão equivocada e imaginária de escola inclusiva que “acaba instalando cada criança em um locus escolar, arbitrariamente escolhido,” tal fato “aumenta as diferenças e acentua as desigualdades” (MANTOAN, 2003, p.39).

A prática docente aparece aqui permeada de dúvidas e dificuldades quanto ao entendimento e efetivação das políticas públicas; presença de desconhecimento e pouco interesse na mudança, em modificar a prática para o atendimento a singularidade dos alunos. Percebe-se um comprometimento com o saber que trazem na bagagem que se formou ao

longo dos anos, no entanto a mala permanece cheia; é necessário o abandono das roupas velhas, para inserção do novo, para uma nova ressignificação da prática docente e dos demais trabalhos que envolvem a efetivação de uma escola realmente inclusiva.

No entanto, a inclusão, com vistas à efetivação de uma política de educação para todos junto a um ensino especializado, foi um passo significativo e importante para o avanço das práticas educacionais em um sistema inclusivo, “mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano” (MANTOAN, 2003, p.1). Nesse sentido, o homem se torna peça fundamental em todo o processo histórico da educação inclusiva, sendo responsável pela busca e inserção do novo, para criação de novos olhares e perspectivas de atuação acima dos muros impostos por uma sociedade que em determinadas épocas fixou o olhar sobre o deficiente como aquele que um ser anormal e insignificante. O olhar direcionado ao público da inclusão deve ser, pois, ressignificado.

4.4 Aspectos da (falta) formação continuada: a qualificação

Um dos temas presentes com bastante ênfase nos relatos foi a falta de uma formação continuada para apoio ao trabalho docente, em relação ao ensino dos alunos com deficiência. Ficou claro que a formação que foi e vem sendo oferecida ao longo dos anos aos docentes, no município, não atende a demanda de uma educação inclusiva, pois as atividades oferecidas não estão voltadas para a temática. Outro ponto relevante apontado nas entrevistas é que os entrevistados não obtiveram formação na área de educação inclusiva nos anos iniciais de sua graduação e, segundo alguns, não ocorreu também durante a docência. Tais pontos podem ser observados nas seguintes assertivas, direcionadas a pergunta 6 do questionário: “*Houve capacitação inicial para atuar na escola inclusiva?*”

P1 Não até o presente momento não houve nenhum estudo ou capacitação dessa natureza.

P2 Desconheço.

P3 Sim, porém precisamos de uma formação inicial e continuada que esteja mais conectada ao cotidiano da escola.

P4 Nos últimos anos não.

P5 Não.

P6 Não há formação continuada nesse sentido.

De acordo com Sant'Ana (2005, p.228) “o que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema”. Dito em outras palavras, a falta de formação especializada se destaca enquanto um dos principais problemas frente a educação inclusiva, uma vez que, sem ela, dificilmente alcançaremos os objetivos propostos pela inclusão.

A formação continuada se desdobra e se firma em eixos, segundo Mantoan (2006, p.08), “ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os seus alunos”, ou seja,

A escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele. Essa é, verdadeiramente, uma grande mudança que a inclusão nos desafia a fazer e que felizmente já está acontecendo em algumas redes e escolas de ensino público e particular (MANTOAN, 2006, p.10).

A mudança proposta pela inserção da inclusão na escola para atender a todos os alunos nos remete a uma necessidade real de organização dos trabalhos que vêm sendo realizados dentro das escolas; toda mudança requer novos direcionamentos.

Contudo, no aspecto de formação continuada, apenas um dos entrevistados afirmou já ter recebido alguma capacitação, os demais afirmaram não ter sido preparados para o trabalho inclusivo, por meio de capacitações ou formação continuada:

P7 Até o momento não tem.

P8 No primeiro ano em que trabalhei com especiais busquei uma pós na área e realizei. Nos demais anos busquei pela secretaria e não obtive resultados. Tenho interesse na área de deficiências múltiplas.

P9 Que eu tenha participado não.

P10 Até o momento eu não tenho conhecimento de nem uma proposta. Pode ser que já teve mas eu não estava trabalhando aqui.

P11 Existem várias propostas mas nenhuma ao alcance dos professores devido a parte financeira e pelo fato do poder administrativo não proporcionar sempre esta formação aos educadores.

P12 Não.

Podemos observar que, no aspecto da formação continuada, não houve a preparação dos funcionários para receber os alunos com deficiência na rede regular de ensino, na fala trazida pelos próprios docentes. Todas as respostas foram negativas quanto a essa formação, exceto na fala de P3. No entanto, há registros de ofertas de curso de capacitação para a inclusão no ano de 2009, bem como a discussão em grupo nas escolas, de dúvidas que poderiam vir a surgir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. A questão abordada aqui foi se houve a preparação, nas escolas para receber os alunos com deficiência, nesse sentido, os entrevistados pontuam que:

P1 Não nunca houve nenhuma iniciativa dessa natureza.

P2 Não me recordo de preparação para receber alunos com alguma necessidade.

P3 Não.

P4 Não.

P5 Não percebi.

P6 Comigo nunca. Nesse ano fui saber da aluna Vitória² na sexta e as aulas começavam na 2º. Se eu quis busquei orientações com a professora do ano anterior e monitora.

P7 Se teve eu não participei, portanto não posso falar a respeito.

P8 Em geral sim, mas existe professores que nunca trabalhou com os especiais e quando se viu na necessidade de estar trabalhando com algum caso sem ao menos ter e saber lidar com eles por não terem estudado sobre o tema.

P9 Não percebi nenhuma preparação.

²O nome da aluna é fictício, e visa preservar o seu anonimato.

A formação continuada, ou formação em serviço como trata Mantoan, deve acontecer de acordo com a realidade de cada escola, buscando auxílio e apoio para aqueles que atuam com a inclusão escolar, “é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados” (MANTOAN, 2003, p.46). Os profissionais afirmam que falta-lhes muito para um trabalho efetivo junto aos alunos públicos da inclusão no município, desde a falta de recurso materiais até a falta de uma formação específica. Veja P5, ela pontua algumas dificuldades para a efetivação da inclusão municipal dentro da rede regular de ensino: “falta de qualificação para professores; monitores sem qualificação; assistência pedagógica deficitária e falta de profissionais especializados”. Já P1 pontua que a falta de conhecimento sobre o assunto e de apoio da família e dos órgãos públicos é um fator que impossibilita o trabalho.

Assim, diante da demanda apresentada nas respostas da entrevista, foi proposto, complementar a esta pesquisa (próximo tópico), uma capacitação em educação inclusiva aos professores, coordenadores pedagógicos, gestoras e monitoras nas escolas de ensino infantil e ensino fundamental no ano de 2018, por meio de estudo de caso e momentos de discussão em conjunto, que foi bem aceito pelos gestores. A questão abordada foi qual a necessidade que a escola tem hoje para efetivação do trabalho frente a educação inclusiva. As respostas descritas abaixo confirmam esse anseio, como podemos observar a seguir (grifos nossos):

P1 Acredito que sim e principalmente em relação à **capacitação** dos professores para que estes possam atender melhor essas crianças.

P2 **Capacitação** da Equipe do AEE e de todos os funcionários da educação; Elaboração de projetos que visem apresentar e valorizar o atendimento do AEE nas escolas; formação de uma equipe multidisciplinar que consiga suprir as necessidades básicas das escolas.

P4 Várias coisas tais como: **formação para os professores**, estrutura do prédio da escola, material de apoio e outros.

P5 Sim. **Qualificação**.

P6 Sim, em primeiro lugar **capacitação** de toda comunidade escolar, familiares e motorista dos ônibus. Adquirir recursos pedagógicos e estrutura física da escola. Pois as deficiências são diversas: física, visual, entre outras.

P10 Realizar cursos de **capacitação para professores**, pois nunca se sabe qual ano você terá um aluno especial na sua sala.

P11 Uma maior divulgação e **preparação** para realmente ser uma escola que atenda a inclusão de verdade.

Fica marcado pelos discursos aqui apresentados que “na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional” (MANTOAN, 2003, p.44). Assim,

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2003, p.44).

A formação em serviço exige mais dos profissionais, uma busca por algo que não foi repassado no momento da graduação, uma lacuna que se torna um vazio no processo de ensino para a inclusão. De acordo com C2 “não estamos preparados para trabalhar com a escola inclusiva; já faz quase seis anos que não recebemos formação continuada e que não temos reunião com a coordenadora de AEE”. As escolas inclusivas vão além da formação profissional, elas se configuram em um conjunto de ações que devem ser estabelecidas, provocando mudanças estruturais e na prática docente, e inclusive no olhar de cada profissional que atua na área da educação, desse modo, portanto,

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão (MANTOAN, 2003, p.46).

Assim, o modelo tradicional de educação não está mais conseguindo contemplar as reais necessidades dos alunos, evidenciando uma forte ruptura com os modelos tradicionais, exigindo que os professores ressignifiquem suas práticas, buscando a transformação dos

métodos de ensino, sem abandonar o conteúdo sistematizado. É pois, um trabalho que requer “reflexão e auto-avaliação constantes das práticas aplicadas” (MANTOAN, 2006, p.11).

O funcionamento e a estrutura da nossa sociedade estão, na visão de Mantoan (2006), intimamente ligados à produção e reprodução dos conhecimentos adquiridos pela humanidade desde o surgimento do homem até aqui, de modo que há uma forte presença da educação tradicional, que predomina na maioria das escolas de hoje. Tal fato dificulta a busca pelo novo, e fixa padrões definidos de ensino, fazendo com que cresçam as barreiras quando o assunto é inclusão. O tema assusta e gera insegurança e medo quando trata-se de atuação sem capacitação. Observe a fala de P11 “por mais que eu leia sobre as deficiências, me considero pouco instruída. Precisamos de suporte para apontar o caminho e a direção dos trabalhos, necessitamos de recursos materiais para trabalhar; tenho muita dificuldade para elaborar as tarefas e avaliar a aluna. Me sinto frustrada sempre que sento para planejar, pois não há materiais para desenvolver as atividades e já pedi inúmeras vezes.”

Nesse sentido, Ferreira (2006) afirma que

A formação inicial, a meu ver, diz respeito exclusivamente à formação institucional oferecida a estudantes que não são professores e, portanto, não atuam em escolas ou outra forma de serviço educacional informal. Tal formação é oferecida em diferentes instituições de ensino (universidades, faculdades, institutos superiores de educação, cursos do magistério etc.) (p.227).

Em contrapartida, Libâneo (2012, p.85) nos mostra que é necessário, em relação aos “conceitos políticos, sociais, institucionais, considerar que não se trata apenas de buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem dos professores pelas competências do pensar, mas também de fazer leitura crítica da realidade”. A proposta de uma capacitação aos entrevistados teve por objetivo fomentar a criticidade da realidade atual da educação inclusiva municipal, por meio de um debate reflexivo.

Percebemos aqui que há uma dificuldade, interpretada pela carência de conhecimentos sobre educação inclusiva no ensino aos alunos com deficiência, pelo próprio julgamento dos professores em relação à sua prática, muitos se sentem despreparados para atuar com esse público: como nos mostra P16 “eu me sinto despreparada, tenho muitas dificuldades para trabalhar com os alunos especiais, quem muito me ajuda é a monitora” e P19 “não me sinto em condições de trabalhar com os alunos da inclusão, tenho muitas dúvidas e inseguranças, falta apoio aos professores para o trabalho inclusivo” e segundo

Mantoan (2003, p.42) “o argumento mais freqüente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. Ela argumenta ainda que

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele não é um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para B e do A sobre B”, como afirmou Paulo Freire, nos idos de 1978, mas aquele que partilha “com” seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. O ensino expositivo foi banido da sua sala de aula, onde todos interagem e constróem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração. Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelam, pouco a pouco, uma construção original de idéias, que integra as contribuições de cada um (MANTOAN, 2003, p.42).

A visão e o trabalho docente dos profissionais se baseia, sem dúvidas, em um conhecimento prévio, até então adquirido nos anos da graduação, e que são fortemente reproduzidos nos discursos e práticas na sala de aula e, quando se confrontam com alguma situação nova, se sentem despreparados para atuar. Uma fala presente em alguns discursos, que buscam também apoio e recursos pedagógicos para dar conta do processo,

P8 Vejo a necessidade de mais recursos pedagógicos que auxiliem o professor e monitora na sua prática pedagógica.

P9 Sim, e já falei para a responsável pelo AEE, sobre algumas pastas de atividades como sugestão para diferentes especialidades para que quando um professor estiver começando como eu, ter onde buscar exemplos. Sendo as pastas ou atividades criadas conforme as matrizes de habilidades de cada escola e cada série.

A efetivação do trabalho se mostra deficitária no município, de acordo com os entrevistados, em função da falta de recurso e de qualificação docente: P2 afirma que os principais fatores são: “escassez de recursos didáticos; falta de formação, capacitação e orientação para equipe escolar; falta de equipe multidisciplinar para atender, avaliar e

acompanhar os envolvidos (família, criança, escola)” e P4 completa afirmando “a falta de conhecimento da maioria dos profissionais da educação” como um fator que merece atenção.

Nesse caminho, Mantoan (2006, p.43) reforça que uma formação inicial e continuada que se direcione à inclusão, bem como à educação inclusiva, deve fomentar tais mudanças e reflexões, não se fixando apenas em “especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos”, uma vez que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (p.43).

a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006, p.3).

Camacho (2004, p.12) afirma que é importante refletir sobre as práticas de inclusão de modo a desconstruir modos de atuação excludentes e segregacionistas, e acrescenta que “a aproximação aos temas da diversidade, da diferença e da acessibilidade pressupõe uma mudança necessária de paradigma, de postulados científicos atuais e de relação com os sistemas educativos e sociedades atuais”.

P7 Muitos. Por mais que eu leia sobre as deficiências, me considero pouco instruída. A falta de recursos e materiais para trabalhar. Nesse ano tenho a Vitória e estou com muita dificuldade para elaborar as tarefas, avaliar a aluna. Me sinto frustrada sempre que sento para planejar, pois não há materiais para desenvolver as atividades e já pedi inúmeras vezes.

P9 Talvez a falta de uma preparação melhor para os professores.

P12 1º capacitação.

A carência de recursos e formação estão presentes nas falas dos entrevistados em quase todas as respostas, o que causa certa inquietação e insegurança ao direcionarem seu trabalho ao público da inclusão. Falta-lhes apoio e formação continuada para uma efetivação do trabalho.

De acordo com Oliveira (2005, p.7) o pensamento se tornou importante via de compreensão para as práticas e os olhares sobre a pessoa com deficiência, pois permite “compreender o aluno com deficiência como indivíduo social que, dependendo das mediações recebidas em seu ambiente físico e social, poderá acionar mecanismos compensatórios, que entram em conflito com o meio externo, possam promover a maximização de sua aprendizagem”. Nesse sentido, é preciso uma redefinição das ações, uma melhoria nas práticas e na visão docente; suprir as necessidades para um reordenamento da prática, uma junção de apoio pedagógico qualificado, recursos materiais e pensamento crítico frente as políticas públicas atuais. Tais fatores se mostram defasados nas respostas dos entrevistados, segundo C4 “as dificuldades encontradas pelos professores de sala são a falta de apoio, falta de material didático adequado, adequação de espaço físico das escolas, apoio técnico-pedagógico e das políticas públicas e participação das famílias”.

Portanto, conclui a autora (p.7) “é, justamente, a criação de condições, com todo instrumental possível, e o potencial nas relações interpessoais, que ancora o conceito de compensação de Vigotski (1997) e nos faz pensar na urgência de redefinição das políticas públicas de educação inclusiva”.

Contudo,

a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-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. No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. A proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão (MANTOAN, 2006, p.45).

De acordo com a autora precisamos questionar a prática que vêm sendo desenvolvida no interior das escolas, por muitas vezes a inclusão tem acontecido de forma politicamente incorreta, como afirma C3 “juntar crianças em uma sala de aula não garante ensino, não lhes

garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

Na fala de C1 “o professor não é o único responsável pela mudança de ensino, mas a sua atuação pe importante em todo o processo de inclusão, tem que haver a criação de um novo papel, uma nova identidade para a efetivação de uma nova escola, proporcionando novos saberes”. Desse modo, a proposta de Vygotsky “é de ação educacional no contexto escolar, pela qual o professor realiza suas mediações para descobrir as "vias de acesso" à constituição de conhecimentos e valores” (OLIVEIRA, 2005, p.5), nesse sentido “o professor precisa conhecer o que está íntegro e, por essa via, colateral, contribuir para o desenvolvimento do aluno” (p.6). Tal proposta, finaliza a autora, “possibilita que o seu aluno aprenda e se desenvolva mesmo tendo deficiência, sem previamente determinar até onde ele terá condições de aprender, ou melhor, sem estabelecer limitações” (p.6).

A autora completa as assertivas com o seguinte exemplo: Um aluno com deficiência múltipla, através de seus gestos mínimos, faz emergir possibilidades de ação, por meio de “processos de interação social”, buscando com isso, “condições de trabalho pedagógico, de ensino, de educação, de desenvolvimento e frisando a necessidade de transformação das mesmas” (OLIVEIRA, 2005, p.8). Diante desse exemplo percebemos a necessidade de um olhar atento ao trabalho que será desenvolvido buscando assim melhorar o processo de ensino e de avaliação, nesse sentido P3 afirma que

a avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades dos alunos e dos conhecimentos adquiridos pelo aluno. É necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. Dessa forma, é possível descobrir quais são suas habilidades e dificuldades e definir se os instrumentos usados estão de acordo com as respostas que os alunos podem dar.

O papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura, que serão apropriados mediante o ensino e/ou o testemunho do uso, da função social para a qual foram criados (CAMILO, 2008, p.3).

São necessárias, portanto,

Novas formas de acolhimento e acompanhamento que levem em conta o potencial do trabalho educacional precisam ser viabilizadas. Na ação de humanizar, muito mais pode e deve ser projetado, investido e realizado em relação aos alunos com deficiência. Pontuamos, portanto, a mudança de concepção (marca da incapacidade, improdutividade pela falta orgânica) de forma a olhar, objetivar e ampliar o processo de desenvolvimento dessas crianças (OLIVEIRA, 2005, p.8).

Aqui percebemos a necessidade de buscar apoio em todos os âmbitos das políticas públicas para criar propostas de trabalho que auxiliem na efetivação das políticas públicas de inclusão que vão além dos muros escolares. A falta de apoio por parte da escola e do meio social são fatores determinantes para alguns entrevistados: “a escola e a sociedade não oferecem apoio aos alunos especiais”. E segundo C1 “é necessário um dia D, uma mobilização para se discutir as reais necessidades dos especiais, dos professores, monitores e suas famílias”. Uma boa colocação de C1, se não forem elencadas tais necessidades, fica difícil a efetivação do trabalho.

As ressignificações teórico-conceituais trazidas por Vygotsky pela teoria da compensação, redimensionaram “o nosso olhar para a realidade educacional, impactando e gerando contribuições para se pensar nas condições de educação inclusiva” (OLIVEIRA, 2005, p.08) nos dias atuais. Um saber necessário, que se mostra carente, uma vez que percebemos na fala dos entrevistados a falta de um pensamento articulado com teoria e políticas públicas:

P8 Eu me sinto despreparada na questão pedagógica, pois ainda não participei de nenhuma capacitação que me oriente com clareza e não encontrei nada concreto para trabalhar, só textos teóricos.

P11 A falta de conhecimento (sobre educação inclusiva).

É importante formar e possibilitar capacitações aos profissionais que favoreçam a disseminação de pensamentos críticos rumo a uma nova direção do trabalho a ser desenvolvido para os alunos com deficiência nas redes de ensino e de apoio. Muitas vezes, tem sido esquecidos, se fazendo necessário redimensionar as concepções de educação e de convívio social.

Visando contribuir para as discussões, o próximo tópico complementar a pesquisa, e está situado na área de “formação de professores”, com o tema central de “educação

inclusiva”. Foram realizados dois encontros com os profissionais envolvidos na pesquisa, elaborados de acordo com a demanda apresentada por eles nos relatos.

4.4.1 Formação de Professores

No centro das discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência em salas de aulas regulares estão professores, que embora sejam os mais afetados, por vezes estão isolados das decisões políticas e sociais que envolvem o assunto e estão localizadas em outros âmbitos.

Várias estratégias vêm sendo discutidas e implementadas no âmbito da formação de professores. Alguns modelos se tornaram obsoletos porque não conseguiam suprir demandas mínimas, enquanto outros ainda são vigentes e estão em constantes debates e adaptações (ECHEVERRIA, BENITE, SOARES, 2007). O modelo da racionalidade técnica, geralmente organizando os cursos de formação de professores a partir do modelo 3 + 1, foram gradualmente caindo em desuso, uma vez que se acredita, atualmente, que não contemplam as complexas demandas formativas docentes.

Incluídas dentro dessas discussões estão, ainda, questões relativas à nova configuração da sala de aula (VILELA-RIBEIRO, BENITE, 2013) decorrente das ações visando a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. Tal questão leva à discussão de qual o perfil do professor é necessário para atuação em salas de aulas inclusivas. Embora esse perfil seja discutível, a realidade é que em quatro anos dos cursos de licenciatura não é possível que sejam oferecidas disciplinas específicas para cada tipo de necessidade e/ou deficiência (PLETSCH, 2009; OLIVEIRA; ARAUJO, 2017). O problema central consiste, então, em como preparar professores para educação inclusiva?

No contexto brasileiro, não há consenso e nem mudanças significativas na maneira de formar os professores para atuarem em salas de aulas inclusivas. Existem iniciativas pontuais e isoladas para isso, tendo mais relação com pesquisadores e grupos de pesquisas instituídos da área, do que ações realmente estruturadas do governo federal.

Frente a isso, pesquisas sobre concepções docentes e suas dificuldades frente a inclusão, bem como iniciativas de formação inicial e continuada de professores para educação inclusiva são necessárias e importantes para a melhoria e crescimento da área.

A fim de preparar propostas de formação continuada para os professores no município forma realizados dois encontros de formação continuada com o objetivo de fomentar as informações sobre a temática da educação inclusiva. O conteúdo abordado nos encontros se baseou em alguns pontos principais: formação para educação inclusiva, desafios no processo de inserção da educação inclusiva na rede regular, aspectos históricos que envolvem a educação inclusiva; métodos de trabalho com alunos com deficiência; e estudo de caso. A partir da demanda apresentada pelo município iniciamos um ciclo de formação continuada, aplicando um outro questionário a 30 professores e profissionais de apoio do Ensino Fundamental I do município pesquisado. Utilizamos aqui os dados de forma complementar a pesquisa desenvolvida. Para esse trabalho, apenas a questão 5 do questionário foi avaliada (o quadro 5 nos dá um panorama das demais questões).

Uma perspectiva qualitativa foi adotada para a avaliação da questão (SANCHEZ GAMBOA, 2012).

O Quadro 5 apresenta as questões que foram apresentadas a eles.

Quadro 5

Questionário apresentado aos professores e profissionais de apoio

Questões apresentadas no questionário	
1.	Qual sua formação?
2.	Escreva uma situação marcante que aconteceu com você em sala de aula inclusiva
3.	Quais expectativas nutre em relação aos encontros de formação continuada oferecidos pela sua escola
4.	Quais desafios e compromissos você está disposto a assumir para incrementar/melhorar sua prática pedagógica para as salas de aula inclusivas
5.	Quais os principais problemas que você enfrenta nas salas de aula inclusivas?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Os questionários foram entregues aos sujeitos da pesquisa durante o primeiro encontro de formação continuada realizado no município localizado no interior de Goiás. Dos 30 questionários entregues, apenas 21 foram devolvidos. É preciso esclarecer que a participação na pesquisa foi de caráter volitivo, ou seja, apenas responderam os profissionais que se interessaram. Para a categorização dos profissionais, os questionários foram nomeados de P1 até P21, garantindo o anonimato dos mesmos.

Foram realizados dois encontros, sendo um com os professores e profissionais de apoio da Educação Infantil e outro com o Ensino Fundamental I. As mesmas questões foram discutidas com todos os professores, no entanto, com os professores e profissionais de apoio da Educação Infantil, a discussão foi realizada de maneira oral. Percebendo que os

participantes se sentiram constrangidos em trabalhar a temática de maneira oral, foi realizada a modificação para o encontro realizado com os profissionais do Ensino Fundamental I. Assim, será tratado a seguir a análise da questão “Quais os principais problemas que você enfrenta nas salas de aula inclusivas?” apenas para os profissionais do Ensino Fundamental I.

Barros, Silva e Costa (2015) relataram que as principais dificuldades encontradas pelos professores investigados por eles tinham relação com a falta de material, recursos e equipamentos adaptados aos estudantes. Silva (2011) mostrou que os professores acreditam que o maior entrave que enfrentam diz respeito à falta de preparo para lidar com alunos deficientes e a falta de estrutura da escola.

Nossos resultados colaboram para essa discussão, uma vez que todas essas dificuldades apresentadas nos trabalhos anteriores, também foram narradas pelos professores e profissionais de apoio investigados. Observe P2:

P2 A gente não possui material adaptado. Acredito que a falta de estrutura e materiais é o que mais pesa.

No entanto, o que pareceu ser mais recorrente entre os profissionais foi a questão da avaliação. Do total dos 21 respondentes, 14 mostraram dúvidas quanto a essa questão. Observe o discurso de P7 e P11:

P7 Sem sombra de dúvidas é a avaliação. A gente pode reprovar o estudante especial?

P11 Avaliação. Não sei como avaliar o estudante especial.

A avaliação, dos alunos com deficiência ou não, é pilar da educação, já que é por meio dela que o professor consegue saber se o estudante atingiu os objetivos preestabelecidos e acompanhar o seu desenvolvimento. Para Oliveira e Campos (2005, p.54), na educação inclusiva:

a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular da série onde está matriculado

Ou seja, a avaliação do estudante com deficiência deve considerar os princípios da avaliação diagnóstica, mas também ir além dela, para ser capaz de fornecer elementos concretos para o planejamento pedagógico do professor e da escola. A literatura descreve alguns modelos, por exemplo, abordagem psicopedagógica (BASSEDAS et al, 1996), programas de facilitação de aprendizagem para pessoas deficientes (FONSECA, 1995), entre outros.

O movimento que vem se firmando a respeito da inclusão escolar é bastante complexo; na questão formativa, onde envolve a preparação dos professores, Mantoan (2006) deixa claro que a proposta de inclusão “ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las. (p.44).

No processo de formação continuada, oferecida aos professores e demais profissionais da educação, deve-se considerar: a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa, como condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Assim,

De acordo com a perspectiva vigotskiana, o homem nasce com a capacidade ilimitada de aprender e desenvolver as máximas potencialidades humanas, desde que na presença de condições adequadas de vida e de educação, decorrentes do ensino compartilhado, da colaboração de parceiros mais experientes, sejam crianças mais velhas ou mais experientes; seja o espaço, pois a forma externa de apresentação, o planejamento, a organização das condições materiais, são a garantia do êxito do desenvolvimento mental, das funções psíquicas superiores; seja sobretudo o professor, por meio da intervenção pedagógica intencional e enquanto mediador da cultura humana produzida historicamente e criador de necessidades nas crianças, concebidas como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem (CAMILO, 2008, p.3).

O professor é uma peça fundamental no processo formativo do aluno: “como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão” (MANTOAN, 2006, p.48).

Propostas de formação continuada devem ser estruturadas e direcionadas a real necessidade de cada instituição, visando traçar metodologias de trabalho que atendem à demanda apresentada levando em consideração a singularidade de cada aluno, como aponta P4 não tems material adaptado para as necessidades dos alunos. Por exemplo, trabalho com um aluno que é cego. Não tem nada para ele, nenhum livro. Então, além de todos os problemas, acredito que a falta de estrutura e materiais é o que mais pesa. Vygotsky (1987), ao

tratar do trabalho escolar com deficientes defende que “a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários” (p.28). Portanto, a formação deve estar voltada para as habilidades e potencialidades e não somente na deficiência apresentada.

Para Libâneo (2004, p.8), a cultura desempenha “um papel relevante por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”.

A idéia de cultura em Vygotski é tudo aquilo que o ser humano tem construído, ou seja, o que não se encontra de forma natural na natureza. Cultura é, para o histórico-cultural, o que tem sido construído pelo próprio homem, em sua incessante interação com seu meio para subsistir e satisfazer as necessidades, e a partir de muitos casos, do que o próprio meio lhe tem mostrado e ele tem imaginado, transferido, generalizado e criado em outro sentido e com outros materiais, graças às suas enormes possibilidades de fixar na memória e utilizar essas recordações para que se lhe formem novas necessidades e vivências que lhe permitem criar fantasias, idéias mediante a possibilidade de poder comparar, transferir e generalizar uma grande quantidade de fatos e características memorizadas e que provêm das relações do ser humano com seu meio ambiente e seu contexto, que por sua vez tem aprendido nesse processo de construção e logo as tem transferido às gerações que as tem continuado. (BEATÓN, 2005, p.170).

Não podemos esquecer que o processo de inclusão é histórico, assim como a formação do professor, assim

Ser professor não é apenas ser um comunicador ou expositor de conteúdos que posteriormente irá cobrar (ou avaliar) o que comunicou – ou expos – na sala de aula. Não é, tampouco, ser um facilitador, um mediador ou um encantador. Antes de tudo, a atividade do professor e a função da escola são históricas e estão inseridas em determinado contexto social, e a atuação docente é dependente da sua consciência histórica e social. O professor, portador de conteúdos científicos, ideológicos, morais deve estar ciente que está sujeito a todas as contradições de seu tempo, que abrangem não apenas sua vida cotidiana, mas o próprio conteúdo que ele se dispõe a ensinar. Compreender o papel histórico do ensino, em sua concretude, em sua realidade, é fundamental para que a prática docente não seja apenas mais uma prática burocrática e alienante, mas sim transformadora e que possibilite um salto de qualidade na consciência dos alunos. (SILVA, 2012, p.3)

Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem dentro da escola, com a ressignificação do “ser professor” a fim de este se entender como partícipe ativo da aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais, psicológicas, econômicas, etc. Além de agente de ensino, os professores das escolas inclusivas devem-se atentar também às necessidades de

cada um dos educandos em sala de aula. São tarefas complexas e que exigem do professor um saber fazer que, muitas vezes, vai além do que lhe foi ensinado durante suas etapas formativas.

defendemos a relevância de colocar em discussão a impertinência do termo compensação na possível intersecção com a noção de constituição humana. Ao invés de falarmos em compensação (social) de um defeito orgânico, pode ser mais profícuo discorrer sobre a constituição do humano na contradição das relações produzidas, vividas, significadas, apropriadas. Constituímo-nos, contraditoriamente, pelo outro. Consideramos que a ideia de constituição social do indivíduo incita a pensar na zona de desenvolvimento possível, mas não determinada, nas múltiplas direções que podem ser criadas no processo de desenvolvimento humano e na sua transformação; permite discorrer sobre como os instrumentos técnicos e semióticos reverbera, mantendo o estar social do indivíduo, ressaltando, assim, o processo de significação (OLIVEIRA, 2005, p.9).

Assim, evidencia-se uma necessidade elementar de realizar pesquisas que problematizem concepções e métodos de trabalho/ensino, ressignificando conceitos e práticas, para um novo olhar sobre o sujeito da educação inclusiva e sua educação escolar. É sob essa ótica que esse trabalho foi fundamentado.

Assim, para além dos problemas usualmente enfrentados pelos estudantes com deficiência e seus professores nas salas de aula, ainda é preciso entender e conhecer as ferramentas básicas do ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes com deficiência para que a inclusão possa efetivamente ocorrer.

Nesse contraste, dentro das modalidades de atendimento e acompanhamento temos as redes de apoio municipais, conhecidas como suporte ao ingresso dos alunos com deficiência na rede na regular de ensino a saber: os centros de o atendimento educacional especializado, ou ainda sala de recursos.

4.5 A rede de apoio municipal

A Educação Especial no Brasil, segundo Mantoan (2006) se estruturou de acordo com modelos segregativos e assistenciais de atendimento em relação ao atendimento de alunos com deficiência, tais fatos contribuíram para que “a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam ainda, na maioria dos casos, em um mundo à parte” (p.13) como era o caso das instituições especializadas para cuidar dos alunos com deficiência.

A autora enfatiza ainda que os movimentos em prol da inclusão foram gerados por diversos problemas que foram sendo instaurados no interior das instituições, visto que o ensino conservador ministrado nas escolas possuía o caráter seletivo e de discriminação. A escola então, pautada para atender a um aluno idealizado e de um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador “tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes” (2006, p.14).

Infelizmente, “esse quadro situacional perpetua desmandos e transgressões ao direito à educação e à não discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral” (MANTOAN, 2006, p.14).

Nesse sentido temos como rede de apoio municipal além da equipe de inclusão, as demais políticas públicas municipais de saúde e de assistência social e a família, que juntas visão favorecer o processo de educação inclusiva e escolar nos mais variados espaços sociais.

A família enquanto rede apoio também têm se mostrando pouco presente nas escolas conforme os discursos dos entrevistados:

P1 - Não existe essa participação entre os pais no sentido de melhorar o aprendizado do filho.

P2 – Família: Muitos pais de alunos com NEE “deposita” na escola todas as expectativas possíveis de sucesso social, emocional e educacional e muitos se frustram por isso não acontecer pois a escola necessita de uma equipe multidisciplinar capaz de orientar pais e escola para conquistar mais resultados. Escola: Desmotivada, professores sem orientação e com pouquíssimos recursos pedagógicos para trabalhar as necessidades dos alunos.

P3 – As famílias tem se envolvido e ajudado os funcionários de maneira em geral também, porém sempre há um receio ou dúvidas de como lidar com esse processo, de acordo que o tempo vai passando ambos vão se adaptando.

P4 – Percebo que há pais empenhados e parceiros, outros não. No âmbito dos funcionários não vejo interesse em conhecer e muito menos em buscar ajuda. Percebo que muito se cobra dos professores, mas falta apoio e orientações.

P5 – Estes anos aqui não tive alunos especiais. Porém quando tinha buscava interagir a família ao máximo neste processo, buscando conhecer a realidade de cada um. Mas atualmente creio que o processo

se dá da mesma forma, por meio de reuniões, conversas e orientações tida pela Secretaria de Inclusão do município.

P6 – Percebo que acham que precisa fazer tudo para o aluno sendo que ele não vai aprender como um aluno dito normal mas muito pouco se faz para que a inclusão realmente aconteça.

A teoria histórico-cultural, afirma que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora de seu desenvolvimento e esse lugar é justamente determinado pela concepção que os adultos têm acerca da criança e de seu desenvolvimento”(CAMILO, 2008, p.4), pois , “o adulto é quem se aproxima da criança, apresenta o mundo da cultura para ela e cria nela necessidades, interesses e motivos, de acordo com a experiência que vai proporcionando para a criança” (MELLO, 2004, p.153).

As instituições escolares e demais redes têm resistências às mudanças provocadas pela inserção da inclusão nas escolas e nos demais ambientes sociais, alegam fixidez das organizações em relação aos serviços dispensados as pessoas com deficiência. P4 afirma que “há um descaso da comunidade escolar em relação ao trabalho com o aluno da inclusão, inclusive por quem está a frente da educação e dos trabalhos”.

Na parte de legislação, a Lei 9394/96 LDB, traz o direito dos alunos ao atendimento educacional especializado (AEE), em seus artigos 58, 59 e 60, com uma pequena mudança no termo, para não inferir na Constituição “ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo, segundo sua nova interpretação, baseada no que a Constituição inovou ao prever o *atendimento educacional especializado* e não mais a *Educação Especial*, como constava das legislações anteriores” (MANTOAN, 2003, p.24). Aqui, entendida como uma interpretação da Educação Especial, nova e diferente daquela até então aplicada, pois passa agora a ser vista como “a modalidade de ensino que podia *substituir a* escolaridade regular, em escolas comuns” finaliza a autora. Ocorre que a comunidade em geral não tem conhecimento dessas prerrogativas legais, falta-lhes tal conhecimento para caminharem rumo a uma educação inclusiva de qualidade, uma vez que a educação está presente em todos os ambientes sociais, muitos não acompanharam e nem acompanham seu percurso histórico.

Diante da necessidade de conhecimento e fortalecimento de uma rede de apoio o Ministério da Educação (2004) criou a cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino”, objetivando garantir o acesso e a permanência de todas as crianças nas escolas, e assim, tem como meta a promulgação de uma política nacional de educação inclusiva, com vistas a uma sociedade que aceita e que valoriza

a diferença, e principalmente a diversidade humana. No entanto, poucas pessoas ainda tem conhecimento desse material.

A supracitada cartilha, intitulada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, é, portanto, um documento público, que “apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos” (BRASIL, 2004, p.3). Não obstante, este material norteia e discute as atuais práticas pedagógicas, fazendo ainda uma análise da legislação sobre a educação especial:

são considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação. A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e práticas, portanto, o Ministério da Educação apóia a implementação de uma nova prática social que viabilize escolas inclusivas que atendam a todos, independente das suas necessidades educacionais especiais, de forma a garantir a participação de todos (BRASIL, 2004, p.3).

Diante do exposto, temos que o papel da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, se mostra de extrema importância não podendo ser negado, oferecido dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica, uma vez que “*complementam e apoiam o processo de escolarização de alunos com deficiência* que estão regularmente matriculados nas escolas comuns por meio do atendimento educacional especializado” (MANTOAN, 2006, p.16).

Observamos, contudo, a presença de uma ambiguidade nos textos legais que fundamentam a Educação Inclusiva e que dão suporte aos trabalhos e as propostas educacionais, uma vez que, segundo Mantoan (2006, p.15) “é patente a dificuldade de se distinguir a Educação Especial, tradicionalmente praticada, da concepção consentânea e vigente dessa modalidade de ensino: AEE”. Tal afirmativa nos remete as falas dos entrevistados que desconhecem o funcionamento de uma rede de apoio e qual o trabalho do AEE. P6 “Sim, temos um centro de atendimento o AEE. Precisa ser mais presente na escola. Pois não atende como deveria, pois tropeça em muitas burocracias e etc.” ou ainda “que eu conheço temos o AEE, mas não sei como funciona”. Saber da existência de um centro de apoio é diferente de conhecer sua real função.

Contudo, o sentido da inclusão escolar têm sido distorcido em função das diversas interpretações da legislação brasileira, gerando muitos problemas no nível prático, uma vez

que tais posicionamentos reduzem-se “unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral” (MANTOAN, 2006, p.16). A falta de informação e capacitação para o trabalho na escola inclusiva e a falta de um trabalho em rede trazem lacunas que dificultam a inserção das demais políticas nas ações rumo a efetivação da inclusão no âmbito social. Ou ainda, “pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, há alunos que correm o risco de ser admitidos e considerados como pessoas com deficiência e encaminhados indevidamente aos serviços da Educação Especial. (MANTOAN, 2006, p.16).

Os professores avaliaram de forma negativa os trabalhos que as instituições de ensino e as redes de apoio vêm realizando no sentido da inserção dos alunos com deficiência na rede de ensino; afirmam que é necessário mudanças pontuais para que ela seja efetivada da forma como deveria. Nesse sentido, em relação ao atendimento educacional especializado elas colocam que:

P1 Muito precário pois falta profissionais especializados no assunto e preparação para o professor.

P2 Bom! Ainda precisamos melhorar muito. Incluir vai muito além de matrícula e frequência.

P3 Regular. Quando precisamos de apoio temos que buscar na internet ou com colegas que já passaram por esta experiência.

P5 Por eu estar começando agora tanto na escola, quanto no trabalho com crianças especiais também não me sinto preparada para dar opinião (O que eu posso dizer é que na minha sala tem criança demais para uma só monitora cuidar).

A responsabilidade do ensino fica então reduzida aos professores de apoio, existe um certo “desconhecimento, envolvendo pais, professores, especialistas” que defendem “a educação de alunos com deficiência em ambientes segregados, desconsiderando as novas possibilidades de se atender às necessidades desses educandos a partir de alternativas educacionais includentes” (MANTOAN, 2006, p.17).

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205 a Constituição prescreve em seu art. 208 (BRASIL, 1988), que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)” *atendimento educacional especializado aos portadores*

de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, não afirma nem confirma que esse atendimento deve ser feito apenas pelas monitores e equipe de apoio.

Nessa perspectiva, no Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n°. 2/2001 define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e afirma, no art. 2º, que: “os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No entanto, tal prerrogativa legal não quer dizer que a responsabilidade quanto ao ensino e acompanhamento dos alunos com deficiência fique a cargo apenas dos centros de apoio ou sala de recurso que ofertam a modalidade de atendimento educacional especializado, como verificamos nas falas dos entrevistados, que possuem uma visão superficial do acesso, como é o caso de P2 “Não considero uma psicóloga para atender todas as escolas municipais como rede de apoio. Precisamos de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, psiquiatras...”, que mistura as necessidades que excedem o atendimento oferecido nessa modalidade, que diz respeito a uma ampla rede de apoio juntamente com as políticas públicas.

Verifica-se ainda, na fala das professoras, diante do exposto, que a rede de apoio municipal necessita de reorganização, reestruturação e capacitação para atender a demanda das escolas. A questão abordado foi se elas conhecem a rede de apoio municipal, assim colocam que

P1 Existe uma rede mas não sei como funciona.

P3 Sim. O apoio é regular, pois não atende o que preciso, quando chega a atender já passou de hora. Falta profissionais (uma equipe capacitada).

P4 Sim! Temos o AEE - trabalho é bom, mas precisa de mais pessoas capacitadas.

P5 Sim. AEE. O AEE ainda precisa de qualificação, para poder auxiliar melhor sua equipe.

P7 Eu não estou muito a par das instituições, tenho conhecimento do AEE. Como já disse anteriormente estou começando agora e não posso avaliar outras pessoas ainda.

P8 Sim, eu não posso avaliar o trabalho no momento pois não estou com alunos especiais, mas acredito que poderia melhorar um pouco mais pois ouço queixas pelos colegas que tem alunos especiais.

Nos relatos podemos perceber que os professores conhecem a existência de uma rede de atendimento ao aluno com deficiência, exceto uma, P7, que entrou a pouco tempo, que afirma não conhecer, no entanto, desconhecem a sua real função, por afirmarem modos de funcionamento que não condizem com a legislação, ficam muito no senso comum, ou seja,

a Educação Especial, na ótica inclusiva e na Constituição Federal de 1988, deve ser entendida como *atendimento educacional especializado* e estar disponível em todos os níveis de ensino. Esse atendimento é *complementar* e necessariamente diferente do ensino escolar e se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social (MANTOAN, 2003, p.22).

O atendimento educacional especializado deve funcionar como apoio complementar aos alunos com deficiência, “em moldes similares a outros cursos que suplementam conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino Básico e Superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros” (p.23), finaliza a autora. Deve acontecer também em conjunto com as políticas públicas municipais. Muitos dos entrevistados dizem desconhecer o funcionamento de uma rede de apoio aos alunos com deficiência, como afirma P11 “até onde eu sei não existe nenhuma rede de apoio” ou ainda P12 “não existe essa rede”, e P13 “desconheço”. Já outras entrevistadas afirmam receber apoio da secretaria nos momentos de conselho de classe e capacitações, como aponta P14 “Sim, a Secretaria da Inclusão busca sempre estar junto nas reuniões aqui para nos informar e orientar”. Em ambas as falas não há presença de rede externa a escola.

De forma diferenciada, em relação aos cursos livres, o *atendimento educacional especializado* defendido pela Constituição Federal, foi criado para que alunos com deficiência possam ter acesso ao ensino escolar regular. Tal garantia propicia além de acesso, condições de frequentar a escola comum, com seus colegas sem deficiência e da mesma faixa etária, no

ambiente escolar, que segundo Mantoan (2003, p.29) nos parece o mais adequado para a quebra de qualquer ação discriminatória e que favorece todo tipo de interação promotora do desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral”.

4.6 Os desafios presentes no processo de inclusão

“É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós.” (José Saramago)

De acordo com Santana (2016) “numa volta na história da Educação Especial verifica-se que a busca pela cientificidade a partir do século XX, priorizou a deficiência e a excepcionalidade em detrimento do processo educativo” (p.2). E “calcada em tendências que via a anormalidade como a totalidade do indivíduo, a busca se voltou para o conhecimento específico sobre as características próprias ou geradas pela anormalidade” (SANTANA, 2016, p.3). Isto é, para se conhecer a criança deficiente seria suficiente que se aprofundasse no estudo da deficiência em si e das manifestações decorrentes dessa diferença em relação aos demais (MANTOAN, 2001). Mais tarde, finaliza Santana (2016, p.2) “os novos paradigmas da ciência começaram a defender o fim das certezas absolutas que determinavam e prognosticavam as condições de aprendizagem, de vida e, consequentemente, de oportunidades retratadas no modelo segregativo”.

Mantoan (2001) afirma que essas mudanças provocaram novas reflexões e desafios para a Educação Inclusiva, uma vez que, agora não cabia mais ao profissional preconceber os limites da pessoa com deficiência, o processo passa a ter como referencial as possibilidades, o alcance.

Mas os professores não estão aptos, na própria fala de alguns, como podemos observar, a trabalhar com os alunos da inclusão e destacam como uma das barreiras, além da falta de capacitação, a falta de materiais pedagógicos e recursos humanos qualificados:

P10 Falta apoio pedagógico e materiais que para que se possa trabalhar melhor com esses alunos.

P11 Existem sim barreiras, pois não estamos preparados para trabalhar com a escola inclusiva.

P12 A escola não oferece apoio pedagógico.

A fala dos entrevistados reflete uma tendência a culpabilização do sistema como uma forma de mecanismo de defesa, que tende a manter o status quo, Mantoan (2006) contrapõe esse pensamento e nos mostra, “lançar olhares sobre a escola é antes de tudo uma experiência que não se resume a descrevê-la, conforme a vemos, seja de relance, seja atentamente. Trata-se de uma atividade ao mesmo tempo perceptiva e interpretativa, que por ser assim, é reveladora e transformadora do que vemos” (p.184).

Uma das entrevistadas, no entanto, afirma que

P9 Acredito que a falta de uma organização pedagógica, no sentido de disponibilizar atividades, ou até mesmo, suporte para a realização de um acompanhamento mais próximo. Este acompanhamento teria que ser realizado por meio de pessoas da área da inclusão. No sentido de orientar, discutir e propor caminhos ou sugestões.

Fica marcado na fala de P9 a necessidade de suporte para o trabalho com alunos com deficiência nas escolas inclusivas. Além de uma formação continuada, é lançado o desafio de acompanhamento contínuo, para acompanhamento das necessidades reais de cada educando e da instituição. O trabalho deve abranger o sistema educacional como um todo, desde a singularidade e necessidade do aluno até a formação docente e os demais caminhos e necessidades institucionais.

Assim, “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem.” (BRASIL, 2004, p.35)

Seguindo nessa linha, a Cartilha de Inclusão (2004) aponta para a questão da aprendizagem individual de cada um, no sentido de que alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender. Isso pode ocorrer por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo modelo é baseado na transmissão dos conhecimentos (BRASIL, 2004, p.35).

A educação inclusiva, para Mendes (2006), envolve certa adaptação das instituições de ensino às demandas apresentadas pelos alunos com deficiências, e a mesma tem papel determinante na vida desses sujeitos. Todavia, completa a autora, dentre as várias determinações cunhadas pela sociedade para definir a pessoa com deficiência, pode-se entender que

não é a falta de um membro, nem visão ou audição reduzida. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. A deficiência há de ser entendida levando-se em conta o grau de dificuldade para integração social e não apenas a constatação de uma falha sensorial ou motora, por exemplo (ARAÚJO, 1994, p.24).

O processo de ensino escolar brasileiro, nas discussões atuais acerca da inclusão, enfrenta o desafio de buscar alternativas para receber os alunos com deficiências, no intuito de permitir o acesso e a permanência deles nas instituições escolares (MANTOAN, 2006).

A permanência dos alunos nas escolas é resultado de uma série de fatores, que em conjunto proporcionam uma passagem segura pelo ambiente escolar. No entanto, conforme P08, a “falta de capacitações, falta de recursos pedagógicos e condições físicas dentro das escolas para os alunos especiais se locomoverem com segurança” dificultam tal processo.

Na escola, a inclusão deve acontecer da forma mais natural possível, porém esbarra em uma série de dificuldades e barreiras. Assim,

processo da inclusão escolar de pessoas com deficiência acompanha o processo histórico de constituição da própria sociedade, a qual, a passos lentos, vem se modificando para incluir todos os alunos com essa condição nas escolas de ensino regular, de modo que possa haver também maior inserção social desses alunos, e, portanto, a negação da sua exclusão. Por esse motivo é possível constatar atualmente uma quantidade significativa de instituições escolares preocupadas em adequar e repensar tanto sua estrutura física – com a construção de salas, rampas, banheiros adaptados – como também seus regimentos internos e as formas de organização do trabalho pedagógico (LUZ, 2003, p.6).

O que percebemos, pelas falas dos entrevistados, é que há uma precariedade na formação, mas que não aparece como fator determinante no processo de inclusão dos alunos com deficiência, uma vez que as barreiras e os desafios se resumem na falta de material pedagógico e condições ambientais no interior das escolas para recebê-los. Depositam na escola a responsabilidade de oferta de cursos de formação continuada que aborde e dê conta do processo e do trabalho nos aspectos relacionados à inclusão, como podemos ver nas falas abaixo:

P2 Necessitamos de mais apoio aos professores para esclarecimentos de dúvidas e cursos para capacitação dos professores.

P3 Há muitas dúvidas e inseguranças, falta de capacitação aos professores.

P4 Até os dias de hoje minha maior barreira foi a falta de capacitação do professor regente, e como consequência disso é falta de atividades diferenciadas de acordo com a dificuldade intelectual de cada aluno especial.

Os desafios presentes nas escolas, trazidos por alguns dos entrevistados, portanto, se resumem em três pontos principais:

P6 Os maiores desafios são: capacitação para atendê-los; recursos pedagógicos apropriados; suporte pedagógico.

Os desafios citados por P6 foram comentados em outros momentos pelos demais entrevistados, fator que reforça a necessidade de uma formação continuada em serviço, para atender as necessidades de cada instituição, bem como a aquisição de material para apoio no trabalho individual com cada aluno e ainda um suporte por parte de quem está a frente da inclusão no município, acompanhamentos para discussões de caso e orientações específicas e pontuais. Acrescento a tais desafios o redirecionamento do olhar sobre a prática docente, de modo a trazer o novo para traçar caminhos alternativos para a efetivação do trabalho frente a educação inclusiva e um suporte da rede de apoio.

Conforme Mazzota (1998), caminhar em prol de uma educação para todos é sem dúvida um desafio, que precisa ser superado, pois o trabalho que precisa ser feito nas instituições não se resume na proposta da inclusão de todos, nem da integração e menos ainda nas alocações de centro de recursos para atender a esses alunos denominados nas escolas de “especiais”, é necessário muito mais, um olhar ampliado e atento para o todo.

A problemática de inclusão não deve ser resumida apenas em relação ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, que vem acontecendo nas instituições escolares; deve avançar um pouco mais na busca de melhores condições de ensino e aprendizagem estruturais para todos. Observamos que os entrevistados estão muito angustiados com o trabalho que vêm tentando realizar com o público da inclusão: P4 afirma que seu “maior desafio é não ter um suporte educativo e emocional o qual muitas e

na maioria das vezes se sentem frustradas por achar que deveria fazer muito mais por seus alunos e achando impossibilitados em realizar um trabalho bem mais grandioso como os alunos”. P2 “Acho que um dos maiores desafios enfrentados é se virar nos trinta para descobrir o que posso trabalhar com esse aluno especial sem apoio de uma equipe de apoio qualificada”.

No que diz respeito aos alunos com deficiência, deve garantir seu acesso bem como a conclusão dos ciclos escolares, uma vez que “(...) o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal” (MÉSZÁROS, 2008, p.11).

As mudanças são necessárias e observadas pela equipe entrevistada. Há um consenso na busca por qualificação e melhores condições de ensino e trabalho, o desafio maior caminha na direção de uma resignificação quanto a prática e a flexibilização do olhar direcionado aos alunos alvo do processo de inclusão e demais comunidades acadêmicas.

Inicialmente, a necessidade de reorganização e mudanças necessárias rumo a uma efetivação das políticas públicas de inclusão assusta, no entanto Mantoan (2000, p.28) afirma que “o movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A lacuna existente na formação dos professores e demais profissionais que lidam diretamente com a inclusão no dia a dia das instituições traz uma realidade assustadora “ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil (MANTOAN, 2000, p. 28).

Para Mészáros (2008, p.83), o real significado da educação “é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação - das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis”. Assim, a proposta da transformação da educação implica superação de desafios e criação de propostas e ações que objetivem valorizar as relações humanas diante de suas diversidades, de modo a aproximar socialmente as pessoas nelas incluídas, as pessoas com deficiência, bem como desenvolver práticas efetivamente inclusivas em todos os âmbitos da vida social.

CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

... onde houver turmas de alunos enfileirados em salas-celas, não haverá inclusão. Onde houver séries de aulas assentes na crença de ser possível ensinar a todos como se de um só se tratasse, não haverá inclusão. (José Pacheco)

Pode-se verificar que a trajetória da educação inclusiva no município de análise ocorreu de acordo com as prerrogativas legais, sendo os passos iniciais realizados após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no ano de 2007. Tal fato justifica até os dias atuais a inserção desses alunos na rede regular de ensino no município, antes o que se via era o isolamento residencial e a pouca convivência no âmbito social, presença de exclusão e segregação social dos alunos com deficiência.

Foi possível ainda destacar cinco desafios que dificultam a efetivação do processo de inclusão municipal: 1. Focar nas possibilidades dos alunos e não na deficiência; 2. Mudar o olhar; exercício que abre o campo de atividades: com a utilização e invenção de ferramentas e recursos que são transformadores. (Ao invés de ficar exclusivamente preso às críticas ao sistema.); 3. Atentar-se para a singularidade do aluno; 4. Adaptação das instituições; 5 O desafio de buscar alternativas para receber os alunos com deficiências, no intuito de permitir o acesso e a permanência deles nas instituições escolares e 6 precariedade da formação docente. São desafios que necessitam ser superados para a educação inclusiva municipal caminhar. Sendo assim, é de grande importância que sejam ofertados cursos de capacitação para um entendimento do assunto e melhoria na qualidade prestada a essa clientela; uma introdução da teoria para uma prática mais efetiva. Os dois encontros realizados no decorrer dessa pesquisa visaram iniciar esse processo, mas o município carece de mais parcerias e grupos de trabalho voltados para a prática da educação inclusiva. E por fim, é necessário uma melhor articulação com a rede de apoio municipal (políticas públicas municipais da educação, da saúde, da assistência social, família e comunidade) para completar os serviços oferecidos e direcionar um novo olhar para a educação inclusiva.

Na fala dos profissionais, percebe-se a presença de um discurso organizado em prol da falta de formação qualificado para atuarem junto aos alunos com deficiência e a presença de um distanciamento das necessidades reais quanto ao trabalho que necessita ser desenvolvido no município, dificuldades de em adaptarem seus currículos e propostas

pedagógicas de modo a acolher a todos, focando a prática nas determinações impostas socialmente pelas leis que regem a educação, ficando marcado uma educação proposta pela classe dominante sobre a classe dominada. Ou seja, o olhar dos envolvidos se mostra direcionado aos saberes pré determinados e trazido ao longo dos anos de formação, que muitas vezes carece de um novo direcionamento.

Nesse sentido, podemos afirmar que existem discursos que afirmam a necessidade da inclusão das crianças e adolescentes com deficiência e que necessitam de atividades educacionais diferenciadas e adaptadas no ambiente escolar, entretanto, há também visões segregacionistas que continuam reafirmando que o melhor para estes alunos é permanecerem isolados dos demais. Assim, esta população denominada como “diferente” continua vitimizada por uma parcela da nossa sociedade, a presente pesquisa nos mostrou que novas práticas precisam ser efetivadas, em conjunto com as políticas públicas e os profissionais envolvidos para redirecionar o olhar daqueles que atuam frente as propostas de educação inclusiva.

Assim, percebemos a necessidade de reestruturação dos processos e propostas de trabalho em cada unidade escolar para suprir essa lacuna no atendimento ao aluno com deficiência inserido na escola. Utilizando para tanto, do processo de compensação vygotskyano, de modo a mudar o olhar sobre o aluno com deficiência e qualquer outro: não focar na sua incapacidade, ou na limitação que ele apresenta, e sim, ressaltar as suas capacidades. Uma mudança radical no olhar que vêm se formando nos educadores mas que faz toda a diferença na formação e na relação diária de convívio no ambiente escolar, de uma maneira geral. A mudança tem que partir primeiramente do sujeito que atua direta ou indiretamente com outro, conseguir pensar além do rótulo imposto por uma sociedade que traça e determina nossas características, que são muito peculiares e cheias de surpresas.

Os elementos de análise da pesquisa nos impulsionaram a buscar propostas pedagógicas que fortaleça o trabalho desses profissionais com seus alunos, de modo a fazer experiências e colaborar no processo de ressignificação de práticas, somos sujeitos sociais, afetados pela nossa história, e precisamos de apoio e direção nos caminhos que por vezes se tornam obscuros diante de burocracias e projetos feitos por uma camada elitista que exclui e ignora as realidades locais e as necessidades sociais de uma minoria.

Estudantes com deficiência possuem seu direito de frequentar escolas regulares garantidos em lei. Criar a estrutura adequada para isso é fundamental para que esse estudantes possa participar de maneira adequada do processo educacional. Assim, essa pesquisa mostrou

que uma das principais dúvidas enfrentadas pelos professores e profissionais de apoio investigados diz respeito a falta de qualificação e formação docente. Evidenciando assim, que novos estudos sejam propostas e que a proposta de formação continuada aconteça de forma continua para um melhor prognóstico do trabalho a ser desenvolvido no âmbito do processo de efetivação da PNEEPEI.

O estudo nos mostra ainda que a prática docente hoje necessita de uma trabalho auto flexivo, demanda uma didática diferenciada e atenta, e contudo, tal prática se encontra permeada de infinitas possibilidades, a partir do desenvolvimento de uma série de potencialidades que implicam as mais variadas condições de aprendizagem do ser humano.

É fato que todos tem direito à escolarização na Educação Inclusiva, mas para que o direito seja adquirido pelo estudante foram sendo criadas ao longo da última década condições de universalização e democratização do ensino, nos parâmetros nacionais.

O percurso da educação inclusiva traçado nesta pesquisa, nos mostra que as pessoas com deficiência sofreram um longo período de exclusão social, pois eram muitas vezes vistas como pessoas incapazes e anormais; o que se preconizava naquela época era a defesa de uma normalidade, e todos que não se enquadrassem eram excluídos socialmente, víamos uma processo de busca pela homogeneização.

No contexto atual não podemos permitir que tais práticas continuem acontecendo, por mais que existam ainda discursos de exclusão, com vistas a selecionar e agrupar as pessoas, é necessário uma ressignificação do olhar, visando superar tais pensamentos; quebrar o estigma construído e defendido socialmente, no qual fixa modelos padronizados de condição humana. Nosso papel, enquanto profissionais da educação se resume na disseminação de melhores condições de existência para com os todos os alunos, trabalhar as diferenças e as necessidades singulares de cada um.

Assim para Deleuze (1988) tal diferença se apresenta, se multiplica, impõe-se, e potencializa-se. Após a década de 1990, foi necessário reconhecer e compreender a diferença, que vêm se mostrando um tanto desafiadora no ambiente escolar. Entretanto, a inclusão teve uma entrada no ambiente escolar que gerou e ainda gera dúvidas e inseguranças, começar é sempre difícil, toda mudança gera mal estar e necessidade real de adaptações, tais sentimentos estão presentes no contexto diário dos professores. Desse modo, para superar tais desafios precisamos nos posicionar frente a realidade uma vez que existem formas diferentes de olhar, compreender e intervir.

A concepção de inclusão (já formada) apresentada por cada profissional que participou dessa pesquisa carrega uma marca, possui um olhar que difere um do outro, pela sua vivência particular enquanto educador, uns com mais tempo, outros com menos, mas cada um com seu processo histórico, formado pelas suas relações sociais e culturais além dos encontros que fizeram até chegarem onde estão hoje. Uma marca que virou cicatriz e que, pelo tempo já nem se lembram mais como adquiriram, esquecendo que, na educação, como em qualquer campo do conhecimento, somos seres em construção, lapidados pela nossa história, na qual somos guiados pelos encontros que fazemos e pelo olhar que temos sobre o outro e sobre nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. de B. ; Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2003;
- ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R.; **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**; 2009;
- ARAÚJO, L. A.; **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994;
- ARANHA, M.S.F; A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica; **Temas em Psicologia**; nº02, p. 63-70. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia; 1995;
- ARIÈS, P.; **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Ed. LTC. Rio de Janeiro. 1978;
- AZEVEDO, S. de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003;
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. De Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70 ed. Lisboa: Livraria Martins Fontes, 1979.
- BARROS, A.B.; SILVA, S.M.M.; COSTA, M.P.R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v.35, n.88, 2015;
- BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996;
- BATTISTI, C. M.; **Inclusão: História e Legislação**, Cerro Grande - RS, 2007; Disponível em: HTTP: // www.agora.ceedo.com.br, acesso em 26-08-2018;
- BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.;
- BELLO, J. L. de P.; Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 29-08-2018;
- BELLO, A. C. D; BAZON, M. R.; Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, 28, p.7- 21, São Paulo, 2009;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001;

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994;

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2018;

BRASIL, **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10/05/2018.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 2007;

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007;

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996;

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, de 24 de abril de 2002;

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2001;

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 05 de maio de 2018;

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Plano de Desenvolvimento da Educação razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 05 de abril de 2018;

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 1994;

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009;

BRASIL; **A Constituição Brasileira, 1988:** interpretações. Rio de Janeiro: Forense – Universitária; 1988;

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;** MEC/SEESP, junho de 2007;

BRASIL, **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** /Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004;

BRASIL; **Conselho municipal de educação;** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de Setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40;

BOCK, A. M. B.; **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia; 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007;

BONI, V.; QUARESMA, S. J.; Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais; **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC;** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80; www.emtese.ufsc.br; acesso em 31-10-2011;

CAMILO, T. C.; A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural; **Revista de Iniciação Científica da FFC,** v. 8, n.2, p. 130 - 139, 2008 <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/192/176>;

COIMBRA, C. M. B.; **As funções da instituição escolar:** análise e reflexões; Psicol. cienc. prof. v.9 n.3 Brasília 1989;

CORREIA, M. (Org.). **Psicologia e escola:** uma parceria necessária. Campinas: Alínea, 2004;

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Resolução: CNE/CP Nº 1, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; maio de 2006;

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS: Resolução CEE/CP/GO., Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás, o credenciamento e o credenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica; 10 de junho de 2011;

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa.**[online]. vol.40, n.4, pp.1093-1108. 2014;

- DELEUZE, G. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DESSÉN, M.A.; SILVA, N. L. P.; Deficiência Mental e Família: uma análise da produção científica; Paidéia, **FFCLRP-USP**, Rib. Preto, ago/dez/2000;
- DESSÉN, M. A.; SILVA, N. L. P.; Educação inclusiva: trabalhando os avanços e os desafios na formação universitária VEREDAS FAVIP - **Revista Eletrônica de Ciências**, v. 1, n. 2, julho a dezembro de 2008;
- ECHEVERRIA, A.R.; BENITE, A.M.C.; SOARES, M.H.F.B.A pesquisa na formação inicial de professores de química – a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. In: ZANON, L.B. (org.). **A formação química e pedagógica nos cursos de graduação em química no país**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p.01-19;
- FERREIRA, L. A. M., **Direitos da pessoa portadora de deficiência** – Presidente Prudente, 2001;
- FERREIRA, W, B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summes, 2006;
- FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce, uma introdução às ideias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;
- FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summes, 2006;
- FURTADO, M. R. S.; As armadilhas da educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte, 2007;
- GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Goiânia, 1998;
- GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008. Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás – 2008/2017. Goiânia, 2008;
- LANE, S. T. M.. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos; 39), 2009;
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A.. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996;
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres; **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012;

RODRIGUES, D.. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In. Inclusão: **Revista Educação Especial**, (1): 33-40, v. 4, Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, jan./jun., 2008;

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-27, 2004;

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S, G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2012;

LIMA, L. de O.. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. 1969;

LIMA, E. T. S.. **Política de inclusão: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás** / Eunice Tavares Silveira Lima. 179 f., Goiânia, dissertação de mestrado, 2015;

LUZ, P. G. da; **O Papel do pedagogo em relação a inclusão escolar**, UEPG; Grupo de Trabalho – Diversidade e inclusão; Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Congresso Nacional de Educação EDUCERE; disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7338>; set, 20003;

MACIEL, A. M. Sá B.; SANTOS, M. do S. F. dos; Educação Inclusiva: Trabalhando os Avanços e os Desafios na Formação Univesitaria; Veredas Favip - **Revista Eletrônica de Ciências**, v.1, n.2 - julho a dezembro de 2008;

MANTOAN, M. T. E.. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997;

MANTOAN, M. T. E.; **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras**; Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000;

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e Diferença na Escola – Como Andar no Fio da Navalha**, Maria; 2003;

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996;

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006;

MANTOAN (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon; 2001;

MANZINI, E.J. Dificuldades de professores de pré-escolas no trabalho de integração com alunos com deficiência. In: **Integração do aluno com deficiência**. Marília: Unesp - Marília Publicações, 1999;

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, p.185-202, 2004;

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez; 1996;

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão, integração e segregação de portadores de deficiência na política educacional brasileira. Buenos Aires, Argentina. **I Congresso Internacional de Integração Escolar de Crianças com Incapacidade de Frequentar a Escola Comum**, 1998;

MAZZOTTA, Marcos José da S. F.; SOUZA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos da Clínica/ Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. V.1, n.1. São Paulo, USP-IP, 1996;

MEC - Ministério da Educação do Brasil (1994). **Educação especial no Brasil**. Brasília, DF;

MEIRELES M. R. G; CEIDÓN, B.; .Aplicação prática dos processos de análise de conteúdo e de análise de citações em artigos relacionados às redes neurais artificiais. **Inf., Londrina**, v. 15, n. 2, p. 76 - 92, jul./dez. 2010;

MENDES, E, G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]; vol.11, n. 33, p. 387-405, 2006;

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008;

MICHELS, M. H., Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar; **Revista Brasileira de Educação**; v. 11 n. 33 set./dez. 2006;

MIRANDA, A. A. B.. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003;

MIRANDA, M. P.. Sobre a “criança problema” e o mal-estar do professor. 2006. 163f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006;

MORAES, C. R. W. de; BARBY, A. de O .M.; **Educação Inclusiva: reflexões sobre o tema**, Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1038-4.pdf>; 2001;

NOGUEIRA, C. de M.; **HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil**. Rio de Janeiro, Trabalho de Conclusão da Disciplina História da Assistência a Infância no Brasil - apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação e Humanidades – Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008;

OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). **Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36;

OLIVEIRA, A.F.T.M.; ARAUJO, C.M. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Educação & Sociologia**, v.38, n.140, p.829-846, 2017;

OLIVEIRA, A.A.S.; CAMPOS, T.E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em avaliação educacional**, v.16, n.31, 2005;

PLETSCH, M.D. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em revista**, v.25, n.33, 2009;

PESSOTTI, I.. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Quieroz/EDUSP. 1984;

PINELA, A., Organização e Desenvolvimento Curricular, Barreiro, 1999;
Revista Brasileira de Educação; A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil; Enicéia Gonçalves Mendes; v. 11; set/dez 2006;

PINOLI, D. M. **Uma Reflexão Sobre o Papel do Psicólogo e sua Atuação na Escola**; 2004; Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp>

PERONI, V. M. V.. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013;

POSSA, L, B; NAUJORKS, M, I .Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49 ,p. 447-458, maio/ago, 2014. Disponível em: . Acesso em: 28 Ago. 2014;

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acesso em 04 de julho de 2018;

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012;

SANT'ANA, I, M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 27 Ago. 2014.

SANTANA, A. S. A.; **Educação inclusiva no brasil: trajetória e impasses na legislação**; disponivel em <https://docplayer.com.br/39637765-Educacao-inclusiva-no-brasil-trajetoria-e-impasses-na-legislacao.html>, 2016;

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011;

SILVA, V. F. da. O que é direito? In: SILVA, Ovídio Araújo, GOMES, Fábio. **Revista dos Tribunais**. São Paulo: Atlas, 1988. Disponível em: <http://www.infoescola.com/direito/o-que-e-direito/>. Acesso em: 25 jun., 2013;

SILVA, M.R. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. **Monografia**. 2011;

SOUZA, A. R. de. T.; **A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação**. In.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013;

SOUTO, M. T. de; **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**; Universidade Estadual da Paraíba - UEPB 1,2014;

STAINBACK, S. **As raízes do movimento de inclusão**. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p.15-17, 2002;

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, Ed. UNESCO, Junho, 1994;

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. In Biblioteca Virtual dos Direitos Humanos da Universidade de S. Paulo; 1990;

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011;

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras escogidas: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997;

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996;

VIGOTSKI, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A .N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988;

VIGOTSKI, L. S.; Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21- 44, 2000;

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. Sala de aula e diversidade. **Revista Educação Especial**, v.26, n.45, 2013;

WANDERLEY, M. B.. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: As artimanhas da exclusão: Org. SAWAIA, Bender. Editora Vozes, p. 16-26, 2011;

ZAVAREZE, T. E.; **A Construção Histórico Cultural da Deficiência e as Dificuldades Atuais na Promoção da Inclusão**; 2009, UFSC, Brasil; www.psicologia.com.pt, O portal dos psicólogos. Acessado em: 28-08-2011.

**Apêndice
Questionário**

Coordenadora de Inclusão

Identificação (apenas as iniciais): _____

Instituição: _____

Função: _____

Tempo na instituição: _____

Conhece as leis de inclusão? Se sim, poderia descrevê-las.

O que você entende por inclusão?

Quantos alunos com deficiência são acompanhados na instituição?

Quando foi inaugurado essa instituição? E por quem?

Os alunos matriculados nessa instituição estão regularmente matriculados na rede regular de ensino do município? Quantas instituições existem no município e quais recebem os alunos com deficiência?

Como funcionam os atendimentos aos alunos com deficiência nessa instituição?

Quais os procedimentos necessários para iniciar o acompanhamento e quais trabalhos são realizados?

Quais os maiores desafios enfrentados na sua profissão para o acompanhamento dos alunos com deficiência?

Quem te auxilia diante os desafios enfrentados no trabalho dos alunos com deficiência?

Como ocorreu a preparação dos funcionários para a recepção dos alunos com deficiência?

Como você avalia o trabalho que vem sendo realizado nessa instituição para os alunos com deficiência?

Na sua opinião, existe algo que precise ser mudado no trabalho feito até os dias de hoje, no que tange a inclusão de alunos com deficiência, nesse município?

Apêndice
Questionários
Gestores, Coordenadores e Professores

Identificação: _____

Escola: _____

Função: _____

Tempo na função: _____

Conhece as leis de inclusão? Se sim, poderia descrevê-las.

O que você entende por inclusão?

Existem alunos com deficiência matriculados nessa escola? Se sim, quantos?

Quais os maiores desafios enfrentados pelos profissionais nessa escola, a partir da inclusão dos alunos com deficiência?

Quem te auxilia diante os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência?

O que mudou na sua rotina de trabalho e na escola, para receber alunos com deficiência?

Houve capacitação inicial para atuar na escola inclusiva?

Ocorreu a preparação dos professores e dos demais funcionários para a recepção dos alunos com deficiência?

Como você avalia o trabalho que vem sendo realizado nessa instituição para os alunos com deficiência?

Como você avalia os profissionais da rede de apoio municipal?

Apêndice
Questionário
Psicóloga e Fisioterapeuta

Identificação: _____

Instituição: _____

Função: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo na instituição: _____

Conhece as leis de inclusão? Se sim, poderia descrevê-las.

O que você entende por inclusão?

Quantos alunos com deficiência são acompanhados pelo setor?

Quais os maiores desafios enfrentados na sua profissão para o acompanhamento dos alunos com deficiência?

Houve capacitação inicial para atuar na escola inclusiva?

Quem te auxilia diante os desafios enfrentados no trabalho dos alunos com deficiência?

Como ocorreu a preparação dos funcionários para a recepção dos alunos com deficiência?

Como você avalia o trabalho que vem sendo realizado nessa instituição para os alunos com deficiência?

Apêndice
Questionário
Pedagoga da Inclusão

Identificação: _____

Instituição: _____

Função: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo na instituição: _____

Conhece as leis de inclusão? Se sim, poderia descrevê-las.

O que você entende por inclusão?

Quantos alunos com deficiência são acompanhados pelo setor de pedagogia?

Quais os maiores desafios enfrentados na sua profissão para o acompanhamento dos alunos com deficiência?

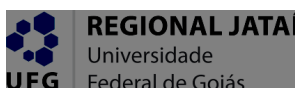
Quem te auxilia diante os desafios enfrentados no trabalho dos alunos com deficiência?

Houve capacitação inicial para atuar na escola inclusiva?

Como ocorreu a preparação dos funcionários para a recepção dos alunos com deficiência?

Como você avalia o trabalho que vem sendo realizado nessa instituição para os alunos com deficiência?

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Rede Goiana de Pesquisa em Educação Inclusiva ”, coordenada pela Profa. Dra. Anna Maria Canavarro Benite e Profa. Dra. Eveline Borges Vilela Ribeiro. Meu nome é Fabiana Darc Miranda, sou a pesquisadora responsável pela etapa da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO: análise de um percurso” e minha área de atuação é Educação Inclusiva. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à mim. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail eveline_vilela@ufg.br ou fabyana.darc@gmail.com, e inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64)9 -9974-9420 ou (64) 9 9627-3276. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

A pesquisa intitulada “Rede Goiana de Pesquisa em Educação Inclusiva” tem como objetivo traçar um panorama da educação inclusiva no estado de Goiás e surgiu como uma iniciativa para poder ajudar alunos, pais e professores a entenderem e participarem melhor do processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular.

Para essa pesquisa, você deverá responder a um questionário estruturado, que abordará questões referentes ao processo de educação inclusiva no município. O questionário não oferecerá desconforto ou risco para você e os resultados provenientes dessa pesquisa poderão ajudar-nos a esclarecer quais fatores mais interferem na inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Seu sigilo e anonimato é garantido e em hipótese alguma a sua identidade será revelada. Frisamos que você tem total liberdade para participar ou não da pesquisa, podendo retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Além disso, você tem total liberdade para recusar responder alguma questão que, porventura, possa lhe causar constrangimento. Caso, em algum momento da pesquisa, você se sinta lesado, você tem total direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação nessa pesquisa. Enfatizamos ainda que os dados provenientes dessa pesquisa serão utilizados apenas para ela, não ficando armazenados em banco de dados de acesso livre.

Tendo prestado essas informações e colocando-nos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que venham a surgir, apresentamos abaixo o assentimento para participação nessa pesquisa.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado ““EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO: análise de um percurso”. Informo ter mais de 18 anos e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Fabiana Darc Miranda sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica
