

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

Eunice Tavares Silveira Lima

**POLÍTICA DE INCLUSÃO: um estudo na rede pública de educação em
Jataí-Goiás**

GOIÂNIA/GO – 2014

EUNICE TAVARES SILVEIRA LIMA

**POLÍTICA DE INCLUSÃO: um estudo na rede pública de educação em
Jataí-Goiás**

Dissertação apresentada para Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Área de Concentração: Educação

Orientação: Professor Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura

GOIÂNIA/GO – 2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Lima, Eunice Tavares Silveira.

L732p Política de inclusão [manuscrito] : um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás / Eunice Tavares Silveira Lima. – Goiânia, 2014.

179 f. : il. ; graf. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

“Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura”.

Bibliografia.

1. Educação Inclusiva – Jataí (GO). 2. Política pública. 3. Educação e Estado. 4. Incapacidade intelectual. I. Título.

CDU 376-056.37(043)

EUNICE TAVARES SILVEIRA LIMA

**POLÍTICA DE INCLUSÃO: um estudo na rede pública de educação em
Jataí-Goiás**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Goiânia-GO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, sob orientação do Professor Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura.

Aprovada em 30 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura - Presidente (PUC Goiás)

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita (PUC Goiás)

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (UFG)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Eudes, pela sabedoria com que compreendeu minhas ausências e partilhou de minhas conquistas.

À Kamilla e ao Kallil... Para ela e para ele não encontro palavras. Simplesmente por serem meus filhos.

Aos meus pais Pedro e Zilma, pelo cuidar, educar, ensinar... Enfim, pela “vida” que me deram.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, por compreender minhas inseguranças e orientar de forma crítica e atenta a elaboração e organização desta dissertação.

À Banca de Qualificação, nas pessoas do professor Dr. Régis Henrique dos Reis Silva e professora Dr^a. Maria Cristina das Graças D. Mesquita, pelas críticas e sugestões valiosas que contribuíram para qualificar o texto final do trabalho.

À Banca de Defesa, nas pessoas do professor Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura (Presidente), do professor Dr. Régis Henrique dos Reis Silva e professora Dr^a. Maria Cristina das Graças D. Mesquita, pelas discussões realizadas no fechamento dessa dissertação.

Aos “sujeitos da pesquisa” (coordenadoras, professoras, familiares e alunos), pela boa vontade com que contribuíram para tornar este trabalho possível e para enriquecê-lo.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação, especialmente àqueles com os quais tive maior relacionamento por cursar suas disciplinas.

Às Secretarias de Educação estadual e municipal, pela permissão concedida para a realização da pesquisa.

À direção das escolas pesquisadas, pela acolhida e pelo consentimento para que eu pudesse ingressar nas escolas, interrogar e compartilhar conhecimentos com seus profissionais.

À professora Dr^a. Leonor Paniago por tudo o que fez por mim, mas, principalmente, por incentivar meu ingresso no Mestrado, pois partiu dela a ideia de que seria instigante conhecer esse brilhante caminho.

À professora Mestre Hercília Fayão, pelas preciosas contribuições, mas em especial pela “força propulsora” inicial para a construção do trabalho.

À professora Dr^a. Márcia Reis por, nos momentos de confusão e de insegurança, ter contribuído para que eu enxergasse um percurso a seguir.

À professora Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno, pela revisão linguística do texto.

Ao meu esposo Eudes, pelas noites interrompidas, mal dormidas, quando acompanhava minhas inúmeras idas e vindas da rodoviária, em razão das viagens que tive de fazer para aulas e orientações.

À Kamilla, por ter me ajudado nos cuidados com o Kallil... Por inúmeras vezes assumiu o papel de “mãe”, quando eu me recolhia para estudos e ausentava para as aulas e orientações.

Ao Kallil, pela sabedoria com que conseguiu substituir a tristeza da hora de minhas partidas por calorosos abraços e beijos na hora de minha chegada.

Aos meus pais Pedro e Zilma, por sempre me ensinarem a lutar corajosamente pela vida.

Aos meus sogros Eurípedes e Leonor, por compreenderem a minha ausência em vários momentos.

À tia Loide, Osmar, Diney, René, Sandra e Sr. Valdeni, por muitas vezes me substituir, assumindo “minhas obrigações”, quando eu não podia cumpri-las.

À Débora, por responsabilmente realizar minhas tarefas da lida cotidiana, deixando-me tranquila para realizar meus estudos.

Às minhas irmãs Diney, Elcione e Enilda e a tia Gerza que apoiaram meus pais em minhas ausências.

À Claudinéia com quem dividi além do quarto, em Goiânia, angústias, dúvidas, alegrias e, por fim, a certeza do dever cumprido.

A todos os meus amigos e familiares que tiveram a sabedoria de entender minhas ausências durante a realização desta dissertação.

À Roneide, Evelyn, Joana, Angélica e Neuvani, pelos carinhosos momentos vivenciados.

A todos os meus colegas do mestrado, pelos saberes compartilhados, pelas ansiedades divididas, e pela descontração nos momentos inesquecíveis de “café com prosa”.

Ao finalizar o trabalho tive certeza de que um empreendimento desta natureza não depende só da vontade de quem se propõe a enfrentá-lo. Depende também do apoio, da amizade e da tolerância de tantos que me creditaram confiança e me deram sustentação para superar obstáculos, desafios e os momentos de cansaço que permearam a trajetória do Mestrado. Assim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização.

Uns e outros¹

*Vem Zé Poeira com o seu cavalo
diz um bom dia à Geralda-doida
na companhia do filho Kardec.
Enquanto isso vem do outro lado
toda elegante Maria-queimada
pede à Maióia um balangandã...
pescoço, braços, dedos sempre cheios
o que ela nega, pois, acha que é pouco
o que tem consigo, seus balangandãs.
E olhe lá quem vem chegando agora
é Pedro-doido, Anjo e Gabiroba
Zé Munjolin com seu terno claro
que sempre limpo, novo e engomado
não gosta de dar a mão prá ninguém
tem medo, assim, de se contaminar
de um provável mal que o outro tenha
e é por isso que muitas pessoas
tocam-lhe à mão só prá contrariá-lo
e assim ver ele passar o álcool
que traz num vidro no bolso do terno.
Quando aparece o Formigão
a molecada sempre deita e rola
faz do coitado o objeto de suas brincadeiras
e quanto mais o Formigão fica bravo
mais a molecada gosta de perturbar a paz dele.
Hoje a cidade já muito cresceu
já não se pode ver essas pessoas
a caminhar nas ruas da cidade
passar aqui, ali e acolá
nenhum João-bôbo, homem da carrocinha
nem Agripino, o homem do volante,
e o Arlindo, onde é que ele está?
Arlindo, Roni Von, Roberto Carlos
assim dizia que era seu nome.
Temos de tudo em tanto e quanto... um pouco
de pau que nasce reto e morre torto
herói, bandido, enfermo, são, e...louco.*

Iti Bira

¹ Música composta em homenagem às pessoas com algum tipo de transtorno de comportamento, que fizeram e fazem parte da história de Jataí-GO.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | 09 |
| LISTA DE QUADROS | 11 |
| LISTA DE TABELAS | 11 |
| RESUMO | 12 |
| ABSTRACT | 13 |
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - DESVENDANDO A HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 27 |
| 1.1 Contexto Histórico das Políticas Públicas da Educação Especial | 29 |
| 1.2 Revisitando Termos e Concepções..... | 36 |
| 1.3 Deficiências e Deficiência Intelectual | 51 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DESAFIO DO TRABALHO DOCENTE:A ESCOLA EM BUSCA DA INCLUSÃO | 59 |
| 2.1 Política Educacional | 59 |
| 2.2 Direito à Educação: um processo de luta..... | 61 |
| 2.2.1 A Trajetória da Educação Especial em Goiás | 79 |
| 2.2.2 A Política de Educação Inclusiva do Município de Jataí-Goiás..... | 84 |
| 2.3 O Desafio do Trabalho Docente: a formação do professor da rede pública..... | 85 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - A DESAFIANTE TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL..... | 96 |
| 3.1 Os Desafios do Caminho Empírico Percorrido | 96 |
| 3.2 Análise dos Dados Empíricos Oriundos dos Questionários | 104 |
| 3.2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa | 105 |
| 3.2.2 Concepções Acerca da Inclusão dos Alunos com Deficiência Intelectual..... | 120 |
| 3.2.3 O Processo de Formação e a Prática Pedagógica na Educação Inclusiva | 129 |
| 3.2.4 A Apropriação da Legislação como Suporte para a Educação Inclusiva..... | 135 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 144 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 151 |

| | |
|-----------------|-----|
| Apêndices | 162 |
| Anexos..... | 177 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| AEE | - Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | - Associação de Pais e Amigos do Excepcional |
| BPC | - Benefício da Prestação Continuada |
| CAPES | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior |
| CEE | - Conselho Estadual de Educação |
| CEB | - Câmara de Educação Básica |
| CF | - Constituição Federal |
| CENESP | - Centro Nacional de Educação Especial |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CESB | - Campanha para a Educação de Surdo Brasileiro |
| CNPq | - Conselho Nacional de Pesquisa |
| CONADE | - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| CORDE | - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| ECA | - Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| IBC | - Instituto Benjamin Constant |
| IFG | - Instituto Federal de Goiás |
| INEP | - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa |
| INES | - Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | - Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PAA | - Plano de Ações Articuladas |
| PCNs | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | - Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PEE | - Plano Estadual de Educação |
| PME | - Plano Municipal de Educação |
| PNEE | - Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| PNEEPEI | - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |

- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PUC/GO** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- SEE** - Secretaria Estadual de Educação
- SEE/GO** - Secretaria Estadual de Educação de Goiás
- SEESP** - Secretaria de Educação Especial
- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- SUEE** - Superintendência de Ensino Especial
- UEE** - Unidade de Ensino Especial
- UEG** - Universidade Estadual de Goiás
- UFG** - Universidade Federal de Goiás
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|-----|
| QUADRO 1 | Professoras Regentes (PR)..... | 106 |
| QUADRO 2 | Professoras de Apoio (PA)..... | 110 |
| QUADRO 3 | Coordenadoras (C)..... | 113 |
| QUADRO 4 | Identificação dos Alunos (A)..... | 116 |
| QUADRO 5 | Grupo de Familiares ou Responsáveis (F)..... | 119 |
| QUADRO 6 | Leis sobre inclusão citadas nos questionários | 138 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|-------------------------------|-----|
| TABELA 1 | Os Sujeitos Pesquisados | 102 |
|----------|-------------------------------|-----|

LIMA, Eunice Tavares Silveira. **POLÍTICA DE INCLUSÃO**: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás. Goiânia, agosto de 2014. 179 p. Dissertação em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a educação inclusiva. Buscando a construção deste objeto foi traçado o seguinte objetivo geral: analisar a política educacional como política voltada para o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas do sistema estadual e municipal da cidade de Jataí-Goiás. Particularmente, a pesquisa focou a política voltada para os deficientes intelectuais do município mencionado, visando responder ao seguinte problema de pesquisa: qual é a realidade da educação inclusiva para os alunos com deficiência intelectual em escolas públicas do ensino básico dos sistemas estadual e municipal, no município de Jataí-Goiás? Para tanto, retomou o processo histórico da educação especial que desencadeou a elaboração das políticas públicas de inclusão atuais. A análise feita se deu a partir da perspectiva dos alunos, de seus familiares, do professor regente da sala, do professor de apoio e dos coordenadores de quatro escolas inclusivas do ensino regular: duas estaduais e duas municipais, todas situadas na zona urbana de Jataí e que atendem maior número de alunos com deficiência. A pesquisa buscou aproximação com o método materialista histórico dialético, desenvolvendo uma investigação quanti-qualitativa. Para interpretar os dados, utilizou-se da análise de conteúdo. Para obtê-los foram usadas fontes secundárias existentes sobre o tema; documentos (leis, portarias, decretos, e resoluções); questionários para coleta de dados singulares a cada grupo de sujeitos participantes da pesquisa. Utilizou-se ainda de dados coletados em visitas não programadas às escolas investigadas. Os estudos que forneceram fundamentos para as análises e sua organização foram, basicamente, os de: Jannuzzi (2012); Bueno (1999); Mittler (2003); Sasaki (2002); Karagiannis; Stainback e Stainback (1999); Krynski (1969); Assumpção Junior e Sprovieri (2000); Bardin (1977) e Sarup (1980), dentre outros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a inclusão educacional das pessoas com deficiência intelectual no município de Jataí-GO ainda não se consolidou de forma satisfatória, carecendo, além de outros fatores, de investimentos destinados à formação e qualificação docente; da valorização do profissional da educação, e da superação de valores e atitudes de muitos em relação às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Rede Pública de Educação; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva em Jataí-Goiás.

LIMA, Eunice Tavares Silveira. **INCLUSION POLICY:** a study in Jataí-Goiás public education system. Goiânia, August 2014. 179 pages. Dissertation in Education - Graduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás.

ABSTRACT

This work has inclusive education as an object of study. Seeking the construction of this object the following general objective was drawn: to analyze educational policy as policy for the process of inclusion of students with disabilities in public schools in the state and municipal systems of the city of Jataí, Goiás. In particular, the research focused on the policy for intellectual disabled of the mentioned city in order to answer the following research problem: what is the reality of inclusive education for students with intellectual disabilities in public primary schools of the state and local systems in Jataí-Goiás? To do so, the historical process of special education that triggered the drafting of current inclusive policies was regained. The analysis was made from the perspective of the students, their families, the classroom teachers, the support teacher and four coordinators from inclusive regular schools: two state and two local, all located in the urban area of Jataí and that serve more students with disabilities. The research sought closer ties with the dialectical historical materialist method, developing a quantitative and qualitative research. To interpret the data, we used the content analysis. To get them existing secondary sources about the topic were used; documents (laws, ordinances, decrees, and resolutions); individual questionnaires to each group of subjects in the research. Also, data was collected on unscheduled visits to the investigated schools. The studies that provided the foundation for analysis and organization were basically those of: Jannuzzi (2012); Bueno (1999); Mittler (2003); Sasaki (2002); Karagiannis; Stainback and Stainback (1999); Krynski (1969); Assumpção Junior and Sprovieri (2000); Bardin (1977) and Sarup (1980), among others. The survey results showed that the educational inclusion of people with intellectual disabilities in Jataí-Goiás is not yet consolidated in a satisfactory manner, lacking, among other factors, the investment for training and teaching qualification; appreciation of education professionals, and the overcoming of many values and attitudes towards people with disabilities.

Keywords: Inclusive Education; Public Policy; Public Education System; Intellectual Disability; Inclusive Education in Jataí-Goiás.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central *a educação inclusiva das pessoas com deficiência intelectual*. Ele se vincula às políticas públicas elaboradas a partir da necessidade proclamada de organizar, de modo mais justo, a sociedade. Tais políticas incidem sobre diversas esferas da sociedade, dentre elas a educacional. O recorte temático apresentado teve como um de seus critérios o fato de a pesquisadora ter como filho uma pessoa com deficiência intelectual, e de, devido a esta condição, deparar-se continuamente com desafios gestados nos espaços educacionais que ainda resistem a assimilar uma proposta de educação inclusiva que respeite a diversidade própria dos diversos segmentos da sociedade; e que respeite, também, a individualidade das pessoas que dela dependem para se desenvolver e se integrar com maior facilidade na sociedade de que fazem parte.

As políticas públicas, de modo geral, representam uma das formas mais intensas de dominação de um povo e são constituídas para atender a determinados interesses de classes e de grupos de determinados contextos, situados em determinado período histórico. É por meio delas que os homens se organizem e se estabelecem para viver socialmente, de forma “harmônica” (leia-se: da forma prescrita pelas classes dominantes da sociedade). Nesse sentido, pode-se dizer que, quanto mais a sociedade for participativa e impositiva para tomar decisões, maiores serão as possibilidades de viabilizar transformações no sentido da elaboração oficial da legislação, pois as políticas se constituem, paradoxalmente, num processo contínuo que envolve participação, debate, conflitos e contradições entre os diferentes segmentos das classes sociais que compõem sociedade.

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.

Como apontou Saviani (2008), a escola não deve se separar em escola de formação prática, reduzindo a capacidade da maioria das pessoas à atividades muito simples, que dispensam o domínio dos fundamentos teóricos, e em escola das profissões intelectuais,

preparando pequena parcela para atuar como dirigente da sociedade. Se ela é considerada um dos espaços especiais para promover o desenvolvimento humano, deve garantir uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre homem sensível e individual e homem político e abstrato (SAVIANI, 2008). Sendo assim, o sistema educacional deve se estruturar para oferecer aos educandos as condições mínimas necessárias para uma formação integral de homem.

De acordo com esse raciocínio de Saviani, pensa-se que a educação inclusiva deve ser entendida como uma das expressões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, isto é, como uma nova concepção de educação que se fundamente na aceitação da diversidade e valorização do outro como ser histórico concreto, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis, que devem ser debatidos, reformulados e implantados em todas as escolas, mas, especialmente nas escolas públicas onde estuda a maior parte da população.

Visando contribuir com esta problemática, na busca por respostas às perguntas postas para a investigação da realidade sobre a educação inclusiva, explico o problema da pesquisa por meio da seguinte indagação: *qual é a realidade da educação inclusiva para os alunos com deficiência intelectual em escolas públicas do ensino básico dos sistemas estadual e municipal, no município de Jataí-Goiás?*

Buscando construir o objeto de estudo anunciado, foi delineado como *objetivo geral*: analisar a política educacional como política voltada para o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas do sistema estadual e municipal na cidade de Jataí-Goiás; e como *objetivos específicos*: estudar a trajetória histórica das deficiências humanas para compreender os desafios, aproximações e distanciamentos existentes no processo educacional das pessoas com deficiência, especialmente no daquelas com deficiência intelectual; explicitar o processo de inserção das políticas educacionais no campo da inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas selecionadas para a pesquisa; investigar como as instituições educacionais públicas da cidade de Jataí-Goiás implementam a educação inclusiva para os alunos do ensino básico com deficiência intelectual.

Postos, portanto, o objetivo geral e os específicos desta dissertação, pode-se avançar afirmando que, de acordo com a Resolução ONU 2.542/75, o “[...] termo pessoa portadora de deficiência identifica aquele indivíduo que, devido a seus *déficits* físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal”. Conforme o inciso I - Art. 3º do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, deficiência é “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere

incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. A palavra *deficiência*², embora possa ser entendida como de cunho pejorativo por meio de representações materializadas no âmbito do senso comum e sujeitas a aplicação de normas protetivas, implica também algumas possibilidades no campo da legalidade que priorizam as pessoas com *deficiência intelectual*.

No percurso da pesquisa, diversos foram os termos e expressões encontrados para referir-se às pessoas que apresentam qualquer tipo de necessidades educacionais especiais. Dentre elas, optou-se, neste estudo, pela expressão *pessoa com deficiência intelectual*. Essa opção assentou-se na compreensão de ser ela a que melhor representava o grupo de pessoas que seria investigado. No entanto, outros termos foram empregados neste trabalho apesar de eles já terem sido superados pela literatura atualizada, em decorrência de mudanças de conceitos e de ideias que geravam informações equivocadas. Alguns deles ainda compõem os termos da legislação vigente ou são encontrados em produções científicas de diferentes autores e contextos por ser parte da nomenclatura utilizada na época da produção consultada.

Segundo a visão de Sasaki (2002), Mittler (2003), Mantoan (2003) e outros pesquisadores, a utilização das terminologias e expressões corretas desencorajava as práticas discriminatórias e excludentes que tendiam a perpetuar a marginalização das pessoas com deficiência. As mais recorrentes são: portador de deficiência, pessoa incapacitada, excepcional, defeituoso, inválido, retardado e muitos outros que foram substituídos por termos que geraram novos significados.

A conceituação de “deficiência intelectual” passou a vigorar a partir da aprovação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Antes, a expressão usada para designar essas pessoas era: “deficiência mental”. Em 1992, essa nova terminologia foi adotada pela Associação Americana de Deficiência Mental, por considerar a deficiência “[...] não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa...” (SASSAKI, 2002, p. 3). O autor ainda explica que “[...] é mais apropriado o termo "intelectual" por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente...” (Idem, 2004, p. 1).

² A palavra *deficiência* foi adotada em documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da promulgação do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 que regulamentou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em 30 de março de 2007 em Nova York.

As pessoas com deficiência são excluídas ou colocadas à margem por conta de suas “anormalidades”, isto é, por conta das diferenças que as excluem do padrão de homogeneidade requerido pela sociedade. Tal fato decorre, principalmente, dos antagonismos presentes na sociedade de classes que colocam diversos tipos de desafios nos vários âmbitos sociais, dentre eles no educacional. Desses desafios, destaca-se “[...] a impossibilidade do acesso de todos ao saber e a impossibilidade de uma educação unificada” (SAVIANI, 2008, p. 255).

A democratização do ensino e a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos são discutidas e o resultado dessa discussão aparece em diferentes tipos de documentos, servindo inclusive para fundamentar vários dos discursos das autoridades do governo. No entanto, contraditoriamente, o que se tem presenciado é o distanciamento entre os textos legais e as ações que possibilitam a incorporação desses direitos pelo sistema educacional.

Instigada a compreender a questão da inclusão escolar, este estudo se justificou na convicção de que ao apresentar a produção referente à educação inclusiva por meio desta investigação, a partir de dados contextualizados para a realidade de Jataí, município importante do Sudoeste do estado de Goiás, Região escolhida como foco de estudo, propiciará reflexões relevantes sobre a e para a educação inclusiva que vem se dando nas escolas públicas desse Município.

Jataí possui uma população de aproximadamente 90 mil habitantes, contando com um espaço de formação em nível superior significativo, visto que nele estão instaladas a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Instituto Federal de Goiás (IFG) e também instituições de ensino superior privadas, além das várias escolas públicas estaduais e municipais, e das instituições privadas e conveniadas que oferecem a educação básica.

O Município conta ainda com outros tipos de instituição educacional, tais como: a Escola Especial Érica de Melo Barbosa e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A primeira é uma entidade filantrópica conveniada com a Secretaria de Educação do Estado e administrada em parceria com o Lions Clube de Jataí. Esta instituição tem por finalidade prestar atendimento especializado às pessoas com deficiência intelectual e com outras necessidades educacionais especiais. A APAE busca articular a ação de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, representando-as junto aos organismos nacionais e internacionais, tendo em vista melhorar a qualidade dos serviços oferecidos aos seus usuários. Segundo o relatório de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Jataí possui um

número significativo de pessoas com deficiência e muitas delas estão matriculadas no ensino público.

A relevância deste estudo, além de, talvez, ser ele o primeiro estudo do tipo, focando a educação inclusiva em Jataí-GO, não se restringiu ao contexto em que se propôs desenvolver a pesquisa, mas à sociedade em geral, pois sua análise voltou-se para a população, apresentando as concepções dos profissionais da educação, familiares e pessoas com deficiência matriculadas em escolas públicas. Os resultados da pesquisa também buscaram atender à finalidade do inciso IV, do Art. 3º da Constituição Federal (1988), que se dispõe a “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Neste mesmo documento, Art. 205 está disposto que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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”. O Art. 208 traz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de alguns direitos, dentre eles, constando o inciso III. Segundo este inciso, fica garantido o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394, de 20/12/1996), no seu capítulo V, Art. 58, reforça o inciso citado, afirmando que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

De acordo com as referidas Leis, a educação deve ser oferecida em classes regulares, onde os alunos com necessidades educacionais especiais convivam com os demais. Ainda ficaram designados no Art. 3º da LDBEN/1996, onze princípios que norteiam o ensino. Entre esses, destacam-se o primeiro e o quarto: “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Outro documento de relevância nesta modalidade é a Conferência Mundial sobre Educação para todos, garantindo esse direito independente das diferenças individuais, assim como foi consagrado em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esse compromisso foi reafirmado em 1994, pela Declaração de Salamanca, que orienta sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, assegurando o direito à educação de cada indivíduo. Nas temáticas elencadas na Declaração de Salamanca, a educação especial foi ampliada e contempla outras necessidades, além daquelas caracterizadas

como deficiência. Esta Declaração, associada a outros movimentos, trouxe inovações para o sistema educacional brasileiro, pois a década de 1990 foi marcada por mudanças como a reforma do Estado e da educação, quando novas metas foram propostas, orientadas pelas agências internacionais, em especial, pelo Banco Mundial (BM), para atender ao novo modelo globalizado de acumulação do capital.

Em âmbito de Estado, as atividades econômicas e de bens e serviços que visavam lucro foram transferidas para o mercado com a política de privatização de empresas estatais. Em âmbito educacional, novas exigências foram estabelecidas, abarcando várias dimensões do sistema de ensino, como legislação, planejamento e gestão, currículos, avaliação e financiamento, entre outras, com ênfase para o oferecimento da educação básica para todos os brasileiros.

Neste contexto, a educação passou a ser vista como estratégia para elevar o crescimento econômico do País, melhorando a distribuição de renda com a oferta de um mínimo de conhecimentos que pudessem contribuir para possibilitar a integração social de toda população brasileira. Essa reforma indicou para mudanças no âmbito educacional, sugerindo uma melhoria dos sistemas educacionais, principalmente, das unidades escolares, com a colaboração entre o setor público e o privado, baseando-se na eficiência, na redução de custos e no aumento da qualidade (GARCIA, 2004). Com isso, pelo menos no discurso, as pessoas com deficiência também foram beneficiadas com a garantia do direito à educação básica, direito esse conquistado por meio de vários movimentos que, embora não tenham resolvido o problema, geraram conflitos e contradições que tendem a reorientar a prática social, modificando a realidade.

Embora as pesquisas e os movimentos em prol da inclusão social das pessoas com necessidades especiais tenham sido delineados principalmente a partir de 1990, um recorte temporal não foi delimitado no caso desta pesquisa. Todavia, para compreender, do melhor modo possível, como está o desenvolvimento da educação inclusiva, a pesquisadora buscou no passado aquilo que ainda se encontra presente hoje e que possa ajudá-la a elucidar e responder a questão que se propôs para estudo.

Este trabalho, pois, tentou manter uma estreita aproximação com o método materialista histórico dialético por entender, principalmente, o princípio da luta de classes como motor propulsor das transformações sociais. Pensando nesta perspectiva, pode-se afirmar que nenhuma transformação ocorre senão por meio das contradições que emergem das relações entre os membros de uma sociedade, e imersos no movimento dialético que cria e recria, ininterruptamente, suas próprias necessidades de sobrevivência.

O homem é um ser social, pensante e criativo, diferenciando-se dos demais animais pela sua capacidade de autoconsciência, de poderes e necessidades, sendo capaz de planejar suas atividades de forma flexível e consciente. Assim, seu poder de pensamento está sempre remodelando a natureza, modificando o mundo exterior e modificando também sua própria natureza. “O Homem modela a Natureza e, por sua vez, é modelado por ela. Isto é, o Homem não existe meramente dentro da Natureza, mas a modifica, e esse ato o coloca numa interação constante entre sujeito e objeto” (SARUP, 1980, p. 106).

Neste contexto, o homem desencadeia um movimento de busca da satisfação de suas necessidades, que se modificam sem cessar. Logo, ele busca a garantia de sua sobrevivência por meio do trabalho, intervindo na natureza e utilizando de todos os recursos possíveis como prolongamento de sua força (material e intelectual), criando novas necessidades e novas possibilidades que, simultaneamente, impulsionam novas formas de intervenção e de domínio sobre o mundo, movimento que pode ser entendido como desenvolvimento histórico.

As pesquisas orientadas pela dialética buscam contemplar uma análise objetiva da realidade estudada após explorá-la exaustivamente. Tenta apreender o conjunto das conexões internas dos processos, dos conflitos, das contradições, do movimento, bem como da tendência predominante de sua transformação tendo o objeto como totalidade e como unidade dos contrários. Outro aspecto da dialética é o da relação da parte com o todo, não um todo infinito, mas possível e necessário para o pesquisador conhecer e melhor interpretar o seu objeto de estudo em construção. Para Sanfelice (2008, p. 85),

O pensamento precisa sempre estar aberto à própria coisa que num claro-escuro se mostra e se esconde. Mas sabemos que este pensamento, de um sujeito pesquisador, sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe dá o seu alcance e o seu limite.

O pesquisador deve ter clareza que o modo de produção capitalista nos apresenta a verdade somente pela *aparência*, enquanto sua *essência* fica oculta na história. A pesquisa baseada neste método deve levar em conta as possibilidades de relação entre o sujeito e o objeto, entre as questões objetivas e subjetivas que se complementam, com a finalidade de captar essa verdade pelo movimento do objeto, desvelando-o a fim de transformar a realidade. Ventura (2010, p. 20) afirma que a materialidade deste método,

[...] está no movimento histórico e não no objeto enquanto matéria. Não é o método que faz a história, antes, é o contrário. Para o materialismo dialético, o método é algo que permite conhecer o processo histórico da estrutura que articula a relação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido.

Ao analisar a relação que se estabelece entre o sujeito de pesquisa e o objeto a ser pesquisado, o investigador sofre uma transformação, pois ao passar por uma nova experiência, ele não será mais o mesmo de antes. Ao se colocar no campo da investigação, terá outra compreensão da realidade que irá encorajá-lo a refutar qualquer pretensão de verdade inabalável ou de situações estáveis. Assim, o pesquisador da educação inclusiva que desejar trabalhar metodicamente com o materialismo dialético deve ter a preocupação de se amparar em um referencial teórico consistente, com argumentação sólida, explorando o máximo possível os conceitos elaborados. No caso deste estudo, deve-se, pois atentar para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente para as que têm deficiência intelectual, bem como para as diferentes práticas pedagógicas e para os estudos sobre as experiências já vivenciadas por outros indivíduos em distintos contextos.

Os autores que serviram como interlocutores no decorrer desta pesquisa possibilitaram uma ampla visão sobre o tema. Alguns contribuíram por meio dos conceitos que elaboraram; outros com informações pertinentes sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e com discussões sobre as políticas públicas da educação inclusiva; e outros, ainda, que colaboraram com argumentos que foram usados como contrapontos que enriqueceram a discussão. Dentre eles, destacam-se Jannuzzi (2012); Bueno (1999); Almeida (2003, 2007, 2011); Baptista (2008); Jesus, Baptista e Caiado (2013); Fontes (2009); Mittler (2003); Mantoan (2003); Mazzotta (2005); Sasaki (1997, 2002, 2004) e Mendes (2002, 2006).

Ao focar a deficiência, apoiou-se em Assumpção Junior e Sprovieri (2000), Cobb e Mittler (2005), Krynski (1969). Além destes, outros teóricos contribuíram para a compreensão da realidade da proposta de educação inclusiva que vem sendo discutida na atualidade.

Outro grupo de autores foi de grande importância para a discussão dos procedimentos metódicos e metodológicos de organização geral do trabalho. Refere-se aqui a Marx (1977); Sarup (1980); Sanfelice (2008); Bardin (1977); Gamboa (2004); Franco (2003) e Minayo (2007).

Além dos autores já citados, outros autores contribuíram para as reflexões críticas realizadas sobre alguns fragmentos de Leis, Decretos, Artigos e Declarações, buscando evidenciar mensagens que apresentam conteúdos claros e explícitos e aquelas que, ao contrário, expõem conteúdos lacunares que escondem a realidade, que são dissimuladores, que visam e viabilizam interpretações equivocadas e omissas, causando entraves em sua aplicabilidade.

O percurso deste processo investigativo se constituiu de três dimensões que se desdobraram de forma simultânea, imbricada e ininterrupta, ou seja, partiu-se das reflexões realizadas sobre o *método* que, por sua vez, norteou a tipologia da pesquisa, e das *técnicas de investigação* associadas à *criatividade do pesquisador*. Esse modo de proceder encontrou respaldo nas argumentações de Minayo (2007, p. 14), para quem a “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Dentre outros procedimentos metodológicos, o caminho tomado para a abordagem da análise dos dados empíricos coletados foi a “Quanti-Qualitativa”. Na direção apontada por esta abordagem, a pesquisadora se utilizou de *questionários* semi-estruturados³ com o objetivo de levantar os dados de que precisava para construir o seu objeto de estudo. Por meio desta técnica os sujeitos que o responderam puderam expor sua compreensão sobre as questões objeto das preocupações desta dissertação, oferecendo contribuições para analisar como está o movimento da educação inclusiva no município de Jataí.

Para interpretar os dados levantados e articulados no decorrer da pesquisa foi utilizada a *análise de conteúdo* definida como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Essa análise deriva da utilização de metodologia sistemática e objetiva de descrição do conteúdo das mensagens e da possibilidade de inferência de conhecimentos do pesquisador referentes às condições de produção e de recepção das mensagens, possibilitando perceber o que está implícito nas entrelinhas.

A mensagem pode ser representada de diversas formas, isto é, de forma verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, requerendo do pesquisador qualificação teórica para realizar descobertas e interpretações dessas descobertas apoiadas em comparações contextuais. “Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” (FRANCO, 2005, p. 16). Para que as operações de comparação e de classificação possam ocorrer, o pesquisador deve ter capacidades para discernir semelhanças e diferenças entre objetos e enunciados diversos.

³ Foram elaborados cinco tipos de questionários, sendo um para cada grupo de sujeitos (professores regentes, professores de apoio, coordenadores, pais e/ou familiares e alunos), apresentados como apêndices nesta dissertação.

Seis questões caracterizam a comunicação na *análise de conteúdo*. São elas: quem fala? Para dizer o que? A quem? De que modo? Com que finalidade? Com que resultados? Tendo por base essas seis questões e buscando responder às inúmeras perguntas daí decorrentes “[...] a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (Franco, 2005, p. 20). Tais inferências se constituem no “[...] procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação” (FRANCO, 2005, p. 26).

Segundo Bardin (1977), algumas regras são básicas para uma *análise de conteúdo*. Essa autora aponta que suas categorias devem ser homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes. Deve-se atingir a compreensão das mensagens por meio da inferência e, principalmente, da interpretação que é a apreensão, não só dos conteúdos manifestos, mas também dos conteúdos latentes ocultados de forma consciente ou não nas mensagens.

Para a pesquisa de campo ou do *ambiente natural* em que a educação inclusiva seria estudada, tomou-se como ponto de partida um levantamento de dados sobre as instituições escolares que trabalhavam na perspectiva da educação inclusiva, nas Secretarias de Educação estadual e municipal de Jataí-GO.

Dentre as instituições escolares que trabalhavam na perspectiva identificada foram eleitas *quatro* escolas com maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. Elas foram identificadas e denominadas como *escolas inclusivas* da cidade de Jataí-GO, sendo duas de cada uma das redes de ensino mencionadas. Esse critério baseou-se na premissa de que, para se investigar determinado fenômeno, deve-se buscar onde ele se apresenta com maior intensidade, para que se possa chegar à determinação mais significativa.

Tais escolas estão localizadas na zona urbana da cidade e atendem alunos com necessidades educacionais especiais, em turmas de alunos que frequentam desde o Jardim II até o Ensino Médio, incluindo ainda alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A gestão e a coordenação de cada uma das escolas selecionadas indicaram *dois* dos alunos com deficiência intelectual que deveriam ser investigados. O critério de escolha dos alunos se assentou nas relações existentes entre as famílias dos alunos e a escola. Mais precisamente, essa escolha passou pelo conhecimento que os agentes escolares tinham das famílias dos alunos, ou seja, foram escolhidos aqueles alunos, cujas famílias eram mais acessíveis, apresentando em função dessa maior flexibilidade, maior chance de concordar com a participação do aluno e com sua própria participação na pesquisa.

Sendo assim, o grupo de *sujeitos da pesquisa* contou com a participação de: oito alunos (quatro das escolas estaduais e quatro das municipais); uma pessoa de cada uma das famílias responsáveis pelos alunos indicados, isto é, oito pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa; sete professores regentes de salas de aula, sete professores de apoio dos alunos e cinco coordenadores de turno. Esse grupo, então, foi composto por trinta e cinco sujeitos⁴.

Se de um lado, a aplicação de questionários para coletar dados está sujeita às influências verbais, à omissão das influências corporais, às alterações de voz e às reações faciais do sujeito pesquisado, pois o pesquisador e o sujeito pesquisado nem sempre permanecem frente a frente no momento em que o sujeito investigado responde ao questionário, de outro, este procedimento técnico assegura maior confiabilidade aos resultados obtidos, porque minimiza as possibilidades de influência do pesquisador no processo de coleta e, posteriormente, na análise e na interpretação dos dados.

A pesquisadora elaborou planilhas para levantamento das unidades de registro e unidades de contexto e para alcançar as *categorias de análise* do trabalho. Foram feitas várias leituras do material com a finalidade de obter uma compreensão geral dos dados para, em seguida, sistematizá-los nas planilhas. Durante a análise dos dados coletados, atentou-se para as concepções, ideologias e demais influências que foram transmitidas via mensagens, refletindo e buscando interpretá-las à luz e pela mediação das teorias já estudadas.

Na exposição dos resultados da investigação, a pesquisadora buscou apresentar as categorias, a partir da ordem em que elas foram surgindo e em relação ao objeto de estudo e pela ordem de significação de importância que elas tiveram para esclarecer o que estava encoberto no contexto investigado. “Tal processo compreende apreensão, preparação, incubação, iluminação e verificação ou síntese” (SALVADOR, 1980, p. 168). É nessa etapa do processo investigativo que o pesquisador apresenta suas reflexões sobre os dados coletados, sobre a realidade observada, sobre o estudo bibliográfico e sobre a apreensão do problema, ou seja, é esse o momento de sintetizar as informações resultantes do exaustivo trabalho de leituras, apreciação e análise dos dados colhidos no trabalho de campo. Nesse momento, não se anula o que já foi posto e nem se exclui a realidade que se mostra *aparente*, pois é a partir dela que se chega à *essência* do problema. O resultado dessa reflexão será a síntese compreensiva dos nexos e das mediações sobre o objeto pesquisado, acumulando novos conhecimentos aos já produzidos e contribuindo para ampliar o pensamento científico.

⁴ O Capítulo 3 traz mais informações sobre os sujeitos da pesquisa.

A finalidade é fazer emergir a realidade analisada e interpretada, isto é, as descobertas acerca de como, no caso, a proposta de educação inclusiva que se desdobra no município de Jataí.

A exposição dos resultados do processo investigativo que resultou nesta dissertação foi estruturada basicamente em seis partes: a introdução, que trata dos objetivos, dos procedimentos teóricos, metodológicos e técnicos de construção do objeto de estudo desta dissertação, dos procedimentos de análise dos dados obtidos por meio do processo investigativo e das principais referências usadas como fonte para os diversos diálogos feitos pela autora da dissertação entre teoria e base empírica; três capítulos; considerações finais e referências bibliográficas.

O primeiro capítulo – Desvendando a história: aproximações e distanciamentos no processo da educação das pessoas com deficiência – buscou recuperar o processo histórico da educação do deficiente no Brasil, buscando entender, simultaneamente, os entraves e avanços decorrentes de tensões surgidas nas lutas em defesa das possibilidades de desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Em seguida foram apresentados alguns termos e concepções comumente encontrados na literatura sobre o tema. Com a legitimação do processo de inclusão muitos deles sofreram alterações em decorrência de novas terminologias criadas para denominar características, ações e elementos peculiares à condição das pessoas deficientes. Fez-se ainda uma ligeira discussão sobre a deficiência, a fim de apresentar noções básicas da origem e das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

No segundo capítulo – Políticas públicas, educação especial e o desafio do trabalho docente: a escola em busca da inclusão – foram apresentados os termos legais que visam fundamentar e ancorar esse novo movimento de educação que está sendo globalmente disseminado pela concepção de igualdade, dentro dos limites da diversidade. Primeiramente, o capítulo trouxe os aspectos da legislação em âmbitos federal, estadual e municipal e, em seguida, tratou da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

O último capítulo – A desafiante trajetória educacional dos alunos com deficiência intelectual – foi escrito visando expor a análise e a interpretação dos dados coletados em campo. Em primeiro lugar, o que se expôs foram os caminhos metodológicos percorridos, identificando as instituições pesquisadas. Além disso, buscou-se demonstrar como os dados foram organizados, classificados e sistematizados em categorias de análises, analisando-os e interpretando-os, em seguida, à luz da consulta feita à literatura existente sobre o tema. As reflexões e as análises realizadas apontaram para a necessidade de um contínuo aprofundamento dos estudos sobre o tema em questão se se quiser ampliar as possibilidades

de construção de uma sociedade mais justa e voltada para a inclusão em seus diversos espaços de todas as pessoas que tenham necessidades educacionais especiais.

Nas considerações finais, a pesquisadora tenta realizar uma síntese crítica dos modelos de ensino e da natureza desses modelos, a partir do material empírico levantado por meio das observações gerais feitas sobre as escolas visitadas e dos dados colhidos dos questionários realizados com os sujeitos participantes da pesquisa, buscando extrair desse material algumas lições sobre as práticas de ensino denominadas de “práticas inclusivas” do ensino regular. Os resultados finais da pesquisa, tratados também nesta parte do trabalho, evidenciaram que a inclusão educacional das pessoas com deficiência intelectual do município de Jataí-GO ainda não se consolidou de forma satisfatória, carecendo, além de outros fatores, de investimentos destinados à formação e qualificação docente; da valorização do profissional da educação, e da superação de valores e atitudes preconceituosas de muitos em relação às pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 1

DESVENDANDO A HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA⁵

Neste capítulo procurou-se revisitar a trajetória da educação do deficiente no Brasil, com o objetivo de explicitar os desafios, aproximações e distanciamentos existentes no processo educacional do deficiente, voltados para a materialização da educação especial na educação básica. Logo, fez-se um breve relato do percurso histórico e das formas diferenciadas de tratamento e relacionamento social a que as pessoas com deficiência foram submetidas. Este capítulo corrobora com a compreensão do contexto gerador das políticas públicas de educação especial, revisitando termos e concepções que deram origem à educação inclusiva. Apresenta ainda algumas definições sobre deficiência, em especial, deficiência intelectual, propiciando ao leitor maior aproximação com a temática. O estudo privilegiou os principais acontecimentos que deram origem às transformações sociais acerca da educação das pessoas com deficiência. Como o propósito não é fazer um aprofundamento nas diferentes linhas de interpretação acumuladas historicamente, e ciente de que elas não se constituem como a totalidade da história, a sugestão é que o leitor faça uma apropriação crítica da mesma.

As classes sociais são constituídas de indivíduos que as determinam, hierarquizando-as em grupos conforme os interesses dominantes. Esses indivíduos criam e transformam as ideias que movem a si mesmos e à sociedade, pois a realidade humana não só pode ser modelada pelo homem, mas também age sobre ele. “Isso quer dizer que a necessidade propriamente humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades” (VÁZQUEZ, 1977, p. 142).

Ao considerar os homens como seres sociais e históricos, capazes de produzir os contextos econômicos, políticos e culturais é que se pode confiar nas mudanças que eles são capazes de realizar. A educação, assim como a política, a economia e muitas outras necessidades culturais é uma necessidade criada pelos homens. Acreditando nessa capacidade criativa e considerando que “[...] a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais”

⁵ Os termos: deficiente, deficientes, deficiência e deficiências foram usados neste trabalho como equivalentes dos termos dificuldade e dificuldades.

(GAMBOA, 2004, p. 104) é que pais, familiares, pessoas com deficiência e demais grupos interessados se unem em defesa do movimento de inclusão.

Buscando uma aproximação com o pensamento marxista, considerou-se, de acordo com ele, que a “[...] sociedade não existe como entidade distinta dos indivíduos, as mudanças nos indivíduos representam, inevitavelmente, mudanças na sociedade, e mudanças nas circunstâncias sociais são também mudanças nos indivíduos” (SARUP, 1980, p. 107). Acredita-se, pois, que o impulso dos movimentos sociais contribui para fortalecer as iniciativas políticas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Mészáros (2008, p. 83), o significado real 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”. Essa transformação almeja, então, eliminar desafios e criar ações que aproximem as pessoas por meio das relações sociais, tendo-se em vista a cooperação e a valorização da diversidade humana.

Desde o século XVI, alguns documentos registraram experiências, ainda que escassas, de que já havia lutas em defesa de se educar as pessoas deficientes. Esses registros confirmam que as ações eram provenientes de iniciativas privadas, de ordens religiosas, pais e familiares de pessoas com deficiência ou ainda de pessoas e/ou grupos isolados que se mobilizavam em função de propiciar atendimentos especializados e melhores condições de vida para elas (Cf. JANNUZZI, 2012). Tais lutas expressavam a credibilidade das pessoas que sustentavam a ideia de que o homem é um ser em constante transformação e com disposição para mudanças. Sarup (1980) esclarece que, segundo Marx, o homem se distingue dos demais animais por ser possuidor de poderes e necessidades próprios da espécie, com impulsos e capacidades que lhes permite realizar suas metas, com autoconsciência. Seu trabalho e criatividade se realizam com os outros e para os outros, pois, constitui-se em um ser inevitavelmente social, que luta ativamente pelos seus próprios fins.

As ações do pensamento, das ideias, transformam a mente, o que é muito importante, mas insuficiente para superar uma condição de vida humana; é necessária a ação social para que as ideias se tornem força material. Quando a sociedade se mobiliza em função de determinado grupo, verifica-se, então, uma ação prática, transformadora, decorrente de ideias que provocam lutas. Nessa perspectiva, a história vem acenando para uma transformação em relação às condições de vida e educação das pessoas com deficiência.

1.1 Contexto Histórico das Políticas Públicas da Educação Especial

Sabe-se que sempre nasceram pessoas com deficiência em todas as culturas, etnias e níveis sociais, mas isso nunca foi visto com naturalidade. A intolerância às diferentes marcas físicas ou intelectuais do grupo de pessoas que as tem passou por diversas fases, manifestando-se em todas as culturas por práticas sociais que vão da exterminação dos indivíduos até aos movimentos atuais que vem apontando para a adoção do paradigma da inclusão⁶.

Explicitando essas fases, pode-se destacar que, além da *exterminação*, as pessoas com deficiência passaram pela *exclusão*, sendo rejeitadas, exploradas e ignoradas em relação a qualquer tipo de atenção social (educacional e outras); pela *segregação* ou fase de atendimento segregado, quando foram excluídas da sociedade e da família, recebendo atendimento assistencialista de instituições religiosas ou filantrópicas; pela fase de *integração*, quando foram integradas à escolas formais, isto é, colocadas em “classes especiais” dessas instituições, visando não prejudicar o ensino dos demais alunos, ditos “normais”; e por último, a fase da *inclusão* que se assenta na compreensão de que se deve aceitar as diferenças individuais, bem como na defesa da importância da convivência das pessoas que tem deficiências com as que não tem, em espaços comuns de aprendizagem e de relações sociais (Cf. SASSAKI, 1997). O processo de inclusão passa, pois, pelo respeito à diversidade característica da condição humana.

Conforme registros históricos da antiguidade, muitas crianças que apresentavam deformidades físicas ou mentais eram abandonadas em lugares frequentados por animais selvagens que as mutilavam ou matavam. Ou eram abandonadas ao relento para morrerem de inanição, ou ainda lançadas em precipícios. Enfim, elas não eram toleradas, ficando sujeitas ao extermínio. A prática destas ações era justificada socialmente pela alegação de que a sobrevivência de um grupo de pessoas dependia estritamente da força física de seus membros para lutar em defesa da sobrevivência⁷. (Tal fato foi afirmado pelo filósofo e poeta Sêneca (4a.C a 65 d.C), que deixou orientações sobre como agir em relação à chegada de uma criança deficiente:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos:

⁶ Cf. Fontes, 2009; Jannuzzi, 2012; Assumpção Junior e Sprovieri, 2000.

⁷ Cf. Jannuzzi, 2012; Fontes, 2009; Pueshel, 1993; Assumpção Junior e Sprovieri, 2000.

não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (FONTES, 2009, p. 24).

Infere-se do trecho citado que o ser humano deficiente deveria receber o mesmo tratamento dado aos animais para não corromper os sadios. Toda atitude cruel de eliminação seria justificada para não contaminar as pessoas saudáveis. Platão, na sociedade ateniense, também prescreveu algo na mesma direção.

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que os poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais aos progenitores. Acreditava também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado (PLATÃO apud ASSUMPTÃO JUNIOR e SPROVIERI, 2000, p. 2).

Pode-se, pois, perceber que para Platão a pessoa deficiente era um fardo. Prolongar sua vida, além de não trazer vantagens para indivíduos e Estado, aumentava o risco da reprodução ampliada do problema em decorrência da força da hereditariedade. Essa forma de pensar de Platão sobre as pessoas que nasciam com deficiências encontrava respaldo ético no pensamento da época, tanto que avaliadas como incapazes e inúteis, as pessoas com deficiência eram consideradas um peso para a família e para a sociedade.

Essa forma de entender e tratar as pessoas com deficiência perdurou ainda durante a Idade Média. Todavia, nesse período, surgiram outros entendimentos, alguns até mais perversos. Em 1482, por exemplo, foi publicado o *Malleus Malleficarum* como um manual de semiologia que diagnosticava bruxas e feiticeiros. Por meio dele, as pessoas que apresentavam má formação física ou mental tinham ligação com o demônio, sendo condenadas às fogueiras da Inquisição.

O advento do Cristianismo trouxe outro entendimento, o de que Deus falava pela boca de tais pessoas, pois elas representavam inocência e pureza. Esse entendimento deu origem “[...] às primeiras leis de proteção ligadas diretamente às questões institucionais” (Idem, p. 3). Paralelamente a esses cuidados, surge a “necessidade” de o Estado gerenciar seus bens, apropriando-se de parte deles, formando a ideia de instituição. Assim, por volta do século XIV, na região de Champagne surgiu uma lei que concedia aos “bobos” a possibilidade de trabalhar para a Corte Real, ainda que fosse desempenhando tarefas extremamente simples (KRYNSKI, 1969).

Segundo Assumpção Junior e Sprovieri (2000), durante a Renascença e Idade Moderna a deficiência mental sai do território da magia e da religião para se inserir,

paulatinamente, no território da Ciência. No século XVIII, as pessoas com deficiência passaram a ser entendidas pelo aspecto patológico. Devido a esse entendimento, embora tenham passado a receber algum tipo de tratamento assistencialista, tais pessoas ainda eram consideradas como *portadoras* de insuficiências humanas ou como “mal acabadas” ou caracterizadas por outras denominações da época. Esse modo de enfrentar a questão contribuiu para perpetuar a discriminação, apontando na direção de práticas de segregação e de isolamento. Elas eram levadas pela família e confinadas em asilos e manicômios, espaços tidos como apropriados para receber as pessoas com deficiência, ou seja, elas eram paradoxalmente isoladas “dentro” da sociedade de que faziam parte. Recebiam alimentação e cuidados básicos necessários à sobrevivência, conforme a cultura de segregação de seu contexto histórico de inserção⁸. A educação das pessoas com deficiência não surgiu de ações isoladas e nem de ações contemporâneas. Decorre de uma construção sociocultural que representa expressivo avanço das discussões realizadas sobre a questão. Muitas vezes, essas discussões não eram organizadas com fins educacionais específicos e os serviços a elas dispensados eram desenvolvidos por pessoas e grupos sociais com responsabilidades próprias, sem nenhum amparo externo. Por algum tempo não houve muitas novidades nesse processo, exceção feita à criação das *Rodas dos Expostos*⁹. Pelo que consta, a “Roda” apareceu na Itália, sendo depois adotada por inúmeros países, inclusive pelo Brasil. A primeira “Roda” surgiu em Salvador (1726) e a última foi extinta em São Paulo (1949). Acredita-se que tais rodas, ao receberem crianças abandonadas, recebiam também crianças com alguma deficiência. Só a partir de meados do século XIX foram desencadeadas ações mais pontuais em relação ao acolhimento e assistência de pessoas deficientes.

Mazzotta (2005) apresenta aspectos relevantes sobre o processo histórico da Educação Especial no Brasil, dividindo-o em dois períodos. O primeiro, de 1854 a 1956, marcado pela criação de diversos Institutos, Fundações, Casas e outras denominações dadas às instituições de atendimento especializado. Estas partiram de iniciativas oficiais no período Imperial e também de iniciativas particulares isoladas. O segundo, que vai de 1957 a 1993, partiu de iniciativas oficiais de âmbito nacional trata do “[...] atendimento educacional aos excepcionais, sendo explicitamente assumido pelo governo federal pela criação de

⁸ Cf. Fontes, 2009; Jannuzzi, 2012; Assumpção Junior e Sprovieri, 2000; Mazzotta, 2005.

⁹ A *Roda dos Expostos* era um cilindro oco, em madeira, fixado ao muro ou janela do prédio. Girava em torno do seu próprio eixo e apresentava em uma das faces uma abertura que ficava voltada para a rua. Destinava-se a receber crianças enjeitadas. Ao girar, a criança nela posta era conduzida para dentro das dependências do prédio, onde receberia assistência. Normalmente, essa assistência era garantida por instituições religiosas cuidadas por freiras que providenciavam internação, alimentação e cuidados para as crianças até estarem aptas a ganhar seu próprio sustento (Cf. GALLINDO, Jussara, 2006. Publicação do Histedbr).

Campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 2005, p. 49). Este último foi impulsionado e bastante favorecido pelo primeiro em decorrência da precedente criação das Instituições já destinadas a essa finalidade.

Em meados do século XX, começou a surgir propostas metodológicas e organizacionais apontando para uma educação especializada em atender pessoas com deficiência. Do movimento de pais e familiares de crianças com deficiência, que não eram aceitas em escolas comuns, somado às necessidades reivindicativas da sociedade da época nasceu a proposta de educar essas pessoas. Tal proposta foi contemplada pelos artigos 88 e 89 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4.024/1961, elaborada e aprovada após vários anos de discussão e disputa entre grupos de orientações filosóficas distintas.

Na década seguinte, para atender aos anseios do Golpe Militar de 1964, foi aprovada a Lei nº 5.692/1971 que reformulou a LDB por meio do discurso da necessidade de atualização da legislação que reivindicava, naquele momento, um novo modelo de escola. Com essa aprovação, foram implementadas novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus¹⁰, sendo o Art. 9º direcionado ao ensino das pessoas com deficiência. Aproveitando-se dessa nova Lei, o Presidente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais¹¹ (APAE), criada em 1954 e que, nesta data, já contava com diversas unidades espalhadas pelo Brasil, enviou carta ao Conselho Federal de Educação (CFE), junto com uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura, reivindicando novos procedimentos. Nela foi registrada a necessidade da

[...] adoção de medidas urgentes para que também o campo do ensino e amparo ao excepcional [...] [fosse] dinamizado numa hora em que todos os outros setores educacionais são reformulados e acionados [...] no sentido de que [...] [fornecesse] subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais (MAZZOTTA, 2005, p. 54).

A necessidade de instituir leis que amparassem a educação das pessoas com deficiência ganhou força também por imposição da sociedade no sentido de fazer com que tais pessoas se tornassem cidadãos com mais autonomia e independência. Mendes (2002) afirma que nos países desenvolvidos, a partir dos movimentos de pais e familiares das pessoas deficientes que não tinham sido aceitas nas escolas comuns, surgiu um novo ideário de

¹⁰ 1º e 2º graus são nomenclaturas da época e correspondem, respectivamente, à 2ª fase do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio dos dias atuais.

¹¹ O termo excepcional, segundo Sasaki (2002), foi muito utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual. Nas décadas de 1980 e 1990, ele passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média.

“normalização e integração”. Acrescenta que, nesse contexto, emergiram as escolas especiais e classes especiais, fato que por longo período dividiu o processo educativo em educação comum e especial, funcionando paralelamente uma à outra.

Foi nesse contexto, de consolidação de uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação dos portadores de deficiência, que surgiram muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da escola inclusiva. [...] surgiram as propostas de escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns (MENDES, 2002, p. 63).

Em virtude dos movimentos de reivindicações anteriores surgem, nas últimas décadas, novos caminhos em direção às propostas de educação inclusiva. Em março de 1990 aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que reuniu representantes de 155 países. O tema central do Evento foi *Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. O documento que dele resultou visou estabelecer compromissos mundiais, garantindo a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e uma sociedade mais justa e humana. É considerado um dos principais documentos mundiais que ampara a educação inclusiva.

Mais dois eventos relevantes se sucederam dando continuidade à proposta. O primeiro aconteceu em junho de 1994 e foi denominado por Conferência Mundial de Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Nele foi firmado o compromisso de aprofundar os objetivos da educação inclusiva por meio da Declaração de Salamanca, que propôs uma reforma educacional mais ampla, incluindo saúde, bem-estar social e formação profissional. Acordou-se, na ocasião, que os

[...] mecanismos de planejamento, acompanhamento e avaliação para a educação inclusiva deve ser descentralizado e participativo e deverá incentivar a participação dos pais, comunidades e organizações das pessoas com deficiência no planejamento e tomada de decisão (UNESCO, 1994, p. 9).

O outro evento foi a Convenção da Guatemala, que visou a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, que ocorreu em junho de 1999. Ela foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro, entrando em vigor em setembro de 2001. Estes eventos reforçaram os princípios da educação para todos, constituindo-se em marcos especiais para a proposta de educação inclusiva. As medidas encaminhadas nesses eventos serviram de base para o acolhimento de todas as crianças, jovens e adultos nos espaços educacionais.

Em meio a esses acordos internacionais, no Brasil foi proclamada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996. No capítulo V, artigos

58, 59 e 60 e em seus desdobramentos estão contempladas normas para orientar à educação dos alunos com deficiências especiais. Embora comporte termos obscuros e imprecisos, na perspectiva desta Lei, a primeira medida defende o impedimento da segregação e o isolamento de tais alunos.

Somados aos documentos mencionados, podem ainda ser citadas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, firmada em 2006 e que entrou em vigor em 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008. Em setembro de 2007 foi aprovado o Decreto nº 6.215 que estabeleceu compromisso com a inclusão das pessoas com deficiência por parte da União, em regime de cooperação com os municípios, estados e Distrito Federal. Ele foi revogado pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituindo-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Esse plano envolve todos os entes federados, tem ações articuladas por vários ministérios e conta com a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Objetivando a possibilidade de sua execução, foi lançado pelo Governo Federal uma Agenda Social para Inclusão da Pessoa com Deficiência, para impulsionar a inclusão e a acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida (Cf. BRASIL, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é outro documento importante. Constitui-se em um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo por meio do repasse de recursos financeiros, visando ajudar a escola a identificar e enfrentar seus problemas. Ele apresenta um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Cf. BRASIL, 2007).

Assim como o PDE, diversos outros documentos relativos à educação da população brasileira vêm sustentando, de maneira precária, o sistema educacional. Sobre essa questão Saviani (2008) agrupou os principais problemas da educação em dois grandes desafios: o primeiro é a ausência de implantação de um sistema de ensino em nível nacional que solucione a questão do analfabetismo. O segundo trata da descontinuidade do trabalho educativo, que não permanece por tempo suficiente para provocar resultados satisfatórios. “Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores” (SAVIANI, 2008, p. 271).

Se as políticas públicas e as ações governamentais não conseguem solucionar os problemas educacionais da maior parte da população brasileira, dos grupos minoritários, a situação fica ainda mais complexa. No entanto, considerando as pessoas com deficiência

constituintes de um desses grupos, e rememorando as formas de tratamento que eram dadas a tais pessoas, é pertinente reconhecer que, apesar de todos os percalços, tanto a sociedade quanto a legislação já avançou em relação ao reconhecimento e aceitação dos deficientes. Esse avanço é resultado de movimentos históricos que vem sendo travados no interior das sociedades. Pereira e Teixeira (2010, p. 102) explicam que, atualmente,

[...] emerge no cenário educacional um esforço voltado para consolidar a igualdade, mediante a inclusão de comunidades – índios, negros, portadores de deficiências – que historicamente são excluídas do direito à educação e desconsideradas nas suas diferenças e particularidades. Princípios consagrados da educação nacional, inscritos na LDB, enfatizam o pluralismo de ideias e o apreço à tolerância (art. 3º, incisos III e IV), que traduzem as reivindicações relacionadas à identidade na diversidade.

Antes desses movimentos, a crença era de que as pessoas com deficiência eram mais protegidas quando mantidas em isolamento, confinadas e afastadas dos meios sociais. Atualmente, prevalece uma visão oposta, isto é, tais pessoas, quanto mais inseridas na sociedade, mais se desenvolverão e atingirão a possibilidade de exercer atividades de forma autônoma. Segundo Lovett (1999, p. 403), “[...] enxergar que a realidade do cotidiano [...] precisa de reabilitação e enxergar as pessoas com deficiência com igualdade inverte radicalmente a antiga suposição de que essas pessoas [...] [sejam] inúteis e, como tal, inadequadas para o mundo real.”

Almeida e Teixeira (2011, p. 155) admitem que, embora haja obstáculos na interpretação e implementação dos textos legais, “[...] não se pode negar os avanços e conquistas, a partir da luta organizada das próprias pessoas com deficiência pelo respeito aos direitos humanos no que concerne à diversidade e especificidade”. Jannuzzi (2012, p. 1), ao analisar documentos governamentais federais, também afirma que a interpretação das leis “[...] são executadas das mais variadas formas, em razão da nossa vastidão territorial, das especificidades locais, do grau variado de conhecimento e interpretação da realidade”.

Os autores Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 44) acreditam que “[...] apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas”. Nessa perspectiva, afirmam que “[...] o ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha de conquistar” (Idem, p. 27).

Esse campo de investigação ainda se apresenta com lacunas e distanciamentos no que tange a compreensão e aos desdobramentos das leis que amparam essa proposta. Mendes (2002, p. 62) afirma que “[...] no âmbito da educação, o debate sobre a inclusão tem

provocado polêmica, estridência e polarização no cenário brasileiro, e um de seus maiores impactos tem incidido na arena da educação especial”. De acordo com essa autora, dúvidas e contradições se fazem presentes no interior das instituições educacionais, gerando resultados insatisfatórios em relação às questões voltadas para o ato de ensinar e o de aprender, principalmente, dos alunos com deficiência, devido às dificuldades sentidas para incluí-los.

A proposição desta discussão foi a de extrair da História o movimento da educação especial, apontando alguns dos principais fatos que podem ser considerados como geradores ou propulsores da elaboração das políticas públicas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência. Embora esse movimento venha ocorrendo já há bastante tempo, com notável avanço quando se trata do direito à vida, não há ainda uma sintonia entre as políticas públicas elaboradas especialmente para a educação das pessoas com deficiência e as ações e implementações de tais políticas nos espaços destinados à educação sistematizada. Em verdade, isso também não ocorre nas políticas educacionais que deveriam abarcar a população brasileira, como afirma Severino (2010, p. 67):

A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação.

O autor fez esse comentário quando reinterpretou a LDB/1996, apontando a frustração do povo brasileiro em relação à expectativa de soluções de problemas que ela deveria assegurar por se tratar da “lei maior” destinada ao sistema educacional. No entanto, se ainda não foi possível resolver questões da educação de modo geral, resolver as que demandam a tomada de iniciativas e ações mais específicas e delicadas, como é o caso da educação especial, é ainda mais difícil. Severino (2010) afirma que a função do Estado vai se configurando cada vez mais como formalidade esvaziada de conteúdo real e como manifestação de força dos segmentos privilegiados da sociedade, reafirmando cada vez menos o compromisso com os interesses coletivos.

1.2 Revisitando Termos e Concepções

Para entender a proposta atual das políticas de inclusão, faz-se necessário apropriar-se de algumas definições, terminologias e de conceitos que vem sendo lapidados e que vem, paralelamente, subsidiando a educação especial no Brasil. O sentido de retomar a história da educação especial se justifica pelas contradições e lutas ocorridas no contexto investigado,

buscando as mediações que contribuam com o seu desvendamento. Pensa-se que, os indivíduos considerados díspares ainda enfrentarão uma infinidade de desafios até se construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, que saiba valorizar a diversidade que lhe é intrínseca. Nessa perspectiva, diferença não corresponde a desigualdade¹² nem tampouco gera preconceito e a exclusão daqueles que se encontram em situação diversa daquilo que é considerado comum.

Um documento do Ministério Público Federal, intitulado: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, foi iniciado por uma rogativa que expressa o clamor das pessoas com deficiência: “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” (BRASIL, 2004, p. 6). Essa afirmação revela a importância de considerar as diferenças não como desigualdades que possam causar privilégio de uns sobre outros, mas a de valorizá-las e fazer delas oportunidades de desenvolvimento humano.

No cotidiano, muitos termos são empregados para se referir às pessoas com deficiência. Eles são usados, às vezes como sinônimos, mas, com mais frequência, de forma incorreta ou pejorativa. Atualmente, os estudos científicos apontaram para um redimensionamento das políticas de educação e nova organização dos sistemas de ensino, bem como para uma transição de conceitos e terminologias.

Diversos pesquisadores¹³, apoiados em estudos e produções sobre o tema, apresentam diferenças reais tanto de valores quanto de práticas, em relação aos seus significados. Segundo Sasaki (2002), por exemplo, na era da inclusão temos muitas terminologias sobre a deficiência e o uso correto de um termo. Esse fato não se restringe a uma questão de semântica, uma vez que carrega consigo preconceitos¹⁴, estigmas¹⁵ e

¹² Barros (2005) distingue os significados de diferença e desigualdade assim: “Diferente” diz respeito a algo que se difere do outro em sua essência, seja no todo ou em partes, podendo ser natural ou cultural. São exemplos de diferença: negro e branco; homem e mulher; brasileiro e americano; idoso e jovem; cristão e muçulmano; operário e camponês, etc. Já a “desigualdade” não se refere à essência, mas às circunstâncias que podem privilegiar algo ou alguém em relação ao outro, independentemente de semelhanças ou diferenças por ter sido construído socialmente, por estar relacionado à condições circunstanciais, como: forte e fraco, instruído e analfabeto, rico e pobre, etc. A relação entre “diferença” e “desigualdade”, quase sempre, implica em questões históricas, sociais e políticas, criando a ideia de injustiça. Para maior aprofundamento no tema, consultar as publicações do autor.

¹³ Mittler (2003); Mantoan (2003); Sasaki (1997) e (2002); Eizirik (2008); Rodrigues (2008); Stainback e Stainback (1999); Lima (2006); Sawaia (2002); Mendes (2006); Bueno (1999) e outros.

¹⁴ Conforme definição da Cartilha Cidadania para todos: preconceito, racismo e discriminação social, o preconceito “[...] é uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos”, ou seja, é a ideia negativa sobre algo.

¹⁵ Para Goffman (1988), *estigma* é um termo grego que servia para caracterizar sinais corporais que marcavam o sujeito como sendo possuidor de algo extraordinário ou mau e sobre o status moral de quem os apresentava. Atualmente, o termo é mais utilizado para representar algo de mau, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade.

estereótipos¹⁶. Os termos são considerados corretos em virtude dos valores que possuem na sociedade e na época em que foram gerados. Com o passar do tempo perdem valores, são questionados e substituídos por outros. Segundo o autor, várias são as expressões e termos incorretos utilizados. A fim de explicitar o pensamento do autor, algumas expressões e termos foram selecionados para esta apresentação.

a) *Pessoa normal* (criança, adolescente ou adulto). A crença da normalidade se apoia na ideia de que quem tem deficiência seja anormal. Logo, a expressão correta é pessoa sem deficiência ou pessoa não-deficiente.

b) *Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido*. Termos utilizados até a década de 1980. A partir de 1981 (ano internacional das pessoas deficientes), passou-se a ser utilizada a expressão “pessoa deficiente”.

c) *Ceguinho; surdinho*. Termos com conotação de pessoa incompleta. No lugar deles passou a ser usado como termos corretos: pessoa cega ou com deficiência visual; pessoa surda ou com deficiência auditiva.

d) *Criança excepcional*. Termo utilizado nas décadas de 1950 a 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual. Após 1980, ele passou a designar tanto as pessoas com inteligências múltiplas, acima da média (superdotadas, com altas habilidades, gênios) quanto às pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média. Substituindo a expressão surgiram as expressões: “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”.

e) *Deficientes físicos* (quaisquer tipos de deficiência). A expressão foi substituída por “pessoas com deficiência”.

f) *Deficiência mental leve, moderada, severa, profunda*. Essa expressão indicativa de diferentes graus de dificuldades foi substituída apenas pela expressão “deficiência intelectual”. Segundo Sasaki (2002), esta última passou a ser utilizada desde a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06 de outubro de 2004 pela Organização Mundial de Saúde em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde.

g) *Necessidades educacionais especiais (NEEs)*. Embora não exista uma definição precisa identificar tais necessidades, as pesquisas e análises da produção da área possibilitaram entendê-las como dificuldades ou altas habilidades, permanentes ou temporárias, manifestas em algum momento da vida escolar do aluno. O’Regan (2007, p. 11) explica que a criança que tem necessidades educacionais especiais é aquela que “[...] apresenta uma dificuldade de aprendizagem que exige providências educacionais especiais...”. Não existe escala predeterminada para avaliar o grau de dificuldade ou desempenho do aluno. A avaliação é feita em relação à maneira como

¹⁶ Para Amoretti (2001), *estereótipo* pode ser definido como um conjunto de crenças sobre qualquer grupo de pessoas, baseado em uma generalização defeituosa e inflexível. Em outras palavras, serve para colocar os indivíduos em “gavetas”, o que permite, de forma rápida e econômica, simplificação dos indivíduos na vida social.

ele está se saindo em comparação com seus colegas. Ressalta-se aqui que há diferenças entre necessidades educacionais especiais e necessidades especiais, que, por sua vez, dizem respeito às limitações que abrangem outros campos da vida (Cf. O'REGAN, 2007). De acordo com Mittler (2003, p. 32), a expressão necessidades educacionais especiais foi muito útil no início da década de 1970, por ter ajudado “[...] a mudar a ênfase dos defeitos e dos déficits da criança para a identificação de uma necessidade individual única, desconsiderando-se os rótulos trazidos pela categorização (diagnósticos)”. O aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta necessidades próprias e diferentes das necessidades dos demais alunos na aquisição dos conhecimentos escolares correspondentes à sua idade, requerendo em decorrência recursos pedagógicos e metodológicos específicos. Rodrigues (2008, p. 35) assegura existir “[...] uma diferença fundamental entre um aluno ter uma condição de deficiência ou ter necessidades educacionais especiais”, pois a mesma condição de deficiência pode apresentar necessidades educacionais diferentes tanto no que diz respeito ao apoio quanto em relação às estratégias de aprendizagem e serviços que demanda. Assim, as escolas não devem se organizar tendo por base os diferentes tipos de deficiências, mas por meio de um currículo flexível, aberto à possibilidade de continuada reformulação, pensada a partir da especificidade de cada aluno. A terminologia necessidades educacionais especiais sobreviveu por muito tempo por não ser “[...] fácil encontrar um substituto aceitável para ela e também porque está incorporada à legislação” (MITTLER, 2003, p. 33). O autor completa seu pensamento, explicando que o uso do termo nos dias atuais pode ser considerado inaceitável, por criar “[...] estereótipos baseados na ideia das características comuns vinculadas a um rótulo” (MITTLER, 2003, p. 31). Ele prefere o uso do termo “excepcional”, embora admita que ele tenha, também, suas limitações. Sugere ainda que a sociedade evite linguagens que gerem rotulação e segregação em preferência àquelas que se harmonizem mais com “inclusão”, pois rotulação ou segregação geram discriminação. A partir da proclamação da Declaração de Salamanca (1994), a expressão passou a apontar para nova organização escolar, enfatizando a interação dos alunos com o ambiente educacional e social, garantindo acesso, apoio, participação e aprendizagem a todos em sistemas educacionais inclusivos. Compreendidas desse modo, as necessidades educacionais especiais representam a expressão de determinada cultura, de determinadas interações entre sujeitos e sociedade, conforme suportes e intervenções que possam contribuir para que tais necessidades sejam superadas. O'Regan (2007) indica quatro linhas principais de necessidades educacionais especiais, dispostas no Código de Prática (2001) das NEEs: de comunicação e interação; de cognição e aprendizagem; de desenvolvimento comportamental, emocional e social e de desenvolvimento sensorial e/ou físico. É necessário que os profissionais da educação tenham discernimento para compreender que cada aluno é singular, apresentando especificidades e habilidades próprias. Muitas vezes, diversos estilos de aprendizagem estão envolvidos e como resultado, alguns alunos poderão apresentar necessidades e exigências em duas ou mais áreas.

h) *Portador de deficiência*. Expressão muito discutida e utilizada, inclusive, em documentos oficiais. Portador de deficiência é um termo de uso mais recente e ainda é encontrado em diversos documentos legais. O Inciso III do Art. 208, Capítulo III da Constituição Federal (CF) de 1988 e o Art. 54, Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, trazem a mesma redação: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino”. A Lei nº 7.853/1989 também utiliza do termo, que “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência”. Esta terminologia foi considerada incorreta por meio do entendimento de que deficiência não é algo que se porta em certos momentos e em outros não, como um objeto qualquer do qual se possa dispor, mas sim de algo inerente à pessoa. Esse termo propiciava um entendimento equivocado de que as necessidades próprias da deficiência eram passageiras, não carecendo, pois, de um apoio efetivo para a saúde e bem estar dos deficientes. Após debate mundial, o termo mais aceito passou a ser “pessoa com deficiência”, usado desde a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, elaborado por Comitê Especial da ONU (Cf. SASSAKI, 2002; MARQUES, 2011).

Buscando avançar em relação à discussão já traçada, buscou-se, a partir deste ponto, compreender o termo concepção como uma forma de pensar sobre algo, uma noção, uma ideia ou ainda como uma representação geral ou específica de uma realidade numa linguagem ou simbologia. Buscar, pois, a clareza do sentido das palavras e expressões que seriam usadas no decorrer da investigação se fazia necessário. Para este trabalho foram destacadas: *discriminação e exclusão; integração e inclusão; educação especial e educação inclusiva*.

Abordar a discriminação e exclusão levou a pensar nos grupos que são marginalizados, subordinados e considerados inferiores. No convívio social, muitas ações acentuam as desigualdades, gerando discriminação e segregação que apartam as pessoas e grupos dentro de um mesmo contexto, criando e alimentando situações das quais nem todos compartilham. As pessoas excluídas são aquelas rejeitadas de um mundo de representações, impedidas de usufruir de oportunidades constituídas de trocas e acordos sociais e que são disponibilizadas apenas a determinados segmentos da sociedade. Por ser deixada “fora” desse grupo, a “pessoa com deficiência” fica marcada por um sentimento de inutilidade decorrente da incapacidade de superar os obstáculos multifacetados do convívio social, alicerçando a exclusão.

A intervenção (leia-se: não intervenção) governamental situada na perspectiva da teoria neoliberal do “estado mínimo” para a obtenção da igualdade de acesso aos serviços sociais admite as desigualdades como responsabilidade do próprio sujeito. Em todos os âmbitos da sociedade, as pessoas que não correspondem ou se harmonizam com o modelo ideal ou que tenham algum tipo de deficiência, ou ainda que não possuam as habilidades que correspondam às exigências do mundo capitalista, são considerados inúteis economicamente. Entre os diversos grupos socialmente excluídos, temos a categoria das pessoas com deficiência, agora novamente excluída pela baixa competência e falta de aptidão para a educação formal e grande parte dos ofícios. Esse grupo se depara com pouca oportunidade de

trabalho e vive em quase total dependência familiar e social. Esse fato caracteriza uma difícil integração em todos os setores da vida social, em especial, no da educação.

Com a democratização do ensino, houve grande avanço. A ampliação das estruturas do sistema educacional favoreceu a criação de mais escolas, novas metodologias, mudanças nas práticas de ensino, incentivos para a profissionalização docente, enfim, mais investimentos destinados a atender a grande demanda de alunos que se encontravam afastados das instituições educacionais. No entanto, Mészáros (2008, p. 11) adverte 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”. Favorecer o acesso não significa que a problemática esteja resolvida, pois, para além dele, é necessária a criação de condições que garantam a permanência de tais pessoas na escola, bem como as condições dignas de realização e conclusão dos estudos, a partir da compreensão de 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). Isso se torna condição necessária para que sejam postos em evidência os desafios com os quais as pessoas com deficiência se deparam no interior das instituições escolares em que se encontram matriculadas. Logo, a superação da exclusão escolar daqueles que fogem ao padrão de normalidade prescrito pelo modo de produção capitalista é algo bem mais complexo, demandando tomada de posições políticas que ultrapassem a mera e simples oportunidade de matrícula, tanto que, a Convenção da Guatemala (1999), em seu art. 1º, item 2, letra “a”, afirmou ser inaceitável o tratamento desigual com base em qualquer deficiência. Nela, o termo discriminação foi definido como:

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

Também foi definido na *Cartilha Cidadania para todos: preconceito, racismo e discriminação social* que, a discriminação “[...] é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros”, ou seja, é a ideia negativa (pré-conceito) colocada em prática. Para Sawaia (2002), estar excluído é estar fora de algo por uma decisão que não foi tomada pelo próprio sujeito. A exclusão é determinada por outrem, de

maneira individual ou coletiva e pode se materializar pelo olhar, gesto, isolamento ou pela simples omissão em relação ao deficiente. Esses atos diferenciados podem ser considerados como discriminação a partir do momento em que a pessoa que é vítima dele se sinta excluída de uma situação em que poderia estar incluída. Assim, cabe cautela quanto à interpretação de alguns termos legais, normas e convenções, pois, em decorrência da necessidade e da aceitação por parte da pessoa deficiente (ou de seus responsáveis), algumas ações não se constituem como discriminação.

A sociedade brasileira é culturalmente eivada de preconceitos. Assim, ressalta-se a importância de calçar as ações em princípios de lutas que apontem para a conscientização dos sujeitos, tendo em vista desenvolver novas relações sociais em busca da transformação do ser humano. Excluir e discriminar pessoas ou grupos ainda é uma prática muito presente e se não fossem os movimentos sociais, pelas pressões que deram origem às normas punitivas contra tais ações, não haveria, hoje, diversos regulamentos visando incluir as pessoas com deficiência.

Transitando da discussão da discriminação e exclusão para a discussão da integração e inclusão, pode-se afirmar que a sociedade prescreve um “modelo” de ser humano que gera formas e atitudes preconceituosas em relação aos que dele se diferem. Para Sasaki (1997), a ideia de integração social foi criada para reparar as práticas de exclusão que ocorreram, por vários séculos, em muitas culturas que optavam por internar as pessoas com deficiência em instituições de caridade, enquanto, em outras, tais pessoas eram eliminadas. O movimento de integração surgiu a partir de 1960, associado ao modelo médico, buscando tornar as pessoas com deficiência aptas para a inserção nos diversos espaços da sociedade (Cf. SASSAKI, 1997).

Na educação, de acordo com Mendes (2006), o conceito de integração escolar assumiu o sentido de “compor”, “fazer um conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”. Todavia, isso muito raramente aconteceu, pois dependeria do avanço do aluno em relação ao grupo em que estava inserido. Em Mittler (2003, p. 34), integração significa considerar que todos os alunos estejam prontos para ser transferidos da escola especial para a escola regular. De acordo com essa lógica, o autor aponta que o aluno deve

[...] adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das

escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários.

O aluno, para fazer parte do grupo ao qual está sendo integrado, deveria se adaptar a ele, reabilitando-se. Nessa concepção, não se espera que os demais alunos pertencentes ao grupo mudem seus princípios e valores para aprender a lidar com a especificidade do aluno diferente. Mantoan (2003, p. 23), na mesma direção, afirma que “[...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. [...] A escola não muda..., mas os alunos têm de mudar para se [...] [adaptar] às suas exigências”. Nessa perspectiva, compreende-se que integrar o aluno na rede regular não pressupõe a previsão de transformação da escola para recebê-lo, ou seja, o aluno é que deve se adaptar à escola, que seguirá seu curso habitual, quando muito se incrementando com equipamentos e práticas diferenciadas facilitadoras da inclusão. O aluno será integrado na medida em que demonstrar condições para acompanhar a turma, não havendo mudança de princípios gerais de funcionamento que envolva o currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e uma política de conscientização de toda sociedade escolar. Dessa forma, a escola se abre aos alunos excluídos proporcionando acesso sem, contudo, uma reformulação de conhecimentos e de conceitos.

Sasaki (1997) trata não só da integração educacional, pois entende que a educação é apenas parte de um todo denominado sociedade. Explica que “[...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais” (p. 35). De acordo com esse entendimento, a sociedade apenas acolhe a pessoa com deficiência desde que ela esteja preparada para superar suas limitações, acompanhando as práticas existentes nos diversos ambientes. Ressalta, entretanto, que tanto a integração como a inclusão são muito importantes. Explica que o

[...] processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas. De fato, nem todas as pessoas deficientes necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrarem nela assim mesmo (SASSAKI, 1997, p. 42).

É inegável que a integração também é uma forma de inserção social e educacional. Todavia, as medidas integrativas consideram a deficiência como problema pessoal dos sujeitos, não questionando, portanto, as estruturas institucionais, mas, ao contrário, contribuindo para mantê-las (Cf. LIMA, 2006). Em sentido contrário ao da integração, discute-se o conceito de inclusão.

Para Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social constitui um “[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Para ele, essa proposta se baseia no convívio com a diversidade humana, na valorização de todas as pessoas, aceitando suas diferenças individuais e na oportunidade de aprender por meio da cooperação. Ao pensar a inclusão social no âmbito educacional, nesta perspectiva, percebe-se que a essência de sentidos não se modifica, mas apenas se limita a um espaço específico destinado a tratar do ensino e da aprendizagem dos educandos. No caso, ela

[...] implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background*¹⁷ social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Nesta proposta de inclusão há o reconhecimento de que todos os alunos são diferentes, devendo as escolas e sistemas educacionais se transformar para atender as especificidades de cada um, com ou sem necessidades especiais. Para aqueles que tenham qualquer grau de comprometimento, as classes comuns do ensino regular deve se adaptar para atender às suas necessidades. Segundo Freitas (2013, p. 17), “[...] desenvolver uma atitude inclusiva [...] é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro”. Para isso, são necessários diferentes métodos, considerando as capacidades e os níveis de desenvolvimento de cada aluno, pois, o respeito às diferenças suprime a obrigação de torná-los iguais.

Para Eizirik (2008, p. 18), “A inclusão se apresenta como uma revolução, como contra-face da exclusão. Revolução porque está produzindo um turbilhão de movimentos que invadem todas as áreas...” Para a autora, esse movimento vem crescendo e invadindo os mais diferentes espaços sociais e pressupõe transformações tanto nos ambientes físicos quanto na mentalidade das pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. Na escola, apesar do estranhamento, o cotidiano vem passando por mudanças e gerando indagações em relação aos processos de ensino, aos currículos e formas de avaliação, nos diferentes tempos e ritmos de cada aluno e na mudança de valores dos educadores, pois, inclusão educacional compreende situações amplas, que envolvem reforma e reestruturação

¹⁷ A palavra *background* em inglês significa antecedentes familiares.

[...] das escolas..., com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as [...] oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

A inclusão educacional pressupõe uma reforma escolar com melhorias nos programas de ensino, criando um espaço onde todos os alunos tenham acesso e possam desfrutar também do sucesso, tendo respeitadas suas necessidades específicas dentro do currículo, tornando-se membros totais da comunidade escolar e local e sendo valorizados dentro de suas potencialidades e especificidades. Esse princípio se traduz na materialização da proposta de que educar a todos juntos é reconhecer a existência de diferentes capacidades de desenvolvimento e aprendizagem. As relações sociais e as interações com os colegas e demais membros da comunidade escolar são ações de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. “As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 139).

Isso tudo está ainda relacionado aos valores de igualdade e de aceitação do diferente sem levar em conta suas limitações e dificuldades. Nesse movimento são destacadas as relações afetivas e de cooperação que surgem entre os colegas, com ou sem deficiência, e que favorecem o aprendizado e a socialização. Em uma sala de aula, onde são facilitadas a comunicação, a interação e a criação de amizade, é facilitada também a aprendizagem via colaboração. Para Karagiannis; Stainback e Stainback, 1999, p. 23, “[...] os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.” Em entrevista concedida à edição especial da Revista Inclusão (2008, p. 5), Fernando Haddad, Ministro da Educação (2005-2012), comentou que “[...] o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.”

Nessa perspectiva, inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças com necessidades educacionais especiais, propõe transformar as pessoas fazendo com que elas compreendam o verdadeiro sentido de igualdade. As necessidades educacionais dos sujeitos são vistas como problema social e institucional que carecem de ser transformados. Nas últimas décadas, as pesquisas apontam, embora de forma morosa, para uma mudança de princípios e valores nesse sentido. Pesquisadores, professores, familiares, os próprios

deficientes e grupos isolados têm reunido forças e alcançado alguns avanços para a efetivação da inclusão.

Voltando agora o pensamento para a educação especial e educação inclusiva, pode-se informar que até de 1980, as pessoas com deficiência tinham o direito de frequentar a educação especial, tratada como assistência. Com a promulgação da CF de 1988 tais pessoas foram contempladas nos dispositivos que tratam desse atendimento na educação em geral, isto é, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Transcorrida quase uma década após a CF/1988, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), nova interpretação sobre a educação especial foi apresentada. O Título V esclarece sobre a composição dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Em seu Art. 21 encontra-se a seguinte redação: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. Conforme o disposto, a Educação Especial não compunha os níveis de educação, sendo apenas uma das modalidades de ensino que se desdobra no Capítulo V da referida Lei. O Art. 58, alterado pela Lei 12.796/2013, escreveu que a educação especial deveria ser entendida “[...] para os efeitos [...] da Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Grifo da autora.

Ainda no Art. 58, parágrafo 2º, ficou assegurado que o atendimento educacional poderia ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, “[...] em função das condições específicas dos alunos, não [...] [fosse] possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Esta redação da lei, agregada ao termo “*preferencialmente*”, fortaleceu-se, permitindo a desobrigação de acolher os alunos com deficiência no ensino regular, cedendo espaço para práticas pedagógicas distantes da proposta de educação inclusiva. Esse raciocínio de rejeição às pessoas com deficiência é cultural e perpetuou-se por longos séculos. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) explicam que classes especiais eram construídas dentro dos terrenos das escolas públicas onde os alunos excepcionais eram segregados para receber atendimento de professores com preparação também especial. Supunha-se que os alunos excepcionais tinham tendências criminosas que ameaçavam a sociedade. As mudanças sobre esse entendimento só se iniciaram a partir da segunda metade do século XX, o que justifica os desafios da implantação do processo de inclusão. O Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, definiu a educação especial assim:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A educação especial era oferecida em substituição aos serviços educacionais comuns, mesmo não sendo autorizada a emitir certificados de conclusão que fossem equivalentes àqueles emitidos pelas escolas formais, nos níveis do ensino fundamental, médio ou superior. Mas, medidas foram tomadas apontando para novo rumo em relação à educação das pessoas com deficiência, isto é, a educação especial deveria perpassar todos os níveis de ensino, não sendo substitutiva nem a, e nem pela escolarização “normal”. Os alunos que se encontrassem em idade de acesso obrigatório ao ensino fundamental deveriam ser matriculados em escola de ensino regular, sob pena de punição aos pais ou responsáveis que descumprissem tal norma, segundo o Art. 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual (BRASIL, 2004, p. 15).

A partir do momento em que a escola busca incorporar essa mudança de entendimento da educação especial para educação inclusiva, tornam-se subjacentes estratégias que visassem soluções que se aproximassem mais da realidade dos alunos com deficiências. “Quando se concebe um apoio no contexto de toda a escola, o professor de Educação Especial torna-se um recurso da escola no seu conjunto, para promover a aprendizagem de alunos que, ao longo da sua vida escolar, podem evidenciar dificuldades” (RODRIGUES, 2008, p. 37). Nessa perspectiva, o foco do problema não deveria ser atribuído só ao aluno nem só ao professor, mas também à escola. Dessa forma, a educação especial deixa de ser entendida como algo isolado da educação regular, passando a fundir-se com ela, tanto que foi disposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do seguinte modo:

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 exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessa concepção, são muitas as razões que justificam as lutas em prol de uma educação inclusiva. Essa educação irá contribuir com aquelas pessoas que, de alguma forma, são “diferentes”, criando uma sociedade mais justa e humana, pois a educação inclusiva “[...] pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às

diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade” (BRASIL, 2004, p. 11). Rodrigues (2008, p. 34) complementa, explicando que esta proposta “[...] deve ser entendida como uma reforma educativa [...] que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional”. Para isso, a escola carece de mudanças de conceitos e técnicas de ensino e aprendizagem, promovendo, além do acesso, a qualificação cognitiva de todos os alunos.

Além da necessária adequação da estrutura física, faz-se necessária a ampliação do espaço pedagógico e de investimentos para capacitar professores. O investimento para a ampliação de recursos humanos, instrumentos, técnicas e equipamentos especializados torna-se também muito importante para desenvolver uma política de educação inclusiva, já que seu principal objetivo é atender adequadamente a todos os alunos¹⁸. Assim, a expansão da inclusão não deve, em hipótese nenhuma, justificar cortes orçamentários que possam colocar em risco serviços essenciais desse processo.

Manter todas as crianças juntas gera benefícios evidentes, pois “[...] a educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula” (SASSAKI, 1997, p. 122). Os benefícios de uma sala equipada para atender a um aluno com deficiência, certamente, estender-se-ão aos demais alunos que compartilham do mesmo espaço. É certo que os alunos com deficiência terão maior ganho, mas é certo também que os alunos sem deficiências estarão mais bem preparados para conviver com a diversidade humana na vida adulta, se mantiverem contato com as diferenças nas relações sociais no interior da escola. Lovett (1999, p. 404) asseguram que “[...] a sala de aula que consegue adaptar-se às necessidades óbvias de um aluno, invariavelmente beneficia pessoas cujas necessidades não são tão óbvias”. Assim, as escolas ao criar metodologias de ensino que atendam as diferenças individuais de alguns alunos, estarão estendendo esse benefício a todos.

Convivendo todas juntas, as pessoas com deficiência terão maiores oportunidades de se prepararem para a vida em comunidade, pois, a presença e o convívio com indivíduos que possuem maiores habilidades para o exercício de determinada ação amplia a capacidade daqueles considerados limitados para elas. É criado entre eles um sistema de convivência e cooperação, de respeito pelas diferenças, de sabedoria para compartilhar experiências diversas. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva eleva a aprendizagem, motiva a socialização e contribui para a formação do indivíduo no exercício da cidadania, gerando maiores possibilidades de inserção na sociedade e também no mundo do trabalho.

¹⁸ Cf. Rodrigues, 2008; Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999.

No entanto, não há unanimidade em relação a esse entendimento, o que cria correntes diferentes de pensamento sobre a questão. Assim, existem pelo menos duas tendências distintas em relação ao modo como a política de educação inclusiva deva ser implementada. Ambas partilham do pressuposto de que é possível incluir, em classes de ensino regular, alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da busca de fusão entre sistemas de ensino regular e especial (Cf. FONTES, 2009; MENDES, 2006). De um lado estão aqueles que advogam em defesa da *inclusão* dos alunos com deficiência que apresentam condições de frequentar as classes comuns do ensino regular, defendendo, porém, a manutenção dos serviços especializados, que dão suporte aos incluídos nas classes comuns, bem como aos que não tenham condições para ingresso em escolas da rede regular.

O estabelecimento de diretrizes e ações nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico, da ação docente), quer nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a Educação Especial (BUENO, 1999, p. 9).

Para estes, o objetivo da escola é auxiliar o aluno a dominar conhecimentos e habilidades necessários para a vida, justificando sua posição pela alegação de que as mudanças na educação demandam prazos longos para se efetivarem, e que o sistema educacional ainda se encontra limitado para viabilizar a inclusão de todos. De outro lado, estão aqueles que apoiam a *inclusão total* e a extinção dos serviços especializados, acreditando ou apostando na capacidade de a escola se organizar e acomodar todos os alunos, independente do grau de comprometimento. Argumentam que a escola somente sofrerá mudanças a partir da necessidade real vivenciada, defendendo a presença do aluno com deficiência como estímulo ao movimento de transformação, o que poderia demandar um tempo maior para se efetivar sem ela. Para esse segundo grupo, a escola fortalece a socialização e contribui para modificar o pensamento sobre a educação dos deficientes¹⁹.

Bueno (1999) crê que os defensores deste último discurso não levam em conta a necessidade de implementação dessa escola, com o aprimoramento das políticas educacionais com vistas à qualidade do ensino. Para o autor, isso quer dizer que o fato das crianças comuns e deficientes ficarem na mesma sala não assegura a inclusão, nem resolve os problemas da segregação, discriminação e do preconceito. Elas podem estar integradas ao grupo, mas excluídas das tarefas, das brincadeiras e das atividades de modo geral, pois é possível estar no

¹⁹ Cf. Stainback e Stainback, 1999; Fontes, 2009; Mendes, 2006.

mesmo ambiente, mas não participar, em nível de igualdade, dos mesmos direitos. Rodrigues (2008, p. 39) também concorda que nem todos os alunos podem estar na escola regular e afirma que “[...] o bom senso leva-nos a admitir que a meta de 100% dos alunos incluídos talvez seja irrealista”, pois a educação inclusiva é um processo ainda em desenvolvimento. Mesmo assim explica que:

[...] temos que considerar que qualquer situação em que se possa admitir a exclusão da escola regular é, e deve ser, uma situação de grande exceção e que tem de ser fruto de uma análise multidisciplinar, aprofundada, objetiva e consensual, que conclua que nenhuma vantagem pode advir, para a criança, da frequência da escola regular (RODRIGUES, 2008, p. 39).

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) é inútil se prender a comparações entre escola inclusiva e serviços especializados. Logo, o importante não é manter essa disputa e sim garantir que os alunos recebam apoio individualizado, conforme suas necessidades e visando a obtenção da aprendizagem. Fontes (2009, p. 53) aponta vantagens e dificuldades para a implementação da educação inclusiva. Entre as vantagens, ressalta a “[...] valorização da diversidade humana, pressupondo a igualdade a partir das diferenças”. Nessa perspectiva, deve haver uma transformação de princípios e valores que apontarão para um redimensionamento das escolas e do sistema educacional. Dentre as dificuldades, assinala que “[...] a maioria das escolas regulares não possui estrutura física e pedagógica para receber alunos com necessidades educacionais especiais” (FONTES, 2009, p. 53).

Apesar da formulação e implementação de leis e normas por parte dos órgãos governamentais, e apesar ainda das pesquisas desenvolvidas sobre o tema, o sucesso da educação inclusiva não depende, exclusivamente, disso. As salas de aula das escolas são superlotadas, os professores não são preparados ou passam por formação aligeirada; enfrentam dificuldades para lidar com o ensino regular; faltam recursos pedagógicos e sala de suporte especializado para atendimento dos alunos com deficiências; o currículo é rígido, além de diversos outros obstáculos. Esses e outros problemas podem interferir ou inviabilizar o processo de implantação bem sucedida da educação inclusiva.

Refletindo sobre o ensino especial e a educação inclusiva, Baptista (2013) comenta sobre a precariedade de muitos contextos educacionais, assegurando que elas, talvez, “[...] não sejam uma invenção da proposta inclusiva, mas deem continuidade a aspectos incipientes de nosso modo de fazer educação” (p. 49). Discussões são travadas em relação à educação em todo o país, levantando diferentes perspectivas sobre as metas relativas à inclusão escolar. Por

um lado, há os defensores do trabalho especializado diretamente focado no aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas. Por outro, há os que defendem uma posição mais abrangente, argumentando que o trabalho do professor especializado não se restringe ao atendimento específico, mas também a uma atuação em diferentes frentes. Exemplo disso é: a assessoria que ele pode dar na formação de outros profissionais, pelo acompanhamento de um segundo docente em sua sala de aulas; é a atuação que ele pode ter como interlocutor com equipes externas à escola, mas que se envolvem com alunos com deficiência; é o acompanhamento às famílias entre outras atividades. Enfim, o professor que dispõe de experiência em lidar educativamente com alunos deficientes poderia desenvolver um trabalho político de apoio à população, visando informar sobre a importância de incluir as pessoas com deficiência não só em ambientes educacionais específicos, mas na sociedade. Esse trabalho seria de grande relevância, tendo em vista a defesa da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e a valorização do ser humano, independentemente das características físicas, biológicas ou intelectuais dos indivíduos (Cf. BAPTISTA, 2013).

O grande desafio é a transferência dos direitos do plano legal para o plano real das pessoas com deficiência, mesmo com a ocorrência simultânea do movimento de incorporação de novos valores e atitudes pelos profissionais da educação e pelos distintos segmentos das classes sociais excluídas que compõem a sociedade. O sistema educacional brasileiro ainda está bastante omissivo em relação às condições que motivem os profissionais da educação a rever suas práticas pedagógicas e em relação à disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos suficientes e adequados para o desenvolvimento do trabalho no interior das escolas. Sabe-se que um processo que demanda lutas sociais, caso do processo da educação inclusiva, é lento e contraditório. Além disso, a educação inclusiva provoca uma crise de identidade institucional, afetando os modelos construídos ao longo da história da educação, impondo uma estrutura calcada na aceitação das diferenças como algo natural, processo que emperra a construção de uma sociedade mais justa.

1.3 Deficiências e Deficiência Intelectual

Historicamente, as pesquisas registraram a existência de pessoas com deficiência. Assim, as sociedades atravessaram a história construindo modelos de deficiência que se desdobraram conforme as necessidades e concepções de cada período. Eles podem ser distinguidos como: modelo caritativo, médico e social (AUGUSTIN, 2012). O primeiro, caritativo, foi construído a partir da conscientização sobre o direito de viver das pessoas

deficientes que antes não eram toleradas, surgindo com os movimentos de humanização e caridade à pessoa com deficiência, propagados nas passagens bíblicas que sugeriam o respeito e a ajuda ao próximo. Foi uma forma de reparar a prática do extermínio das pessoas deficientes, que passaram a ser percebidas como merecedoras de caridade, devido à vida trágica e sofrida que levavam (AUGUSTIN, 2012).

Segundo esse mesmo autor, no século XVIII, com o avanço científico, a deficiência passou a ser vista pelo modelo médico, modelo de deficiência que buscava um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Ele indicava que a pessoa com deficiência seria dependente enquanto se buscava a cura, algo que poderia não se concretizar. A tendência desse modelo acentuou a discriminação, pois, segundo ele, os deficientes eram com frequência, declarados como doentes e dependentes de outras pessoas e avaliados como incapacitados para o trabalho e tratados como pessoas que levavam vidas inúteis, enfim, pessoas inválidas. Sasaki (1997, p. 29) diz que esse

[...] modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Ele está voltado exclusivamente à cura, partindo do princípio de que as pessoas com deficiência precisam ser “melhoradas”, a fim de se adequarem aos padrões da sociedade.

Já no modelo social da deficiência, os problemas não são atribuídos somente às pessoas com deficiência, mas também à sociedade que não está suscetível a acolher tais pessoas. “Esta abordagem leva a compreender que o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão” (AUGUSTIN, 2012, p. 3). Ela aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade e excluindo as pessoas com deficiência de espaços sociais e políticos. Para que toda a população possa ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu amadurecimento, a sociedade deveria empreender transformações pela supressão de barreiras físicas, programáticas e atitudes próprias de ambientes restritivos, bem como de políticas discriminatórias, ideais de normalidade, enfim, de práticas excludentes criadas com base em uma sociedade homogênea. Neste modelo, são focalizados os ambientes e as barreiras de impedimento e não as pessoas com deficiência. Assim, os ambientes físicos e as atitudes sociais é que devem se modificar.

Todas as pessoas que apresentam qualquer perda ou anormalidade física, psicológica, fisiológica ou anatômica que gerem incapacidade para desempenhar qualquer atividade que é considerada normal para o ser humano são consideradas deficientes. Por meio do Decreto nº 186/2008 foi aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, oficialmente, foi adotado o seguinte conceito: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008). O Caderno 1 do Programa Brasil Acessível²⁰ apresenta uma súmula das formas de deficiências:

As deficiências podem ser divididas em cinco grandes grupos que são: deficiência física, mental, sensorial, orgânica e múltipla. Na deficiência sensorial está a limitação relacionada à visão, audição e fala. Já a múltipla é assim considerada quando há a presença de dois ou mais tipos de deficiências associadas (BRASIL, 2004, p. 11).

Parte delas compreende o grupo das deficiências temporárias e as demais são caracterizadas como deficiências permanentes. A deficiência temporária se manifesta por uma incapacidade passageira, muitas vezes com restrição de mobilidade. As pessoas com restrição de mobilidade, de acordo com esse documento, compreendem: idosos, pessoas altas, baixas, obesas, gestantes e pessoas adultas com crianças de colo. Estas são limitadas em determinadas situações que, por algum motivo impedem ou diminuem a capacidade de desempenhar atividades básicas. Já a deficiência permanente pode ser congênita ou adquirida no decorrer da vida e não apresenta perspectivas de recuperação.

Pode-se inferir do exposto a existência de vários tipos de deficiências decorrentes de vários fatores ou causas. Foram delimitadas para participar desta pesquisa, alunos com “deficiência intelectual”²¹. O que se investigou foi a inclusão desse grupo de alunos em escolas públicas estaduais e municipais de Jataí-Goiás.

Uma questão importante a ser esclarecida de acordo com Sasaki (2004) e Cobb e Mittler (2005) é a confusão que se faz com os termos deficiência mental e doença mental. O

²⁰ O Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível – foi lançado em 02/06/2004, objetivando incluir uma nova visão no processo de construção das cidades, assentado na consideração do acesso universal ao espaço público por todas as pessoas, tendo-se em vista as suas diferentes necessidades. O programa é constituído de ações e instrumentos que visam estimular e apoiar os governos municipais e estaduais a desenvolver ações que garantam a acessibilidade para pessoas com restrição de mobilidade e deficiência aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas.

²¹ A expressão “deficiência mental” foi substituída pela expressão “deficiência intelectual”. Segundo Sasaki (2004), atualmente, é tendência mundial usar a expressão modificada para identificar as pessoas com deficiência do tipo, como será feito nesta dissertação. Cabe ressaltar que em citações diretas, o termo aparecerá tal como foi usado pelos autores na ocasião em que produziram seus estudos.

fato de pessoas com deficiência mental e com doença mental serem vistas como se tivessem o mesmo diagnóstico constitui um grande equívoco, pois seus “males” apresentam significativas diferenças que não podem ser confundidas. Embora a deficiência mental possa ser causada por infecções biológicas, orgânicas, causas sociais ou psicológicas, isso não a caracteriza como doença. As pessoas apenas se diferenciam no relacionamento com o mundo, pois são mais lentas no aprendizado e precisam de apoio na escola e no trabalho. O comprometimento pode variar de intensidade gerando incapacidade intelectual para determinadas áreas do conhecimento.

Com os deficientes intelectuais, os trabalhos devem ser direcionados para contribuir com o desenvolvimento de capacidades, aptidões, qualidades pessoais e melhor adaptação à sociedade, com a finalidade de reduzir sua dependência e aumentar a competência, possibilitando uma vida mais autônoma, conforme afirmaram Kirk e Gallagher (1991). A principal contribuição para o desenvolvimento dessas pessoas fica a cargo da educação e dos serviços sociais em parceria com as famílias e tem em vista habilitá-las para a adaptação ocupacional e social, ensinando-as, como se fosse pela primeira vez, a viver em comunidade (Cf. COBB e MITTLER, 2005).

Já a doença mental abrange várias perturbações que afetam o funcionamento e o comportamento emocional, social e intelectual. Caracteriza-se por reações emocionais inapropriadas em padrões e graus variados, por distorções da compreensão, da comunicação e do comportamento, afetando a capacidade de adaptação e fazendo com que a pessoa perca a noção de si mesma e da realidade à sua volta. Sua maior incidência é na adolescência e vida adulta. Normalmente a distinção dos estados de doenças mentais é caracterizada como: estados psicóticos que compreendem a esquizofrenia e doenças maníaco-depressivas; as perturbações de origem orgânica que são as demências e doenças degenerativas do cérebro; as perturbações psiconeuróticas que diz respeito à ansiedade e perturbações obsessivas e as de comportamento e personalidade. O tratamento das pessoas com doença mental é de responsabilidade da área da saúde, em clínicas de saúde mental e psiquiátrica, com medicamentos apropriados e psicoterapias. Trata-se assim, da reabilitação das pessoas, tornando-as aptas a retomar sua vida plena em comunidade (Cf. COBB e MITTLER, 2005).

O § 1º do Art. 5º do Decreto nº 5.296/2004 traz que o grupo de pessoas com deficiência intelectual é aquele que possui o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas,

lazer e, trabalho. Todas essas limitações são reflexos do funcionamento intelectual geral abaixo da média. Krynski (1969) assegurou que essa deficiência “[...] não corresponde a uma moléstia única, mas a um complexo de síndromes que tem como única característica comum a insuficiência intelectual”. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde²² (CIF, 2003, p. 195),

Uma deficiência mental é uma variação importante no desenvolvimento intelectual. Ela pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os factores ambientais, no entanto, podem afectar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida. Por exemplo, uma criança com esta deficiência mental pode enfrentar poucas desvantagens num ambiente em que as expectativas não sejam altas para a população em geral e onde ela poderá realizar um conjunto de tarefas simples e repetitivas, porém necessárias. Nesse ambiente, a criança teria um bom desempenho em diferentes situações de vida. Uma criança semelhante, que cresce num ambiente competitivo e com expectativas escolares elevadas, pode enfrentar mais problemas de desempenho em várias situações da vida se comparada com a primeira criança.

Nesse entendimento, o desempenho da pessoa com deficiência intelectual será avaliado de acordo com as exigências do ambiente em que ela se situa. Assim, seu desenvolvimento se apresentará como reflexo do contexto em que está inserida. Na atual sociedade capitalista, onde o ser humano é valorizado a partir daquilo que é capaz de produzir e de acordo com o seu consumo, presume-se que as pessoas com esse diagnóstico tenham dificuldades para competir, em termos de igualdade, com as demais pessoas, condição que fica agravada pela própria deficiência que desencadeia, “[...] além de uma perturbação de tipo orgânico, uma dificuldade na realização de suas atividades, com a conseqüente alteração do seu relacionamento com o mundo” (ASSUMPÇÃO JÚNIOR e SPROVIERI, 2000, p. 26).

Dentre os principais fatores que dificultam o acesso das pessoas com deficiência às diversas atividades ou tipos de trabalho de que a sociedade dispõe, aparecem: a falta de oportunidades de reabilitação física e qualificação profissional para o trabalho; a falta de escolaridade; a falta de meios de transporte adequados às suas condições; a falta de apoio das próprias famílias e outras. Marques (2011) realizou uma pesquisa sobre a inserção das pessoas com deficiência em diferentes tipos de atividades, constatando que aquelas com deficiência intelectual são as que se deparam com as maiores dificuldades para inserirem-se no mercado de trabalho. Tanto é que incidem sobre o grupo delas os menores percentuais de ocupação se comparados com os dos outros grupos de deficientes. Assim, os deficientes intelectuais

²² A CIF é uma classificação das características de saúde das pessoas dentro do contexto das situações individuais de vida e dos impactos ambientais. A interação das características de saúde com os factores contextuais é que produz a incapacidade. Assim, os indivíduos não devem ser reduzidos ou caracterizados apenas em termos das suas deficiências, limitações de actividade, ou restrições de participação (CIF, 2003, p. 198).

encontram menos e menores espaços e oportunidades de trabalho, bem como tem menor chance de se constituírem como pessoas com certa independência, necessitando, além da proteção da família, de ações afirmativas²³ do Estado para garantir a sobrevivência. Marques (2011, p. 48) acrescenta que “[...] não basta apenas o desembolso financeiro, mas a conscientização e um novo papel de interação social, pelo qual os indivíduos [...] [possam] modificar seus comportamentos uns em relação aos outros.”

As mudanças que precisam ocorrer na sociedade vão depender da compreensão que o homem tenha dos processos, conflitos e contradições gestados no âmbito da própria sociedade constituída em diferentes classes sociais que são determinadas em função de suas propriedades. Embora seja depositada confiança no homem como sujeito histórico ativo e capaz de transformar a sociedade, o capitalismo o torna alienado e submisso às próprias condições sociais por ele criadas. A alienação se manifesta também nos espaços educacionais, pois, “[...] nas condições de capitalismo, a educação é realizada em circunstâncias tão alienantes que se torna um processo de desumanização” (SARUP, 1980, p. 119).

No Brasil existe grande dificuldade tanto para diagnosticar como para tratar e educar as pessoas com deficiência intelectual. Ela decorre da falta de projetos de atendimento e de recursos para o desenvolvimento de alternativas apropriadas para enfrentar os problemas específicos relacionados a tais pessoas. Esse fato propicia a importação de modelos educacionais desenvolvidos em países avançados. Em que pese a qualidade dos modelos importados, eles não são adequados à realidade específica do deficiente intelectual nem tampouco à realidade brasileira.

O ser humano, ao nascer não estabelece noções claras de tempo e espaço, muito menos do Eu como pessoa. Gradativamente, simultâneo ao desenvolvimento das estruturas corporais, vão se estabelecendo categorias cognitivas cada vez mais complexas até culminar no indivíduo adulto, com consciência de si e do espaço que ocupa, pois o homem só é ele mesmo, na medida em que é capaz de reconhecer-se no mundo em que se encontra. Na pessoa com deficiência intelectual as categorias cognitivas se desenvolvem de forma mais lenta e esse processo termina mais cedo, interferindo na fase adaptativa e na percepção e reação aos estímulos externos e internos, de forma adequada ao ambiente em que se encontra. Para isso, existem os programas de estimulação precoce que visam o desenvolvimento de determinadas

²³ Segundo Ribeiro (2011), as ações afirmativas são políticas de iniciativa pública ou privada direcionadas a grupos sociais discriminados. São normas jurídicas temporárias que visam eliminar conjunturas discriminatórias sofridas por determinados grupos sociais, dispensando tratamento desigual em benefício de tais grupos, justificando-se pela promoção de uma realidade materialmente igualitária. São remédios necessários a uma sociedade que, sem a intervenção cogente do Estado não é capaz de solucionar determinados problemas por si só, seja individualmente ou por meio das suas organizações civis.

funções que se encontram defasadas na criança. Esses programas, normalmente, são distribuídos nas áreas da visão, psicomotricidade, fala e socialização. Para Garcia (2004, p. 5),

As características que historicamente foram relacionadas a quadros de deficiências são importantes para se pensar os tipos de necessidades educacionais que estão em jogo, mas também que este é um esforço insuficiente, pois para efetuar essa avaliação é indispensável ter conhecimento de outros elementos que constituem a vida do sujeito. O conjunto das condições que compõem a sua vida é que vai indicar, de maneira mais apropriada, quais as necessidades que devem ser atendidas em seu processo educacional.

Independente de ter deficiência ou não, todas as pessoas necessitam de condições favoráveis para se desenvolver. A presença dessas condições é indispensável no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, devendo ser dispensada a elas maior atenção em relação aos recursos que estimulam seus potenciais. A educação formal se coloca nesse contexto de necessidades de forma impar, pelo papel que desempenha na socialização e no desenvolvimento das pessoas. “Esse desenvolvimento está associado às funções normativas da escola e também ao processo de criatividade” (LIMA, 2006, p. 110). Além disso, há uma necessidade essencial de que professores e alunos, escolas e educação sejam compreendidos a partir de outros elementos da sociedade, pois a educação não se constitui em um universo independente, mas é parte da totalidade, tanto que, aponta Mészáros (2008, p. 13), “[...] educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida”.

Sendo assim, pode-se acrescentar que o sucesso educacional envolve, além de ações governamentais, mudanças na prática social, pois, o processo de aprendizagem acontece tanto em instituições formais de educação como em instituições externas a estas, ou seja, em todos os espaços da vida em sociedade. Enquanto uma é sistematizada e organizada com fins específicos, em busca do conhecimento científico, a outra é transmitida de geração para geração, desde o nascimento, é um processo contínuo que vai acompanhar todas as fases de desenvolvimento, incluindo a vida adulta. O homem escreve a história a partir de sua intervenção no mundo e ao mesmo tempo é criação dessa mesma história. A educação, dentre todas as demais formas de dominar o mundo, foi culturalmente criada por este homem que se fez submisso a ela, transformando sua natureza de Ser animal em Ser social.

Este capítulo abordou parte dessa história, procurando compreender o contexto gerador das políticas públicas de educação especial em suas contradições e conflitos. Nesse processo, alguns termos que, atualmente são considerados pejorativos e causadores de estigmas foram substituídos por outros com novos significados, enquanto algumas expressões permanecem, representando grupos de pessoas que sobrevivem, vencendo barreiras e

superando dificuldades. Também foram apresentadas noções e alguns conceitos sobre deficiência com a intenção de propiciar o entendimento dos desafios, aproximações e distanciamentos que permeiam o processo de materialização da educação especial na educação básica.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DESAFIO DO TRABALHO DOCENTE: A ESCOLA EM BUSCA DA INCLUSÃO

Este capítulo expõe a compreensão que se teve sobre a articulação existente entre as práticas sociais, as políticas públicas educacionais e o processo de formação de professores na perspectiva de que se tenha uma política de inclusão concretizada. Na esteira desse processo, busca-se refletir sobre algumas convenções internacionais, leis nacionais, estaduais e municipais que indiquem ações para uma escola inclusiva. Aborda também os desafios da formação e da valorização do profissional da educação. Define-se de início, política e política educacional, explicitando o papel delas para a sociedade

2.1 Política Educacional

Para Dallari (1984, p. 9), a política deve ser interpretada como a “[...] organização social que procura atender à necessidade natural do homem: viver em grupo e em sociedade”. É constituída pelas discussões, reivindicações e anseios da sociedade, suscitando formas de organização do povo. É a arte de conduzir os negócios públicos, de governar as relações dos homens entre si e do Estado²⁴. Para Campos (2005, p. 16), a “[...] política tem uma natureza pública, [...] são as atividades, fenômenos e decisões que abrangem relações de poder e que afetam, de alguma maneira, a coletividade, a sociedade global.” Assim, a política não é algo passivo, que se finda no aparelho governamental formal de elaboração de políticas, e sim um projeto que está em constante movimento, envolvendo contestação, luta e negociação no interior da sociedade (Cf. OZGA, 2000). Arendt (2006), por sua vez, argumenta que a política é uma necessidade impreterível na vida dos homens e que o seu sentido deve estar na liberdade.

²⁴ Estado é a entidade político-social juridicamente organizada para executar os objetivos da soberania nacional. O primeiro autor que introduziu o termo Estado, no sentido próximo do atual, foi Maquiavel, na obra “O Príncipe”. A definição de Estado envolve, necessariamente, o aspecto de organização jurídica de um conjunto de pessoas (sociedade). Entre as tentativas de conceituar o que seja Estado, constam três elementos básicos: território, povo e governo. Território é a base física sobre a qual se fixa o povo e se exerce o poder estatal que cuida da esfera territorial de validade da ordem jurídica nacional. Povo é o conjunto das pessoas dotadas de capacidade jurídica para exercer os direitos políticos assegurados pela organização estatal. Governo é o conjunto das funções necessárias à manutenção da ordem jurídica e da administração pública (Cf. BERNARDES e FERREIRA, 2014, p. 35-37). O Estado como unidade de dominação é um fenômeno recente e produto de uma série de condições surgidas no final da Idade Média e início da Idade Moderna. É considerado por estudiosos da política como unidade de dominação soberana – um fenômeno político próprio do mundo moderno (Cf. CAMPOS, 2005, p. 75).

Por política educacional entende-se a organização do sistema educacional como ação pública do Estado. É responsável pela elaboração das leis, normas e diretrizes que regem os níveis, etapas e as modalidades de ensino, além das políticas e procedimentos de financiamento e avaliação do sistema. Contempla ainda a formação, a valorização e as práticas docentes dos profissionais da educação e outras ações concernentes. Ozga (2000, p. 81) trata a política educacional “[...] como algo que perpassa todas as partes do sistema, que não se fixa num determinado período de tempo, [...] elaborada, aplicada e contestada por todos os que têm algum interesse em educação”.

Schmieguel (2010) explica que a materialização da política se dá, essencialmente pela lei. Lei é uma norma ou conjunto de normas jurídicas criadas por meio dos processos próprios do ato normativo e instituídas pelas autoridades competentes. Sua finalidade é sistematizar, conduzir e organizar determinado ramo da sociedade, deliberando regras de comportamento e diretrizes que deverão ser cumpridas em benefício do povo. No âmbito constitucional, as leis são as normas determinadas pelo Estado, emanadas do Poder Legislativo e promulgadas pelo chefe de Estado. Constituem-se em “[...] um texto oficial, que abarca um conjunto de normas, ditadas pelo poder constituído (Poder Legislativo), que integra a organização do Estado; sua elaboração é disciplinada por norma constitucional, derivada do poder originário (todo poder emana do povo) e o Estado garante sua execução compulsória (coativa)” (SCHMIEGUEL, 2010, p. 131). Lei é o instrumento de que se utiliza o legislador para atribuir efeitos jurídicos aos atos e fatos, segundo valores socioculturais por ele adotados. Para Severino (2010, p. 65) “[...] a lei surge como mediadora dos direitos e deveres atribuíveis a todas as pessoas, de maneira a garantir a cada um, o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprima o mais fraco, inviabilizando-lhe o usufruto de seus direitos”.

Postas essas ideias sobre política e política educacional, pôde-se discutir o processo histórico dos direitos e garantias para a educação, em especial, para a educação das pessoas com deficiência, assentados no processo legal das políticas nacionais para o setor, uma vez que a historicidade da educação escolar mostra a inexistência de uma escola com os devidos procedimentos educativos para esse grupo de pessoas. Essa discussão ancorou-se na análise de termos legais sobre as primeiras iniciativas de educar as pessoas com deficiência, para entender o movimento dessas iniciativas e, em que medida elas influenciaram a legislação atual. O processo histórico registrou esse movimento em diferentes momentos, na medida em que ele é fruto de tensões e conflitos gerados nas mais diversas formas de relações entre os homens. Fazer uma investigação nesta perspectiva implica, necessariamente, uma abordagem

interpretativa e crítica na tentativa de perceber os valores que podem estar implícitos ou explícitos nos textos da Lei.

2.2 Direito à Educação: um processo de luta

Neste item, expõe-se uma análise de pesquisas e registros que evidenciam o atendimento aos deficientes. Provavelmente as pesquisas e respectivos registros que investiguem as questões sobre os deficientes tenham se iniciado por algumas Câmaras Municipais²⁵ e corporações particulares. Mesmo antes da outorga da primeira Constituição do Brasil (1730), a Irmandade de Santa Ana já previa em seu estatuto uma casa de expostos e asilo para desvalidos. A educação era administrada pela Companhia de Jesus e, desde essa época, já se mostrava excludente. Segundo, Bello (2001), no ano de 1689 foi solucionada a *Questão dos Moços Pardos*, surgida com a proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e da frequência dos mestiços nas escolas. Mas, elas eram públicas e mantidas pelo *subsídio literário*²⁶ e para não perdê-lo, viram-se obrigadas a readmitir os mestiços. Essa concepção excludente, assentada em preconceitos racistas vem se reproduzindo há três séculos, constituindo-se, ainda, em tema muito debatido, questionado e mal resolvido nos espaços educacionais.

Jannuzzi (2012) assegurou que até a Constituição de 1824 a sociedade se protegia juridicamente do adulto deficiente, já que não garantia a ele direitos políticos. Nesta Constituição foi assegurada a instrução primária e gratuita a todos, direito colocado como inerente ao direito civil e político do cidadão. A partir da sua normalização, foi decretada a Lei de 15 de outubro de 1827, que previa o ensino da leitura, escrita e contas, incluindo

²⁵ De acordo com a Coordenação Geral de Gestão de Documentos (COGED), por meio do “Mapa: Memória da Administração Pública Brasileira”, as Câmaras Municipais começaram a ser criadas na Colônia a partir de 1532, no contexto da 1ª expedição colonizadora portuguesa na América. Eram instituídas nas vilas e podiam ser criadas por um decreto real ou por meio de uma petição dos moradores locais ao Rei. Sua composição variava de acordo com a importância da vila. Normalmente, eram formadas por juízes, vereadores, procuradores, almotacés, escrivães, tesoureiro, tabeliães, inquiridores, contadores e outros homens bons, que juntos assumiam a responsabilidade de administrar a municipalidade. Além das atribuições distribuídas entre seus diversos cargos, as câmaras também tinham participação decisiva no processo de escolha dos postos das companhias de ordenanças criadas em 1570, que constituíam as forças militares locais, convocadas em momentos de necessidade. Não remuneradas. As principais fontes de rendimentos das câmaras provinham das condenações, dos impostos municipais e dos foros procedentes dos aforamentos de terrenos baldios. Sua própria manutenção consumia cerca de dois terços dos rendimentos, sendo o restante destinado à defesa e segurança. Após a Independência e, mais tarde, da lei de 1º de outubro de 1828, foram estabelecidas algumas reformas na estrutura e administração das câmaras, modificando a forma de eleições e reiterando o caráter estritamente administrativo. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4578>. Acesso em: 03 julho, 2014.

²⁶ De acordo com Bello (2001), o “subsídio literário” foi instituído para a manutenção dos ensinos primário e médio. Criado em 1772, ele era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente.

proporções, números decimais, noções de geometria, gramática da língua nacional e outros conteúdos. Mas, em decorrência de vários fatores, inclusive da falta de professores com conhecimentos para ministrar tais conteúdos, o resultado dessa proposta foi o não cumprimento do estabelecido. Logo, os impasses na efetivação das leis são tanto atuais como históricos, uma vez que ainda é recorrente o fracasso da implementação de propostas educacionais. Ainda por meio dessa Lei Geral de 1827 foi instituído o ensino primário destinado ao sexo feminino. Naquele contexto, essa era uma ação relevante pelo fato de o ensino ser privilégio apenas de pessoas do sexo oposto (Cf. JANNUZZI, 2012).

Em 1835, o Deputado Cornélio Ferreira apresentou um Projeto de Lei com a finalidade de instituir o cargo de professor de primeiras letras para o ensino de alunos cegos e surdos-mudos, demonstrando uma preocupação com recursos e alternativas específicas que viessem beneficiar essas pessoas (JANNUZZI, 2012). No período imperial, foram criadas no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, duas instituições que serviram de marco inicial e propulsor para a educação das pessoas com deficiência. A partir do incentivo de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, foi criado em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que foi, posteriormente, denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES)²⁷. Esse movimento de educar os deficientes cegos e surdos-mudos vem, morosamente, expandindo-se no país (Cf. MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2012).

Dentre as ações tomadas ainda no século XIX, merecem destaque: o Primeiro Congresso de Instrução Pública (1883), que possibilitou a discussão sobre a educação dos deficientes, com a sugestão de currículo de formação de professores para cegos e surdos; o início (1874) do atendimento aos deficientes mentais pelo Hospital Estadual de Salvador (Cf. MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2012). Mesmo não havendo informações suficientes para caracterizar esse atendimento como educacional, ele pode ser avaliado como uma medida importante se comparado ao tratamento antes dispensado aos deficientes mentais.

Na Constituição de 1889, Título IV, Seção I – Das Qualidades do Cidadão Brasileiro, a não garantia de direitos políticos a todos ainda se manteve, quando ela ao dispor, em seu Art. 70, registrou: “São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei”. Em seguida, o Art. 71 trazia que “Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos [...] “particularizados”: § 1º – *Suspendem-se*: por incapacidade física ou

²⁷ Para maior aprofundamento neste tema, cf. a obra “A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI”, de Gilberta de Martino Jannuzzi (2012).

moral”. Grifos meus. Ou seja, suspendiam-se os direitos políticos das pessoas deficientes que não podiam se alistar por serem considerados como incapazes, e os das pessoas tidas como incapazes do ponto de vista moral. A questão que se coloca é: quais eram os critérios de então para julgar um indivíduo como capaz ou incapaz, tanto na ordem física como moral?

Na época, sabe-se, a deficiência era avaliada e tratada de acordo com parâmetros da área de saúde. A vinculação da educação do deficiente com o campo médico existe desde os primórdios da história da humanidade e, conforme os registros consultados pelos autores estudados, somente a partir do século XIX foram encontrados indícios da educação de deficientes ligados aos estabelecimentos de ensino regular (JANNUZZI, 2012). Nem mesmo com a proclamação da República (1889), a educação geral da sociedade brasileira passou a ser prioridade dos governantes. Tanto é verdade que, por muito tempo, não existiu um órgão do governo que tratasse, especificamente, das questões educacionais, sendo sua organização conduzida por Ministérios criados para outras atribuições²⁸.

Na primeira metade do século XX foram registrados poucos acontecimentos que contribuíram para desencadear políticas públicas de educação das pessoas com deficiência. Dentre eles, destaca-se o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia ocorrido em 1900 no Rio de Janeiro, ocasião em que foi apresentado um trabalho que abordava, para além de tratamento médico, uma educação dos idiotas²⁹. Nas décadas seguintes, surgiram outros trabalhos sobre a educação de crianças hígdas e retardadas, de infância anormal, ocorrendo, inclusive, o lançamento do livro *Infância Retardatária*, marco da época, tempo em que as pessoas com deficiência, quando não se tornavam vítimas de violência ou abandono, eram enviadas para asilos ou ficavam confinadas no ambiente familiar (Cf. JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2005).

Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, mais tarde denominado de Associação e, posteriormente, de Federação. Atendia crianças com vários níveis de excepcionalidade e era

²⁸ Em 1889 a educação estava a cargo do: Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos; em 1891, Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Em 1930, no governo provisório de Vargas, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com atividades relacionadas à saúde, esporte, educação e meio ambiente. Assim permaneceu até 1953, quando foi delegada autonomia para a área da saúde. Após, surgiu o Ministério da Educação e Cultura (MEC), mantido até 1985, quando foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, há nova união da educação com outra área, o desporto, criando-se então o Ministério da Educação e do Desporto. Só em 1995 a educação passou a ter um ministério próprio: o Ministério da Educação. Sua sigla, no entanto, permaneceu a mesma: MEC (Cf. JANNUZZI, 2012).

²⁹ Terminologia utilizada na época. Idiotia significa uma parada do desenvolvimento mental, ligada a lesões cerebrais, normalmente congênitas. Os idiotas não são capazes de atitudes voluntárias e são inteiramente ineducáveis (Cf. FERREIRA, 1975).

administrada por Helena Antipoff³⁰. Para denominar as pessoas que fugiam dos padrões de normalidade, esta educadora utilizou o termo “excepcional” no lugar dos termos que considerava pejorativo, tais como: anormais, retardados, insuficientes, idiotas e outros empregados na época, e que sugeriam uma situação irremediável para os sujeitos deficientes (Cf. JANNUZZI, 2012).

Antipoff desenvolveu um trabalho de “institucionalização”³¹ para as pessoas “excepcionais”, argumentando que as escolas não atendiam as necessidades delas. Direcionou “[...] sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas “excepcionais”, retirando-as do sistema de ensino oficial, sob a justificativa de que a escola era responsável pela não adaptação dessas crianças” (RAFANTE e LOPES, 2009, p. 229). As escolas criadas por Antipoff, por princípio, priorizavam as atividades manuais, sensoriais e outras, dedicando menor tempo à escrita, leitura e cálculos. Embora não tenha publicado nenhum livro, essa educadora desenvolveu várias pesquisas por meio de observações e experimentos com testes de inteligência. Sua educação era direcionada a descobrir as habilidades do aluno e desenvolvê-las por trabalhos realizados na própria instituição. A fim de evitar possíveis transtornos e desajustes sociais, as crianças e jovens que fugiam do padrão requerido para a sociedade da época eram mantidas nestas escolas³².

Embora desde 1890 já existissem órgãos com funções semelhantes, em 1931 foi instituído pelo Decreto nº 19.850 o Conselho Nacional de Educação. Dentre seus oito artigos, o 2º e 3º enfatizam:

Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação.

³⁰ Helena Antipoff nasceu na Rússia em 1892 e mudou-se para França em 1908. No Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris participou da padronização dos testes de nível mental de crianças, elaborada por Alfred Binet e Théodule Simon. Conheceu Edouard Claparède, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Suíça), onde concluiu o curso de Psicologia, com especialização em Psicologia da Educação. Sua experiência profissional iniciou-se na Maison Des Petits, anexa ao referido Instituto. Os princípios da “Escola Sob Medida”, o método de “Experimentação Natural” e os testes de inteligência de Alfred Binet e Théodule Simon, fundamentaram sua prática pedagógica. Retornando à Rússia (1916) trabalhou com crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e da Revolução Russa. De volta à Genebra (1925) atuou como assistente de Claparède, no Laboratório de Psicologia, até ser convidada pelo governo de Minas Gerais para auxiliar na implantação de uma Reforma de Ensino empreendida naquele Estado a partir de 1927. Criou o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais dedicada à educação de indivíduos *excepcionais* e a Escola Rural da Fazenda do Rosário (Cf. RAFANTE e LOPES, 2009, p. 229).

³¹ Em suas pesquisas, Rafante e Lopes (2009) utilizaram o conceito de institucionalização como instrumento dos setores dominantes da sociedade para conservar a ordem vigente, visando detectar o diferente e isolá-lo, buscando esconder o fato de que é a estrutura da organização social que produz a diferença, sendo diferentes os indivíduos que não produzem e que, voluntária ou involuntariamente, são excluídos da sociedade.

³² Para aprofundamento no assunto, cf. JANNUZZI, 2012; RAFANTE e LOPES, 2009.

Art. 3º O órgão de que tratam os artigos anteriores será constituído de conselheiros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre nomes eminentes do magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiência em assuntos pedagógicos.

No ano seguinte, um grupo de educadores renomado elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento expressou claramente as bases e diretrizes da educação almejada pelos educadores brasileiros da época. Segundo ele, a educação deveria deixar de

[...] constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (NUNES, 2008, p. 122).

Infere-se do trecho citado, uma preocupação com a ampliação do processo educacional do país. Pouco depois, a Constituição Federal (CF/1934), em seu Art. 150, apresentava as competências da União em relação à educação. Destas, deve-se destacar o intuito de “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Em Parágrafo único continua pontuando que este plano obedeceria a determinadas normas, merecendo destaque o que dispunha o quesito “e”, isto é, “[...] limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso”.

Embora no Manifesto dos Pioneiros de 1932 tenha ficado subentendido o direito de acesso e permanência dos deficientes nas instituições educacionais, esse direito foi reduzido na CF/1934 devido à vinculação da matrícula do aluno a prova de inteligência. Analisando os termos legais, percebe-se certa contradição, isto é, ao mesmo tempo em que dispõe sobre a garantia de oportunidade de educação para todos os cidadãos, dispõe também sobre a necessidade da prova de inteligência que exclui, por antecipação, os alunos com algum tipo de comprometimento intelectual.

Nesse contexto, inspirado nas ideias do norte-americano John Dewey³³, Anísio Teixeira põe em discussão a concepção de educação defendida pelo movimento da Escola Nova. A Revolução de 1930 mina as bases do Estado Oligárquico e fortalece as bases do

³³ John Dewey (1859-1952) nasceu nos EUA. Pertence à corrente filosófica conhecida como pragmatismo. Para ela, o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas. Defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças (Cf. RAMALHO, 2011).

Estado propriamente burguês, permitindo a entrada do Brasil no mundo capitalista. Com o investimento na produção industrial, e a necessidade de mão-de-obra com novas especializações, tornaram-se também inevitáveis os investimentos na educação. O Governo Provisório fez a Reforma Francisco Campos (1931), que além de normatizar o Estatuto das Universidades brasileiras, também organizou o ensino secundário. Sintetizando, o Manifesto dos Pioneiros (1932), a CF/1934, a Reforma Francisco Campos (1931) e outras medidas legais, somados ao Movimento da Escola Nova, deram ênfase à criação de algumas instituições como suporte à tendência de democratização do ensino que deveria se instalar no Brasil daquele tempo.

Em 1937, com o intuito de centralizar informações da área educacional e propor melhorias ao ensino, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, posteriormente denominado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Era de sua responsabilidade, dentre outras atribuições, prestar assistência técnica aos serviços educacionais, ministrando aos estados, municípios e instituições particulares esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos³⁴.

Em 1943 o Instituto Benjamin Constant (IBC) abriu a primeira imprensa braile no país, imprimindo a Revista Brasileira para Cegos. Esta produção foi ampliada para 32 volumes em 1951 (Cf. JANNUZZI, 2012).

Em 1946, o Brasil ganhou uma nova Constituição que acabou com o autoritarismo do Estado Novo, devolvendo a soberania política pelo voto popular. Nesta Constituição foram designados à educação oito artigos: do 166º ao 173º. Deles, o Art. 172 dispõe: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Mesmo sem apresentar detalhes sobre a organização desses serviços, houve uma obrigatoriedade do Estado para com os alunos que se encontravam em situação de carência, desprovidos ou com dificuldades de qualquer espécie, sugerindo o entendimento de referência também aos deficientes.

Apesar da morosidade, ao longo do tempo foram adotadas ações determinantes para o desenvolvimento e transformação do processo educacional do país. Delas, podem ser destacadas as inspiradas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); a educação como um direito de todos, assegurada na Constituição Federal (CF) de 1934; a reforma do ensino secundário e universitário nas décadas de 1930 e 1940; a transferência de responsabilidades educacionais aos órgãos estaduais e municipais, com a aprovação da Lei de

³⁴ Para mais informações, cf.: <http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/acoes-e-programas>.

Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961); o salário educação como fonte de recursos para a educação básica, criado em 1964; a instituição de um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas, com a reforma universitária de 1968; a obrigatoriedade do ensino de sete a quatorze anos de idade, aprovado pela LDB de 1971 e ainda, a inclusão da Educação Infantil, com tratamento especial para a formação dos profissionais da educação básica na LDB/1996.

Ao analisar as questões de legislação, Comparato (2008) alerta para a compreensão da essência contida nos textos jurídicos, sugerindo que se deve atentar, primeiramente, para a perspectiva histórica que orienta a produção dos documentos. Em seguida, é preciso ter claro que os direitos neles convencionados não podem ser reduzidos a um conjunto abstrato de normas, sem contato com a realidade, sendo ainda necessário distinguir, no interior de cada sistema normativo, o real sentido dos termos princípio e regra. Comparato (2008, p. 1) explica a diferença entre ambos, afirmando que

Os princípios refletem os grandes valores éticos vigentes na coletividade, e se expressam, por isso mesmo, sob a forma de normas gerais da mais ampla aplicabilidade. As regras, ao contrário, têm um conteúdo preciso e concreto. Na verdade, a função social das regras consiste em interpretar e concretizar os princípios, para melhor aplicá-los, em cada momento histórico e em determinado setor da vida social (COMPARATO, 2008, p. 1).

No Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estão assentados os três princípios comuns a todos os povos de todas as nações: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Tais princípios se traduzem em liberdade, igualdade e fraternidade. Todavia, mesmo após esta Declaração, as pessoas ainda encontram dificuldades em ser reconhecidas como cidadãos de direito e com plena participação na sociedade, pois, no interior do próprio sistema se instala a contradição. Por um lado esse direito é assegurado mediante a promulgação de leis e normas de regulação da sociedade, e, por outro, são criadas e/ou mantidas as divisões de classes que impõem mecanismos de exclusão, impedindo a plena participação de todos. O Art. 2º dessa declaração assegura o princípio da igualdade, afirmando que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Tanto a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) como a Segunda (1939-1945) deixaram um enorme saldo de pessoas com sequelas, fato que impulsionou a elaboração desta Declaração (1948) como forma de reparar a grande destruição da humanidade. Os Estados membros, em cooperação com as Nações Unidas buscaram uma conscientização quanto aos direitos humanos e ao respeito à sua dignidade, ressaltando a honestidade, o ajustamento e a adequação à sociedade. Silva (1988) aponta para duas dimensões que compõe os direitos do homem: os direitos humanos e os direitos positivos. Os primeiros são intrínsecos ao homem e não dependem de regras ou regulamentos para sua utilização. Já os segundos são criados e escritos pelos homens e se instalam por meio de normas e leis a serem cumpridas no seio da sociedade. Deve haver harmonia e equilíbrio entre um e outro para que sejam constituídos os direitos dos homens. Ainda na referida Declaração, o princípio da solidariedade é tratado em vários artigos, mas o que interessa a este trabalho está no Art. XXVI, desdobrado em três tópicos que tratam da educação.

1º – Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito;

2º – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz;

3º – Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Esse tratado assegurou que a educação é um direito de todas as pessoas. É obrigatória e deverá ser gratuita. Embora não especifique sobre as pessoas com deficiência, subentende-se que todas as pessoas, sem exceção, devam ser contempladas.

Na segunda metade do século XX segue lentamente o movimento de reconhecimento das pessoas com deficiência. No início de 1950 foi criada a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Ela surgiu a partir de iniciativas de familiares e amigos de deficientes. Insatisfeitos com o descaso do Estado em relação ao assunto, tais pessoas criaram as primeiras associações que visavam a promoção de condições objetivas que pudessem contribuir para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência das pessoas com deficiência, buscando garantir educação, saúde e reunir forças para reivindicar politicamente a inclusão social. Atualmente, a APAE se constitui em uma grande rede de pais, amigos, pessoas com

deficiência, voluntários, profissionais e também parcerias com instituições privadas e públicas no acolhimento da população incapaz de se auto-sustentar³⁵.

No início dos anos 1950 foram criadas também duas outras instituições de importância direta para a educação e de importância indireta para a educação dos deficientes: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira, criada em 1951, passou a desempenhar importante papel na formulação e condução do desenvolvimento científico e tecnológico do país³⁶. A segunda surgiu a partir do desenvolvimento da industrialização, motivada pela urgência de formar especialistas e pesquisadores em diversos ramos de atividades. Desde a sua criação, a CAPES vem atuando na expansão e consolidação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Recentemente, pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica em todo o país³⁷.

Outro avanço do início dos anos 1950 foi a iniciativa do Governo Vargas (1954) de conceder também às pessoas com deficiência o direito à participação política, iniciativa que deveria ser entendida como parte da recuperação social de tais pessoas, até então excluídas do referido direito (Cf. JANNUZZI, 2012). Essa iniciativa, certamente, encobria interesses políticos, pois naquele momento havia se constituído no Brasil uma forma populista de governar. Por meio dela o governo exercia influência sobre o povo, utilizando-se disso para obter apoio popular. Mesmo assim, não resta dúvida sobre a importância política e social do fato.

Por meio do Decreto nº 42.728 de dezembro de 1957 foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), dispondo em seu Art. 2º que ela caberia “[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional”. Também foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais.

A partir de meados da década de 1950 até a década 1970 algumas leis específicas sobre a educação das pessoas com deficiência foram promulgadas. Muitas associações se mantiveram. Outras se organizaram para serviços particulares de atendimento voltados mais para a área educacional do que para a área da saúde, movimento que reuniu os próprios deficientes, suas famílias e profissionais interessados na causa. Exemplo disso foi a criação do

³⁵Fonte: APAE Brasil - Fundação Nacional das Apaes. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>. Acesso em: 04 jul. 2014.

³⁶ Fonte: CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>. Acesso em: 04 jul. 2014.

³⁷ Fonte: Fundação Capes – Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 04 jul. 2014.

Conselho Brasileiro do Bem-Estar dos Cegos, organizado pelos próprios cegos, com o propósito de unificar a linguagem simbólica das pessoas com deficiência visual (Cf. MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2012).

Em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) oficializou o primeiro órgão público no âmbito federal para regulamentação de uma política mais efetiva na organização de instituições para o ensino especializado. Esse órgão tinha como finalidade atender alunos com diferentes tipos de deficiência, planejando, coordenando e promovendo o desenvolvimento da educação especial (Cf. JANNUZZI, 2012).

A CF/1988) tratou, especificamente, da importância da “pessoa”. Embora o Art. 5º verse sobre uma igualdade que não exclui qualquer pessoa por ser desigual, em alguns momentos, ela faz ressalvas por reconhecer grupos que merecem proteção especial. Seus artigos 203 e 205, por exemplo, dispõem, respectivamente, sobre a garantia de benefício ao idoso e à pessoa com deficiência, e sobre o atendimento educacional especializado a elas e a outros. Nessa perspectiva, o direito de igualdade é resguardado, mas respeitando as especificidades e as necessidades de cada pessoa.

A década seguinte à Constituição de 1988 representou um período bastante significativo para o movimento educacional das pessoas com deficiência. Importantes tratados internacionais desse tempo contribuíram com debates, políticas e práticas no sentido de garantir a educação e a cidadania de tais pessoas, merecendo destaque a

[...] Declaração de Salamanca (1994), considerada um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, junto com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 (GOMES, 2011, p. 234).

Para a autora, a partir desses documentos, várias ações foram empreendidas como políticas específicas que deram suporte e garantia ao direito nelas assegurado. Entretanto, muito investimento ainda precisa ser feito para a completa implementação dessas políticas. Muitas delas demandam soluções que o poder público nacional não consegue resolver pela dependência internacional tanto financeira quanto política a que se encontra subordinado, o que o leva somente a legalizá-las para cumprimento de exigências, sem que haja, de fato, a intenção de cumpri-las. Contudo, o fato de tornar legais tais demandas gera tensões sociais que acabam provocando reflexões e debates que “obrigam” o Estado a concretizá-las.

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) aconteceu em Nova Iorque, sendo ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009. Em seu

Art. 1º expõe seu propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Seu Art. 9º, complementando, afirma que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Reiterando, o Art. 24 assegura:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, [...] assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Todas essas medidas visaram garantir o respeito pela dignidade humana, a autonomia, a liberdade e a independência, assegurando que as pessoas com deficiência sejam respeitadas, sem nenhuma forma de discriminação, desfrutando do direito de participar da sociedade, com igualdade de oportunidades, conforme o compromisso assumido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No entanto, o reconhecimento de direitos só se instala, de fato, a partir da mobilização da população. Tal propósito foi afirmado por uma das agentes da educação, sujeito dessa pesquisa, que trabalha com a educação inclusiva e conhece, de perto, a desarticulação entre as normas legais e as possibilidades práticas para efetivá-las.

Legalmente falando acredito que estamos bem amparados, uma vez que nossa Constituição e a LDB da educação tratam da inclusão. Temos também algumas declarações internacionais das quais o Brasil é signatário como: Declaração de Salamanca, Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência, que abordam o tema. E vários decretos que regulamentam a inclusão escolar como direito, assim como o Atendimento Educacional Especializado. Infelizmente apenas leis não garantem a efetivação de um direito (PA Ab).

As Leis e as Convenções mencionadas pela professora questionada, e outros documentos citados, por si só, não garantem a efetivação das normas consubstanciadas em seus textos. Como foi exemplificado por Souza e Tavares (2013), na proclamação da primeira Constituição, ainda no Período Imperial, a educação foi explicitada como um direito. No entanto, só em 1930 surgiram as primeiras iniciativas de organização de um sistema nacional de educação.

Embora nessa dissertação sejam feitas alusões a vários documentos que subsidiaram a educação das pessoas com deficiência, é importante destacar que os que tiveram maior influência foram a CF de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996). A CF de 1988 estabeleceu vários direitos sociais, dentre eles, o da educação. Nela ficou definido que a educação é um direito de todos e dever do Estado, ficando instituído, pelo menos legalmente, o direito à educação, com igualdade de condições, tanto no acesso quanto na permanência, a todo cidadão. Depois dela, foi promulgado um conjunto de leis, de decretos e de outros documentos que reafirmaram os direitos educacionais das minorias sociais³⁸.

A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, pormenorizou, internacionalmente, os direitos mencionados, esclarecendo e especificando o atendimento a ser dado a todas as crianças, preferencialmente na rede regular de ensino, e independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (Cf. UNESCO, 1994). Essa Declaração emanou do debate em prol da educação inclusiva e, também, da agenda de discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 09 de março de 1990, em Jomtien (Tailândia). Outros movimentos³⁹ internacionais reafirmaram a educação como um direito fundamental e de todos, indiscriminadamente, fazendo com que essa perspectiva fosse paulatinamente se difundindo e se afirmando nos meios educacionais mundiais. No Brasil, a LDB/1996 incorporou essa perspectiva, tanto que dedicou um capítulo específico à educação especial.

A partir da difusão dos três documentos comentados, considerados propulsores da democratização e universalização do ensino, desencadeou-se uma série de determinações, de orientações e de medidas legais com o escopo de regulamentar a educação inclusiva. Definiu-se para uma breve abordagem, pela importância que tem para esta pesquisa, o Decreto nº 3.956/2001; a Lei nº 10.436/2002; o Decreto nº 5.296/2004; a PNEEPEI e o AEE.

O Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Este documento reafirmou o dispositivo que já havia sido aprovado

³⁸ Lei da Integração (Lei nº 7.853/89); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994); Decreto nº 3.298/99 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Resolução CNE/CEB nº 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; FUNDEB (EC nº 53/2006); Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria Ministerial nº 555/2007) e outros.

³⁹ Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993); Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999); Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2000); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006).

pelo Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, que assegurava às pessoas com deficiência os mesmos direitos e liberdades fundamentais assegurados às outras pessoas. Dentre eles, incluía-se o direito da pessoa de não ser submetida à discriminação com base na deficiência, conforme ficou subentendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que tratou da dignidade e da igualdade como direitos inerentes a todo ser humano. Ele teve origem no *princípio de prevenir e eliminar todas as formas e manifestações discriminatórias* para com as pessoas com deficiência, manifestações que pudessem ocorrer por meio de qualquer diferenciação, exclusão ou restrição da pessoa com deficiência, fosse a deficiência da pessoa de natureza física, mental ou sensorial.

A prevenção e eliminação da discriminação são ações que decorrem de medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, desde que possam atenuar ou suprimir as limitações das pessoas com deficiência. A eliminação da discriminação deve ser pensada e praticada em todos os âmbitos da sociedade (habitação; transporte; meios de comunicação; educação; espaços de lazer; esporte; acesso à justiça e serviços de segurança; atividades políticas e outros). A prevenção se aplica desde a adequação de instalações em ambientes já edificadas, visando eliminar todo e qualquer obstáculo arquitetônico, até a adequação das que venham a ser construídas, de forma a facilitar o acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Além desse tipo de prevenção que decorre da detecção e intervenção precoce; do tratamento e reabilitação de toda e qualquer seqüela de naturezas diversas; de educação; de formação ocupacional e outros serviços, outras ações foram projetadas. Por exemplo, a promoção de campanhas que pudessem sensibilizar a população no sentido de eliminar preconceitos e estereótipos, e no de garantir maior independência e melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência.

Para que se alcancem os objetivos reafirmados neste documento, é imperioso o acesso às pesquisas científicas e tecnológicas relacionadas à prevenção, ao tratamento, à reabilitação e integração das pessoas com deficiência na sociedade. Há de se promover ainda o desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar a independência, a auto-suficiência e a integração de tais pessoas em todos os âmbitos sociais, em condições de igualdade com as demais pessoas. Nesse sentido, a colaboração e participação das famílias, dos profissionais da educação, da saúde e de toda a população são fundamentais para que se façam cumprir as determinações dispostas em lei.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. De acordo com a referida Lei, entende-se por Libras “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora,

com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil”. A legalização da língua de sinais é relevante tendo em vista a construção de identidades e o poderio da comunidade surda. Assim, o poder público deveria estabelecer formas de apoiar o uso e a difusão do sistema Libras como meio de comunicação objetiva, de utilização corrente em todas as comunidades surdas do país.

A partir da promulgação da Lei que reconheceu o sistema Libras, ficou assegurado o atendimento e tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva em instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde. Foi determinado ainda que em âmbitos educacionais (federal, estadual e municipal) deve ser garantida a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério nos níveis médio e superior. Para além dessas determinações, o ensino de Libras deve ser parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Na educação escolar das pessoas surdas, a primeira língua a ser ensinada deve ser a língua de sinais, pois esta linguagem irá permitir melhor desenvolvimento das funções cognitivas. Normalmente a criança surda vem de famílias ouvintes e o contato com a linguagem oral inicia-se, primeiro, considerando que a conscientização das famílias em relação à deficiência nem sempre acontece imediatamente ao diagnóstico. Assim, as famílias não se dispõem a aprender a Língua de sinais para ensinar as crianças.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Este Decreto dispõe de normas para o curso de formação em Libras e para o ensino de Libras nos demais cursos. Também determina normas gerais para o atendimento às necessidades peculiares dos alunos surdos na educação regular, em instituições privadas ou públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, buscando implementar as medidas referidas neste Decreto como meio de assegurar aos alunos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Já o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamentou as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O Art. 8º deste Decreto considera a acessibilidade como

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Esse Decreto dispõe ainda sobre normas para a aprovação de projetos de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenha destinação pública ou coletiva; e também sobre a aprovação de financiamento de projetos com a utilização de recursos públicos, além de outros. Seu Capítulo 2 trata da prioridade a ser dispensada, em todos os âmbitos da sociedade, ao atendimento às pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida. As normas aplicam-se, ainda, às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactentes e pessoas com crianças de colo. Atendimento prioritário também às pessoas com deficiência auditiva, visual, intelectual e múltipla⁴⁰.

A acessibilidade, neste documento, compreende adequação de mobiliário, de rampas de acesso para cadeirantes, serviços de atendimento prestado por intérpretes, por guias ou pessoas capacitadas nesta área, pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência mental, múltipla e pessoas idosas, sinalização de vias e espaços públicos e outras. Compreende ainda a eliminação de barreiras ou obstáculos que limitem ou impeçam a circulação, com segurança, nos diversos espaços sociais. Dentre eles estão as de natureza urbanística, edificações, transportes, comunicações e informações, etc. Para dar concretude ao Decreto, foi criado o Programa Brasil Acessível - Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, com orientações claras para seu desenvolvimento⁴¹. Este Programa é de significativa relevância para a construção de espaços mais acessíveis, facilitando a movimentação das pessoas com qualquer tipo de comprometimento de funções físicas, sensoriais ou intelectuais e também para aquelas com mobilidade reduzida temporariamente.

O termo acessibilidade teve sua origem em meio à Segunda Guerra Mundial e serviu para designar o acesso das pessoas com deficiência aos serviços de reabilitação física e profissional, como condição de mobilidade e eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas. Atualmente, esse termo foi ampliado, configurando-se como um movimento na perspectiva da inclusão (Cf. WAGNER, *et al*, 2010). Nessa direção, é pertinente assegurar que a proposta de implementação da acessibilidade não se restrinja somente aos aspectos físicos, tendo em vista que ela representa um enfrentamento a barreiras bem mais complexas, que vão além da mobilidade física. São as barreiras atitudinais, de natureza humana, que se referem a valores como respeito ao outro, conscientização da importância das diferenças para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, solidariedade e espírito de

⁴⁰ Com duas ou mais deficiências.

⁴¹ Tais orientações foram distribuídas em cadernos com conteúdos temáticos que definem as várias ações e instrumentos para sua implementação.

fraternidade, liberdade de expressão e outros que, juntos, garantem o “direito à vida” com dignidade (WAGNER, *et al*, 2010).

O papel das políticas públicas é o de garantir a concretização de todo esse amplo e complexo processo de reconhecimento da Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Isso se materializou na elaboração, por meio da Portaria Ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) como resultado que ultrapassa a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Cf. ONU 2006), no sentido da defesa dos direitos humanos fundamentados na concepção que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A PNEEPEI objetiva:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, SEE/MEC, 2008).

Esta política dispõe em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Visa garantir educação a todos, indistintamente, em escolas comuns da rede regular e a complementação no ensino especial, expressando alguns avanços das lutas sociais travadas a favor da constituição de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade para todos. Baptista (2008, p. 23) explicou que a elaboração da PNEEPEI resultou de um “[...] conjunto de forças e percepções que, em um dado momento histórico, é considerado o mais qualificado como orientação para os sistemas de ensino.” De acordo com essa política, as escolas devem estar equipadas, oferecendo condições arquitetônicas e didáticas, e criando condições metodológicas para acolher a todos os alunos. Por causa dos alunos com deficiência intelectual (os que, supostamente, apresentam maiores dificuldades), a escola não deve excluir de seu planejamento conteúdos que exijam maior esforço intelectual por parte deles. Ela deve enfrentar o problema, buscando como apoio outros meios, mesmo que seja necessário utilizar de material visual e concreto, não se adaptando à deficiência, mas procurando vencê-la (Cf. FIGUEIRA, 2011).

Almeida (2008), ao analisar as propostas da PNEEPEI, explica que a inclusão é um movimento mundial, embora cada país deva estabelecer formas diferenciadas de práticas inclusivas. Houve situação em que todas as escolas especiais oficiais foram fechadas, verificando-se o acolhimento de todos os alunos nas escolas da rede pública de ensino. E situação em que se mantiveram diversas formas de atendimento, como classes especiais, salas de recursos multifuncionais, escolas especiais e também de serviço itinerante. Esta segunda situação se aproxima da visão de Bueno (1999, p. 19), quando assegura que nem sempre é possível a inclusão de todos.

Assim, tanto do ponto de vista das necessidades atuais quanto em termos de uma visão prospectiva em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nada justifica o fim da Educação Especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber essas crianças.

Bueno afirma, também, que a efetivação da inclusão demanda tempo, devendo ser gradativa para que o sistema educacional possa se adequar à nova ordem, organizando-se para melhorar a qualidade e continuidade do ensino não só para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos do ensino regular, considerando as possibilidades dos alunos, dos professores e das escolas. Ela traça as diretrizes para uma política nacional de educação especial, tendo em vista a educação inclusiva em contraposição à educação especial que era organizada de forma paralela e substitutiva à educação comum. Nessa perspectiva, o ensino regular em sua totalidade deve atender as diferenças, e a educação especial deve atuar articulada a ele. Esse entendimento já estava expresso no Art. 24 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), assim:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, [...] deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Assim, a PNEEPEI partiu da emergência das reivindicações em organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, implementando políticas públicas que levassem à superação dos valores educacionais subjacentes aos da escola tradicional, que foi estruturada sob princípios excludentes e discriminatórios, buscando construir ações que apontem para o acesso e permanência, com êxito, de todos os alunos nas escolas de ensino regular. Essa política definiu que o conceito de atendimento educacional especializado passa a ser complementar ou suplementar à formação dos alunos e que o público alvo da educação

especial deve ser constituído pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O processo histórico da educação das pessoas com “deficiência” instaura um novo marco teórico no atendimento educacional especializado, visando à reorganização da educação brasileira. Nos espaços educacionais circulam ideias vinculadas a uma nova forma de pensar a educação e os processos de ensino-aprendizagem, fundamentadas em uma concepção de educação como direito humano. Recentemente, por meio da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, instituíram-se as diretrizes operacionais para o AEE.

Esse documento surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política, pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. Esta ênfase no contexto escolar comum altera a política educacional brasileira para a educação especial, pois abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2013, p. 46).

Nesta modalidade de ensino a proposta é que sejam disponibilizados os serviços e apoios necessários à complementação da formação dos alunos nas classes comuns da rede regular de ensino, que são, além de outros, sala de recursos, professor itinerante e professor de apoio (FONTES, 2009; KASSAR e REBELO, 2013). A primeira consiste na disponibilização do espaço físico dentro das escolas de educação básica e implantação de um conjunto de equipamentos como mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e um professor capacitado para o atendimento aos alunos com deficiência em turno contrário à escolarização. O professor itinerante é aquele com condições de realizar visitas periódicas à escola, com o objetivo de orientar a prática pedagógica dos professores do ensino regular e contribuir com todos os atores envolvidos no processo, no interior da escola. Deve ser sensível para lidar com os alunos com e sem necessidades especiais. Já, o de apoio acompanha os alunos diariamente em sala de aula, colaborando com o professor regente, prestando atendimento aos alunos que necessitam de apoio intenso e contínuo durante o ensino regular, delimitando um plano de ação individualizado e ajustando suas intervenções pedagógicas às necessidades dos alunos (FONTES, 2009; KASSAR e REBELO, 2013).

A proposta dessa política consiste, pois, em implementar junto ao ensino regular um conjunto de procedimentos, serviços e recursos pedagógicos estrategicamente preparados e postos à disposição dos alunos com deficiência que se encontrem na escola regular, ao lado de todos os conhecimentos científicos e experiências que lhe serão oportunizados pelos profissionais da educação, com a finalidade de identificar, elaborar e organizar recursos

pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as possíveis barreiras que inviabilizam a plena participação dos alunos mencionados, observando e considerando suas especificidades.

A oferta do AEE é obrigatória pelos sistemas de ensino, devendo se expressar na luta pelo direito à igualdade de oportunidades que deve se traduzir em leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, que gerem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que, por sua vez, devem ir ao encontro da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, construindo a autonomia dos alunos dentro e fora da escola. O AEE e a proposta educacional da escola regular devem se sustentar pelo princípio de igualdade de direitos e oportunidades, embora suas atividades se diferenciem com vistas aos objetivos específicos de cada atendimento.

Após refletir sobre as políticas de educação inclusiva, admite-se que, ao longo dos últimos séculos, os direitos e garantias das pessoas com deficiência vêm sendo, a cada dia, ampliado no que se refere às leis. No entanto, a elaboração e promulgação de leis nem sempre se traduzirão em soluções para os problemas se, em harmonia com a legislação, não forem disponibilizados recursos financeiros, pedagógicos e didáticos para que se efetivem as ações, as diretrizes e as metas propostas nos textos legais. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 48) assegurou que:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito.

Logo, acelerar mudanças significativas em qualquer âmbito da existência social exige uma intervenção que conte com uma enorme parcela da sociedade, intensificando confrontos e promovendo as mudanças desejadas. Na educação, nada vai ocorrer se não houver recursos direcionados à formação de valores e atitudes que envolvam, além da escola, a sociedade. Dessa forma é preciso considerar a necessidade de um incessante movimento da sociedade, com organização de lutas por movimentos sociais que exijam maior responsabilidade por parte do Estado em favor da efetivação não só das políticas públicas de inclusão, mas também da educação da população em geral.

2.2.1 A Trajetória da Educação Especial em Goiás

A partir da discussão sobre a Legislação Federal que foi abordada no item anterior, busca-se agora, tratar dos aspectos da Legislação Estadual. Neste item, procura-se apresentar

os aspectos em que esta se difere daquela, visto que as leis estaduais e municipais devem reverenciar o estabelecido pela legislação federal.

No Estado de Goiás, a história da educação especial, 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 Cotolengo 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.

A partir do momento em 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. Assim, em 1979, por meio das Resoluções n. 255 e 256, o Conselho Estadual de Educação (CEE) regulamentou o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Especial do estado de Goiás que permaneceram até 1982 (ALMEIDA, 2003).

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. Com esta unidade, houve um aumento significativo de classes especiais no ensino regular, abrangendo os níveis de primeiro, segundo e terceiro graus, inclusive profissionalizante. Incentivou também a capacitação de pessoal docente e técnico e o fortalecimento de convênios com as instituições particulares, com a intenção de substituir o modelo clínico pelo modelo educacional (ALMEIDA, 2003). Com a extinção da UEE, foi criada a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) por meio da Lei n. 10.160/1987. Em alusão a esta Lei, Almeida (2003, p. 21) fez o seguinte comentário:

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.

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

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.

De acordo com o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), por meio da Resolução n. 117/1989, ficou definido que as modalidades de atendimento escolar aos alunos com deficiência seriam a Escola de Ensino Regular (em salas normais e em salas especiais), a Escola Especial (oficina pedagógica e centro especializado) e a Escola Empresa (ALMEIDA, 2003). A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (LDB-GO) de 28 de dezembro de 1998 reproduz o Art. 58 da LDB nacional de 1996, com alguns acréscimos:

§ 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.

Diversas outras normas estaduais foram empreendidas com a finalidade da inclusão social e educacional. Embora as pessoas com deficiência estejam asseguradas por leis, isto não significa que estas sejam realmente implementadas tanto no cotidiano das instituições educacionais como nos diversos espaços sociais, sem a conscientização da necessidade de mudança de concepções, construindo novos valores de respeito e valorização de todos. 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.

A Resolução n. 7, de 15 de dezembro de 2006 estabeleceu normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás. O Art. 1º definiu que a 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.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva reflete as ações e empreendimentos despendidos nas lutas pela igualdade de direitos de todos os seres humanos. Se assim concretizada, encaminhariam uma transformação não só na escola, mas também na sociedade, abrindo novos caminhos e garantindo o direito incondicional à educação para todos.

A Resolução nº 7 apresenta algumas definições, caracteriza quem são os alunos com deficiência e indica como deve ser feita essa identificação; traz orientações sobre a forma de organização e funcionamento das escolas, detalhando as principais ações que devem ser providenciadas para que seja realizado esse atendimento especializado. Nela estão designados ainda quais são os serviços e apoios pedagógicos especializados que deverão ser previstos e providos pelas instituições, quando necessário e de acordo com a legislação pertinente.

O Art. 25 da Resolução nº 7 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”. 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”. 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.

Esta Resolução (CEE nº 07/2006) foi elaborada a partir de um ancoradouro sólido constituído pela Constituição Federal de 1988, pela Constituição Estadual (1998), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e por outros documentos legais que determinam normas gerais de garantia dos direitos e oportunidades de participação social e educacional às pessoas com deficiência.

Em 2007, a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) lançou um documento apresentando 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”. 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).

No período de 2003 a 2007 várias ações⁴² foram empreendidas com o objetivo de implantar a educação inclusiva na rede estadual. No entanto, apesar do esforço para a efetivação desse plano, o mesmo foi implementado de forma precária, principalmente em relação às condições de infraestrutura e recursos humanos, pois poucas unidades escolares apresentavam condições mínimas de atendimento às pessoas com deficiência (GOIÁS, 2008). A partir da apreciação dos dados resultantes do atendimento a tais pessoas, na reelaboração do PEE (2008-2017, p. 60-61) foram estabelecidos quinze objetivos e metas, a maioria com prazos pré-definidos para seu cumprimento, a partir da data da vigência do referido Plano. Dentre os mais relevantes, podem ser destacados:

1. Generalizar [...] a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educando com necessidades educacionais especiais, aos professores em exercício.
3. 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.
4. Ampliar, nas universidades e IES, habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial.

⁴² Implantação da proposta em 513 escolas estaduais de ensino fundamental e médio; estruturação de 38 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).

8. Adaptar [...] os prédios escolares já em funcionamento aos padrões básicos de infra-estrutura capazes de permitir a livre e fácil locomoção, em conformidade com os princípios de acesso universal.
9. Garantir que [...] as construções de prédios escolares sejam realizadas de acordo com as normas técnicas vigentes, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
10. 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.
14. 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.

O PEE (2008-2017) estabeleceu os objetivos e metas apontando uma direção para a realização das ações do sistema educacional do estado. Embora seja previsto para se realizar, inteiramente, em dez anos, parte dos objetivos e metas deverão ser implementados antes de completar uma década (GOIÁS, 2008).

2.2.2 A Política de Educação Inclusiva do Município de Jataí-Goiás

Nas escolas da rede municipal de Jataí a proposta de inclusão chegou em 2002, com a oferta de alguns cursos sobre a temática. A partir de uma análise do município, no ano seguinte, o sistema municipal selecionou uma escola onde seria implantada a proposta. Em 2005, ampliou-se o universo, providenciando sua implantação em todas as escolas municipais.

O documento norteador da inovação foi a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, instituindo as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. O seu Art. 2º determinou que os “[...] sistemas de ensino [...] [deveriam] matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Muitas foram as dificuldades enfrentadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Jataí (SME), pelas suas instituições educacionais e também pelos educadores que se encontravam diante de alunos ditos “normais”, e outros com deficiências. Ao reuni-los em uma sala de ensino regular, cada um com sua singularidade, os educadores vivenciaram alguns “conflitos” emocionais frente a situação tão desafiadora, pois a educação inclusiva compreendia uma mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional.

Conforme registros em documentos internos da SME, cursos de aperfeiçoamento, debates e encontros foram primordiais para que essa proposta se estendesse a todas as escolas do município. Ainda em 2005 foi implantada a primeira sala de recursos, na mesma escola

que antes serviu como polo da educação inclusiva. Paulatinamente, esse apoio foi chegando às demais instituições. Atualmente, todas as escolas da zona urbana e algumas da rural contam com a sala de recursos.

Essa Resolução Nacional (CNE/CEB nº 2/2001) subsidiou o processo de inclusão neste município até que, a partir da realidade vivenciada, das necessidades percebidas e das características específicas da Região e dos alunos com deficiência, a SME com o apoio do setor responsável pela educação especial, docentes, gestores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais elaboraram um Plano de Ações Articuladas (PAA), visando a implantação do AEE.

Este Plano resultou na promulgação da Lei Municipal nº 3.500 de 29 de novembro de 2013, que “[...] dispõe sobre a criação do AEE nas escolas públicas municipais e dá outras providências”. Muitas das determinações contidas nessa lei já vinham sendo empreendidas no município por iniciativa do setor responsável pela educação especial e das instituições educacionais, com a anuência da SME, tendo em vista a emergente necessidade de adaptar e sistematizar ações voltadas à inclusão, considerando as demandas locais. No PNE (2011-2020) consta que “Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, a cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais”. Tanto as Secretarias Municipais como as Estaduais tem certa parcela de autonomia para deliberar sobre situações emergentes e específicas, desde que não contrariem a Legislação Nacional.

2.3 O Desafio do Trabalho Docente: a formação do professor da rede pública

A sociedade sofre historicamente diversas mudanças e na atualidade isso ocorre com ênfase nas questões de acesso às informações. Se há algumas décadas a formação e a busca por conhecimentos eram apropriados, principalmente, pela escola por meio de várias fontes (livros, jornais, revistas e outros), atualmente, essas não são as únicas fontes buscadas e nem tampouco as mais atrativas, pois o que se materializa é uma sociedade determinada e inclinada a buscar não a formação, mas a informação. Assim, “[...] as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses” (DUARTE, 2008, p. 10). O autor, ao fazer uma crítica à “sociedade do conhecimento” se posiciona explicando que não se trata de uma sociedade do conhecimento e sim, de uma sociedade que é uma ilusão situada em uma nova fase do capitalismo.

Nesta fase cabe ao educador, afirma Duarte (2008, p, 12), “[...] saber melhor quais competências a realidade está exigindo dos indivíduos [...] em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”. Nessa perspectiva, não há um olhar crítico sobre a realidade atual nem tampouco compromisso com a transformação social e sim uma submissão à ideologia produzida pelo capitalismo. Essa submissão, muitas vezes inconsciente, vem provocando significativas mudanças no papel da escola e, conseqüentemente, na atuação do professor em sala de aula, influenciando profundamente o seu fazer pedagógico. Com isso, o processo de formação dos professores está atravessando uma fase crítica e delicada em relação aos cursos de formação inicial e continuada.

Antes de adentrar especificamente na construção do objeto de estudo desta dissertação, julgou-se oportuno buscar algumas das contribuições do Materialismo Histórico Dialético, visando identificar possíveis nexos com o trabalho desenvolvido pelos professores. Embora Marx não tenha abordado diretamente a educação, várias das análises de seus herdeiros trazem conceitos crítico/dialéticos que contribuíram para compreender e interpretar as questões educacionais. Sabe-se que o homem não tem disponível na natureza os meios que garantam a sua sobrevivência, tendo, portanto, de criá-los. A capacidade de produzir os bens de que precisa para atender as suas necessidades que se transformam ininterruptamente é que o difere dos outros animais que apenas se adaptam às circunstâncias dadas. Com o homem se dá o contrário. Ele precisa adaptar a natureza às suas necessidades para garantir a sua sobrevivência. Como ser social, pensante, produtivo e criativo, planeja conscientemente suas ações e intervenções, modificando a natureza e extraindo dela a matéria prima que é transformada para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Todo esse processo de ação e intervenção é chamado de trabalho na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (Cf. SAVIANI, 2008; SARUP, 1980).

Para Sarup (1980), o homem se realiza no trabalho; a espontaneidade é aflorada e tem o mais alto valor potencial. Ele se identifica, produzindo objetos nos quais se expressa. Mas, na atual sociedade, o trabalho é coercivo, não devido a sua natureza, mas às condições históricas nas quais é produzido. As condições de trabalho do professor não são diferentes, na medida em que ele se priva do prazer em desenvolvê-lo, porque o desenvolve de forma repressiva. Coagido pela sociedade, pelo sistema educacional que reproduz as condições de produção da coação e por outras circunstâncias, o trabalho docente se transforma em mercadoria. Conseqüentemente, o professor se vê na necessidade de vender sua força de trabalho para sobreviver.

Por causa da divisão do trabalho, imposição do sistema capitalista, todos os ofícios industriais, comerciais, de prestação de serviços ou qualquer outro são desenvolvidos de forma parcelada, fragmentada. Assim o homem não produz, por si só, qualquer mercadoria desde a obtenção da matéria prima até a venda do produto final. Na educação o trabalho também passou a ocorrer assim, desde que passou a existir uma crescente pressão para a especialização por áreas ou temas específicos.

Os alunos, na escola, trocam seu potencial de trabalho por interesses diversos como notas, diplomas e certificados. Quando deixam a escola e vão para o mercado de trabalho realizam a mesma troca por ocupações previamente hierarquizadas. “Nesse processo, os alunos são transformados em produtos, mercadorias a serem vendidas no mercado. Os alunos são categorizados apenas em termos de certas características que os estudantes ideais devem ter: interesse, disciplina, capacidade, inteligência” (SARUP, 1980, p. 128).

As mesmas atribuições, com formas semelhantes às dos alunos, também se circunscrevem aos professores. Ele é um trabalhador e o seu produto é o conhecimento, em especial aquele de que os seus alunos se apropriam. “Um professor não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que desejam reproduzir a sociedade tal como é” (SARUP, 1980, p. 128). A escola é um dos espaços onde são reproduzidas contradições sociais às vezes contrárias aos interesses de seus sujeitos, mas que eles são coagidos a reproduzir. Este espaço pode adquirir *status*, quando adquire sentido de lucro, desde que, por exemplo, o trabalho de professores e alunos promove a escola com aprovações no vestibular e outras formas de processos seletivos.

O conhecimento como um produto do trabalhador é estranho aos alunos, pois é especializado, abstrato, limitado e eles não podem usá-lo de imediato. O conhecimento cresce, à medida que a pessoa se dispõe a gastá-lo. No entanto, paulatinamente, ele começa a controlar o seu produtor, por ser considerado como propriedade privada; é capital e o acesso a ele é, na maior parte das vezes, restrito a poucos, promovendo uma “posição do conhecimento”, pois muitas pessoas são valorizadas pelo conhecimento de que dispõe acumulado (Cf. SARUP, 1980). Assim, aquele que dispõe de menos conhecimento tem menor valor de mercado. Sua mão de obra é vendida por valor inferior ao daquele que dispõe de maior conhecimento. Logo, ao ser aferido ao trabalhador um valor conforme seu potencial de lucro ao mercado, essa condição o desvaloriza como homem, pois o valor aferido articula-se apenas à sua capacidade de produção. Isso faz com que ele seja escravo de seu trabalho e não se realize nele. Pelo contrário. Seu trabalho se transforma no fardo do qual depende sua

sobrevivência e seus momentos de realização pessoal se dão fora do seu local de trabalho (Cf. SARUP, 1980).

Essa forma de submissão se deu a partir da divisão da sociedade em classes opostas, antagônicas, mas complementares, culturalmente criadas pelos homens. Desde muito cedo, eles são educados para a submissão ao trabalho e à sociedade, pois a educação é uma atividade intencional que ocorre em diferentes espaços sociais, impulsionada conforme os interesses das classes dominantes. Para Saviani (2008, p. 246) “[...] a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Isso porque [...] o homem não tem sua existência garantida pela natureza, logo ele necessita produzi-la e, para isso, ele tem de agir sobre a natureza transformando-a e adequando-a as suas necessidades”.

O processo de submissão se inicia logo que as pessoas nascem, na família, locus em que as crianças aprendem costumes, desenvolvem práticas determinadas, vivenciam as primeiras experiências de sua vida e constroem as principais ideias sobre as coisas do mundo. Ela constitui a primeira instituição da qual o ser humano participa e é na família que ele aprende a se relacionar com o outro, recebendo uma educação diferente da que vai encontrar na escola. Para Destro (1995, p. 23), a educação adquirida na família é informal, constituindo-se em “[...] um processo pelo qual todo indivíduo, durante sua vida, adquire novos valores, conhecimentos que podem gerar novos comportamentos a partir das experiências cotidianas e dos recursos educativos procedentes do seu meio (família, grupo social, mídia etc.)”.

Na escola capitalista, o que os alunos especialmente aprendem ou deveriam em tese aprender é a sistematização de conhecimentos e a elaboração de novos conceitos. Esse espaço escolar fundamenta-se no discurso da apropriação do conhecimento mais bem elaborado, tecendo nexos e mediações no interior do processo histórico para a transmissão do que nele está acumulado, mas também na sistematização de novos conhecimentos, tendo em vista o movimento dialético que fundamenta a vida e o mundo capitalista em que vivemos. É bom lembrar que esta escola está a serviço da classe hegemônica que regula o acesso e a apropriação do conhecimento mais bem elaborado aos filhos da classe trabalhadora.

A escola, assim, é responsável pelo ensino formal, seriado, institucionalizado, seguido por alunos regularmente inscritos no sistema educacional (SACRISTÁN, 2007). Essa educação, para Duarte (2008, p. 8) é capaz de fomentar “[...] a autonomia intelectual e moral através [...] da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento existente”. Organizada desse modo, somente em meados do século XX a instituição escolar apresentou preocupação em atingir maior número de pessoas. Esse fato decorreu de movimentos que já vinham se articulando, mas especialmente da Declaração Universal dos

Direitos Humanos (ONU, 1948), que assegurou o direito à educação formal a todos, direito ainda não atendido, razão porque na busca de atingi-lo muitas lutas sociais, ora com avanços ora com retrocessos, são travadas até hoje.

Além das reivindicações no sentido de fazer cumprir esse direito, nas últimas décadas, a extensão dele às pessoas com deficiência, por meio da educação inclusiva a ser oferecida nos mesmos ambientes do ensino regular, é um fato. Para tais pessoas, o ingresso, a permanência e o êxito na instituição escolar se constituem ainda como um desafio limitador, em decorrência das dificuldades de elaboração, interpretação e, principalmente, de efetivação das políticas públicas já aprovadas pelos órgãos governamentais. A luta pela concretização de tais políticas é algo novo na educação, pois os cursos de formação docente ainda estão em fase de adaptação a esse modelo que nasceu para se contrapor à exclusão escolar e à segregação de alunos com deficiência historicamente alocados de forma isolada em escolas específicas.

Ao longo do processo histórico da educação foi sendo evidenciada a importância da formação de professores, pois a qualidade do ensino depende, entre outros fatores, especialmente dos profissionais do magistério. Nas últimas décadas, houve uma expansão significativa dessa formação com a ampliação da oferta do ensino superior. Todavia, por ter sido, de certa forma, desordenada e pouco criteriosa no que diz respeito à qualidade do ensino, essa expansão trouxe consigo uma formação fragilizada, cujos efeitos recaíram principalmente na educação infantil e no ensino fundamental. Consequentemente, os profissionais que atuam na educação buscam consolidar sua formação básica por meio de cursos de especialização e de formação continuada como condição indispensável para elevar a qualidade do ensino⁴³. Embora exista constante busca por qualificação, o processo de formação de professores no Brasil, de modo geral, ainda caracteriza-se pela precariedade. Assim que termina a Graduação, grande parte dos formados ingressa no mundo do trabalho, deparando-se com baixos salários e com a deterioração das condições de trabalho, sendo forçado a estender a jornada para atender as necessidades básicas de sobrevivência, o que tolhe o tempo para a formação continuada ou outro tipo de formação.

Para que o professor possa desempenhar com qualidade seu ofício, precisa fazer uso dos conhecimentos apropriados durante a Graduação e acumulado nos demais cursos, acúmulo que orienta sua prática pedagógica e constitui sua profissionalidade. Seria bom que

⁴³ O Plano de Formação Continuada do Sistema Nacional de Formação (MEC) aponta para a seguinte distinção: os cursos de especialização, também chamados de pós-graduação *latu sensu* tem duração mínima de 360 horas e os de formação continuada de 90 a 220 horas. Disponível em: <http://sinafor.mec.gov.br/duvidas.html>. Acesso em: 21 jul., 2014.

os professores tivessem tempo e competência para a seleção e organização dos conteúdos que ministram nas instituições educacionais, o que certamente qualificaria sua intervenção no âmbito da escola e nesta esteira a formação de seus alunos. Se este movimento ocorrer numa perspectiva crítica cria possibilidades para que os alunos, na sua prática social, possam pensar em transformações societárias.

O professor não pode e não deve ser apenas o (re)passador de conhecimentos produzidos com objetivos e intencionalidades dos quais ele não participa ou com os quais não concorda. Para tanto, deve participar da construção, elaboração ou contextualização dos saberes transmitidos, da seleção dos conteúdos a ser apropriados por seus alunos (VENTURA, 2001, p. 70).

No entanto, essa participação docente mais ampla quase sempre não lhe é permitida e, quando ocorre, o docente não consegue atingir o patamar desejado pela falta de solidez dos conhecimentos teóricos de que dispõe. Essa forma de interpretar o problema remete às reflexões de Sarup (1980), para quem, nem pelo fato do trabalho ser precondição da existência do homem, o homem se sente à vontade no e com o próprio ato de produzir, considerando-o apenas um meio para satisfazer “outras” necessidades de sua vida, porque o trabalho se constitui e constitui o trabalhador como mercadoria, fato determinante para sua dominação.

Almeida (2001) fala sobre a arcaica organização escolar e do sistema que não contribuem para a formação cognitiva dos alunos. Dentre outras questões, explica que “[...] a formação dos docentes continua inexpressiva e tradicional, priorizando a transmissão de conteúdos dogmatizados e esquecendo-se do desenvolvimento dos talentos e de outras habilidades que não envolvam o simples domínio da leitura e da escrita” (ALMEIDA, 2001, p. 62).

As instituições de ensino superior habilitam, por meio da Graduação, o exercício da profissão docente nas diversas áreas do conhecimento. Esta formação deve ser integrada à prática do professor, não podendo ser concluída no tempo da Graduação, devendo ser processual e imbricado, e numa relação de troca entre as escolas e as instituições formadoras. Assim, os professores devem ser formados profissionalmente de modo contínuo, visando atualizar seus conhecimentos por meio da produção científica de sua área (ALMEIDA *et al*, 2007).

A chegada de alunos com deficiência às escolas regulares traz consigo de modo avolumado desafios para a prática docente, pois os cursos de formação de professores, historicamente, foram pautados no ensino de alunos homogêneos. Gomes (2011, p. 236) diz que “[...] nem todos os currículos dos cursos de formação de professores inserem

conhecimentos específicos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, muito embora a LDB atual (9.394/1996) preveja a necessidade de uma formação adequada para o atendimento especializado. Anteriormente, a educação da “diversidade” se pautava mais como uma espécie de missão e vocação do que como uma exigência de qualificação adequada, ancorada em conhecimentos científicos. Mesmo com as determinações da Lei, não obstante sejam oferecidos cursos de especialização voltados para a educação inclusiva, ainda é possível se deparar com o discurso de que é preciso ter vocação para atuar com alunos especiais, quando, na verdade, a necessidade está na competência profissional.

Para Veltrone e Mendes (2007), os cursos de formação de professores devem contemplar, além dos conhecimentos específicos da área, a questão da mudança de atitudes, contribuindo não só com os professores, mas com a comunidade escolar, com as famílias e a sociedade, promovendo ações que visem a mudança de concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Dentre as inúmeras ações possíveis para fortalecer essa mudança, destaque-se a possibilidade de estabelecer parcerias entre as Secretarias de Educação Estaduais, dos Municípios e das instituições de ensino superior que, em ação conjunta podem realizar seminários, oficinas e cursos de formação continuada para professores.

Um exemplo desse tipo de parceria Alves (1995) mostra, em pesquisa realizada no estado de São Paulo, onde os professores assumiram ter consciência da precariedade da formação profissional que receberam, reclamando a possibilidade de se qualificarem pela continuidade da formação. A mesma pesquisa mostra também as dificuldades dos professores para identificar quais foram as maiores fragilidades da formação feita na Graduação, emergindo, assim, inúmeras propostas para melhorar a prática profissional.

Formar o professor para trabalhar com a proposta da educação inclusiva não se reduz a repassar conceitos e informações, mas é preciso prepará-lo para qualificar sua relação com os conteúdos escolares e com os alunos para concretizar a formação. Para que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular tenha bons resultados é essencial contar com professores preparados para o trabalho docente, que lutem pela redução paulatina da exclusão escolar e para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas específicas que deem conta deste intento (ALMEIDA, 2007; BUENO, 1999). Assim, algumas estratégias podem e devem ser tomadas para minimizar a resistência e a insegurança dos professores das classes comuns para trabalhar no ensino de alunos com alguma deficiência, evitando a exclusão. Dentre elas,

A necessidade de, na formação inicial e continuada de professores serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus

alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares (VELTRONE e MENDES, 2007, p. 6).

A formação para trabalhar com a diversidade deve ser oferecida a todos os professores, pois “[...] ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender com ela” (MITTLER, 2003, p. 183). O autor acredita que os professores, sem exceção, possuem habilidades e competências que lhes dão suporte para ensinar alunos com deficiência e que o que falta é confiança em suas capacidades, bem como cursos específicos que abordem a questão. Nessa mesma lógica, Fontes (2009, p. 60) explica que “[...] talvez parte da resistência do professor em receber alunos com necessidades educacionais especiais resida no fato de que ele acredita não ter um repertório de saberes, seja teórico, seja empírico, aos quais possa recorrer em situações de incerteza e conflito”. A consequência dessa insegurança se expressa tanto no aluno como no professor, desencadeando, por um lado, o abandono do aluno em sala de aula, fato que leva à repetência ou evasão, e por outro, à produção de um sentimento de frustração e incompetência no professor, desmotivando e desqualificando a sua prática pedagógica. Não só a escola inclusiva, mas a escola de modo geral se ampliou sem, no entanto, se estruturar a ponto de evitar a exclusão.

O atual momento histórico exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, que constituam um currículo pautado na abrangência, na flexibilidade e na garantia de acesso ao conhecimento (BAPTISTA, 2013, p. 43).

A ação pedagógica dirigida às pessoas com deficiência, no contexto da escola inclusiva, é carregada de desafios por conta da complexidade e da fragmentação que envolve o trabalho docente. Para os alunos com deficiência intelectual, pressupõe-se maior participação e envolvimento das pessoas que se relacionam diretamente com elas. Com isso, deve haver mais investimentos na formação e aperfeiçoamento tanto cultural como pedagógica dos profissionais da educação, para que os saberes sejam compartilhados também com os familiares, pois é fundamental a parceria da família com a escola. Mittler (2003) fala sobre essa parceria como uma relação próxima que implica respeito mútuo baseado na vontade de aprender com o outro, compartilhando informações e sentimentos.

A educação inclusiva se contrapõe à educação tradicional pelo ritmo que os professores tendem a impor com base nos “bons alunos”, não considerando as dificuldades e o

tempo de aprendizagem de cada um. Os “bons alunos” conseguem acompanhar e os outros, que apresentam qualquer tipo de limitação, permanecem à margem do processo. Como apontou Fontes (2009), o professor do ensino regular pode apresentar expectativas desfavoráveis em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, daí porque o seu esforço por atualização e reestruturação das condições de trabalho para que o ensino se modernize sejam fundamentais para o processo da inclusão educacional.

O sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos (VELTRONE e MENDES, 2007, p. 3).

A aceitação das limitações do aluno com deficiência passa pela sensibilização do professor da classe comum do ensino regular, não no sentido de vocação e sim de conhecimento, de apropriação de conceitos, de disponibilidade para conhecer as deficiências, compreendendo como alunos deficientes constroem seus conhecimentos. Conhecendo, pois, as potencialidades de tais alunos, o trabalho docente fica facilitado no sentido de viabilizar recursos pedagógicos que possibilitem a aprendizagem.

Os professores precisam de preparo teórico-metodológico para lidar com a diversidade em sala de aula e isso sugere radicais transformações que contestem práticas tradicionais tanto na organização política como nos procedimentos didático-pedagógicos, pois só o fato de matricular alunos com deficiência no ensino regular, amparados por legislação, não garante a efetivação da inclusão (ALMEIDA *et al*, 2007). Para que ela seja efetivada, deve-se desenvolver um conjunto de ações consistentes que assegurem aos alunos incluídos o direito de se beneficiar delas. Abordando as políticas de formação de professores, Brzezinski (2010, p. 199) apresenta proposta de diversas transformações necessárias à efetiva garantia de que os profissionais da educação tenham uma consistente formação teórica. Dentre elas, pode-se destacar:

- A formação inicial presencial na universidade;
- A formação continuada presencial ou a distância, de qualidade;
- Uma política global que articule formação, valorização e profissionalização docente garantida por mecanismos adequados de formação inicial e contínua, de melhoria das condições de trabalho, de uma carreira do magistério estimulante e de salários dignos.

Ozga (2000, p. 22) adverte que os governantes precisam investir na formação dos professores, pois eles “[...] influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das directivas

formais, quer ao nível informal, na arena das relações professor-aluno.” Assim, como apoio fundamental a esse processo deve-se oferecer melhores salários, condições de trabalho e real valorização profissional para essa categoria, cabendo acrescentar que a luta por melhorias na educação não passa apenas por ações que qualifiquem essa categoria, mas também pela pressão que a sociedade deve exercer em favor da reforma das escolas e do sistema educacional. A aprendizagem por parte de todos os alunos, sem espaço para situações de exclusão e marginalização dos alunos com deficiência, deve ocupar o primeiro plano, bem como a efetiva integração dos últimos na sociedade, incentivando a autonomia, conforme as possibilidades de cada um, e proporcionando meios adequados para que eles possam exercer e usufruir plenamente de seus direitos como cidadãos.

Tudo isso requer, pois, não apenas um professor especialista para trabalhar só com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e sim um professor que dê conta da diversidade dentro da sala comum do ensino regular. Essa condição exige que o professor tenha uma formação continuada, consistente e crítica, disposição para a pesquisa e para a reflexão contínua sobre a sua prática pedagógica e social, bem como a produção de trabalhos que possam ser apresentados e debatidos em eventos acadêmico/científicos e publicados em periódicos da área, e outras formas de discussão do conhecimento sistematizado.

Silva (2013) pondera que a produção do conhecimento crítico e a prática social que ocorre na escola são insuficientes para transformar a sociedade. Nesse sentido, defende a necessidade da apropriação da cultura pelo ensino sistematizado dos conhecimentos clássicos acumulados pela humanidade, pois visualiza, por meio deles, a possibilidade de compreensão da marginalização, inclusive a dos deficientes, de suas origens e desdobramentos, bem como dos meios para o seu enfrentamento, ou seja, defende uma leitura crítica da realidade objetiva. Assim, ele compactua com a ideia de que a escola pode dar conta de um conhecimento teórico consistente que contribua, no âmbito de relações sociais mais amplas, para uma prática transformadora, o que exige que a escola valorize “[...] a prática pedagógica fundamentada teoricamente e a pesquisa científica como elemento fundamental de apreensão da realidade e desenvolvimento do Ser Humano” (SILVA, 2013, p. 361). Afinal, como afirmou Marx, a transformação social, ou seja, a revolução social se dá pela atividade prática.

Para isso são necessários professores comprometidos com a transformação da sociedade, que lutem pela defesa da educação pública de qualidade para todos, incluída aqui a das pessoas com deficiência. Para Gracindo (2010, p. 242) “O profissional da educação é, sem dúvida, peça-chave para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo”, qualidade esta que tanto é relevante para a reprodução que a sociedade dominante deseja

como para protagonizar um processo de confronto a ela. Logo, o saber docente não pode ser algo estático, que se finda na Graduação, mas dinâmico, incluindo além daquilo que se constrói com a experiência, a teoria científica, especializada e atualizada. Mas, isso só será possível pela mediação do conhecimento de professores motivados para o trabalho, seguros de si e do trabalho que realizam, e que saibam articular conteúdo curricular e cultura; dominem métodos de ensino; conheçam as necessidades e anseios dos alunos e que tenham, ao mesmo tempo, conhecimento dos seus e dos direitos de seus alunos e da legislação que rege o sistema educacional do país.

No entanto, para que tudo isso se expresse em conquistas, torna-se necessário materializar políticas e ações de formação e de valorização que ofereçam estímulos e possibilidades de construção contínua das condições de trabalho. Brzezinski (2009) aponta dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica, assegurando que “[...] o Brasil é um país de contrastes também no que tange à magnitude das leis e à pequenez de ações que façam garantir os direitos conquistados mediante lutas históricas empreendidas pelos movimentos sociais e prescritos em dispositivos legais” (p. 8).

Esse problema decorre da ausência de ações conjuntas entre os professores, da qualidade de seu trabalho tanto no sentido da sua formação como de seus modos de subsistência, incluindo alongamento da jornada e baixa valorização do trabalho, mas também dos aspectos sociais, tanto os da escola como dos que a circundam, envolvendo alunos e família que sofrem pelas condições precárias de trabalho e de sobrevivência.

Os governantes devem criar e implementar políticas e programas que contemplem a formação inicial e continuada de professores articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira docente, incentivando tanto o ingresso de estudantes nos cursos de licenciaturas como oferecendo condições para que os profissionais da educação se qualifiquem em serviço. Por meio de um conjunto de diretrizes, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem reunir esforços para superar os problemas educacionais, procurando elaborar, reformular e produzir meios para que se consolidem as políticas públicas e, nesta esteira, buscando garantias que possam suplantar os desafios da desqualificação e da desvalorização do profissional da educação.

CAPÍTULO 3

A DESAFIANTE TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Minayo

3.1 Os Desafios do Caminho Empírico Percorrido

Este capítulo apresenta uma análise do desafiante percurso educacional dos alunos com deficiência intelectual, tendo como princípio norteador a “superação” das principais fases que o processo histórico registrou, amparadas por acordos nacionais, internacionais e, principalmente, pela legislação brasileira, situando-a na esteira do recente movimento denominado educação inclusiva.

Este estudo se deu a partir da: a) consulta bibliográfica à literatura disponível sobre o tema inclusão e suas correlações; b) leitura e análise de documentos oficiais; c) análise e interpretação de dados empíricos coletados em campo, focalizando o movimento da educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual. Tem como ponto de partida a apresentação dos caminhos percorridos para efetivar o estudo, seguida da análise e interpretação da realidade educacional da escola inclusiva do município de Jataí-GO.

A opção por pesquisar a educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual foi feita por compreender a vida como realidade empírica, dinâmica e fragmento ou síntese que guarda complexas determinações da vida humana. É a partir de interesses e circunstâncias originadas em sociedade que surgem as questões que suscitam investigações. A realidade empírica se apresenta pelas aparências e, a partir delas, buscam-se os engendramentos e os nexos que constituem o todo, o multifacetado, tecendo a síntese de múltiplas e complexas determinações.

A educação é uma das muitas dimensões desta realidade. Ela é construída pelos homens e, ao mesmo tempo, condiciona-os à construção de outras dimensões da vida, tanto individual quanto coletiva, pois, “[...] as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele”, [...] “[...] é o homem que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 160). Para Lombardi (2008), não é possível fazer avançar a discussão sobre as perspectivas transformadoras de nossa sociedade, deixando-se de lado as perspectivas de transformação da educação. A pesquisa em educação é

uma das propostas dos homens para mudar as circunstâncias e a si mesmos, pois parte da realidade aparente, visível, que se apresenta de forma dinâmica e complexa na sociedade, sendo a educação inclusiva apenas um dos muitos fragmentos do processo de constituição deste contexto, que é histórico.

Todo conhecimento novo parte de outro já desenvolvido. Para alcançá-lo, buscaram-se diferentes fontes de informações: indicadores sociais; depoimentos escritos e orais; documentos oficiais da área de interesse (impressos, manuscritos) e oficiosos (revistas, filmes, fotografias; cartas, depoimentos etc.), enfim, todas as formas de alcançar a *essência* do fenômeno dado pelas *aparências*. Os dados desta dissertação foram levantados por meio da consulta a fontes secundárias (literatura disponível sobre o tema), primárias (pesquisa de documentos), e da pesquisa de campo efetivada pela aplicação de questionários semiestruturados com alunos, familiares e agentes da educação⁴⁴.

A consulta bibliográfica se iniciou em 2012 e a pesquisa empírica no segundo semestre de 2013 quando, oficialmente, foi solicitada a permissão pelo professor orientador da pesquisa, com o apoio da coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) junto às Secretarias Estadual e Municipal de Jataí, para realizar a pesquisa em escolas da rede pública deste município. Sendo esta concedida, apresentou-se o projeto às Secretarias, a fim de que indicassem as duas escolas de cada sistema, localizadas na zona urbana, que tivessem maior o número de alunos com deficiência, pois este foi o primeiro critério estabelecido para a eleição das escolas. A partir destas informações, foram então eleitas as quatro escolas, campo desta investigação.

Considerando o perfil dos alunos e, principalmente, o das oito pessoas da família, que deveriam concordar em participar da pesquisa, além de autorizar a participação do aluno que tinham sob sua responsabilidade, os gestores/diretores das escolas campo contribuíram para a escolha de dois alunos com deficiência intelectual, de cada uma das quatro escolas eleitas como campo da pesquisa. Eles frequentavam o ensino fundamental (primeira e segunda fase). Foram escolhidos, portanto, 8 (oito) alunos. A escolha desses oito alunos como sujeitos da pesquisa foi o ponto inicial da investigação empírica, seguido, conseqüentemente, pela “escolha” dos oito familiares que respondiam por eles. Exceção feita a duas avós que assumiram a guarda de seus netos, as demais responsáveis pelos alunos indicados foram suas

⁴⁴ Os agentes da educação, neste trabalho, foram representados pelos professores regentes de sala de aulas; professores de apoio dos alunos e coordenadores de turno.

mães, todas com o encargo de acompanhar os filhos tanto no campo educacional como no da saúde⁴⁵.

Além deles, participaram também como sujeitos da pesquisa: sete professoras⁴⁶ regentes de salas de aula, pois dois alunos escolhidos pertenciam a uma mesma sala de aulas; sete professoras de apoio dos alunos, pois um deles (o único do sexo masculino) não devolveu o questionário respondido; e por cinco coordenadoras de turnos das escolas em que os alunos estavam matriculados, sendo duas das cinco, da mesma escola, devido à organização de responsabilidades por série. Essas profissionais da escola foram também denominadas, nesta pesquisa, como “agentes da educação”. Esse grupo, então, foi composto por trinta e cinco sujeitos que podem ser visualizados por meio da Tabela 1, exposta na página 109 deste capítulo.

Em período precedente à pesquisa, foram realizadas algumas visitas informais para conhecer as escolas e construir uma relação de aproximação com os prováveis sujeitos a serem investigados. Por meio da apresentação do projeto de pesquisa, estabeleceu-se um diálogo com os profissionais da escola sobre o tema em discussão. Esse diálogo propiciou uma recepção acolhedora que possibilitou conhecer as dependências das escolas e grande parte de seus profissionais. A partir das percepções dadas pela realidade aparente e fazendo um nexos com os objetivos da pesquisa, foi elaborada a primeira versão dos questionários⁴⁷.

Segundo Alves (1991, p. 57), esse contato na fase inicial da pesquisa é muito importante “[...] não apenas para a geração de questões e identificação de informantes e documentos, como para uma primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes”, pois é o momento de reformular, abandonar ou acrescentar as questões propostas no projeto. Assim, nas idas e vindas ao campo, observando os sujeitos, a realidade das instituições educacionais e do município de Jataí, as questões propostas foram tomando corpo e se delineando para responder à questão proposta para a investigação.

As visitas informais às escolas que provavelmente se tornariam campo de investigação culminaram com a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, isto é, de

⁴⁵ A pesquisadora seguiu os procedimentos recomendados, obtendo autorização de todos os participantes para os encaminhamentos necessários.

⁴⁶ A utilização do gênero no feminino se explica pelo fato de todos os agentes da educação que responderam aos questionários serem do sexo feminino, embora houvesse entre eles um professor de apoio envolvido na pesquisa. Ele, no entanto, não devolveu o questionário que deveria responder.

⁴⁷ Foram elaborados cinco modelos de questionários: um para professores regentes (responsável pela sala de aula); um para professores de apoio (apoiadores dos alunos); um para coordenadores (organizadores do ensino); um para familiares responsáveis pelo aluno junto à escola; e um, de menor complexidade, para os alunos. Os cinco tipos foram apresentados como apêndices desta dissertação.

cinco tipos de questionários com questões semiestruturadas⁴⁸, compostos de perguntas discursivas e objetivas, dirigidas a cada um dos participantes. Para os alunos foram elaboradas 12 (doze) perguntas, de maior e menor complexidade. Para os familiares responsáveis foram elaboradas 11 (onze) perguntas e para os agentes da educação 8 (oito). Cabe acrescentar que os cinco questionários elaborados trazem algumas questões que são comuns a todos eles. Aquelas que são próprias de cada um deles estão diretamente relacionadas com a especificidade de cada um dos sujeitos investigados.

Com a finalidade de resguardar a identidade das quatro instituições escolares selecionadas e a de todos os sujeitos da pesquisa, eles não serão identificados pelos seus nomes. As escolas serão caracterizadas pela letra “E”, seguida pela numeração romana que irá de I a IV.

A ordem de caracterização dos alunos foi definida atendendo a sequência em que foi se estabelecendo o consentimento de participação de todo o grupo de respondentes já mencionados. Os alunos serão reconhecidos pela letra “A” (em maiúsculo), seguida de letras na ordem do abecedário (minúsculo), que constituirão um conjunto de caracteres próprios deles. Os familiares responsáveis por eles serão representados pela letra “F” (família) e o caractere correspondente ao aluno da família. As professoras regentes serão identificadas com as letras “PR”, e para as professoras de apoio serão utilizadas as letras “PA”, também seguidas do caractere do aluno. As coordenadoras serão reconhecidas pela letra “C”, seguida pela caracterização da escola.

A entrada no campo aconteceu a partir do mês de outubro de 2013, estendendo-se até meados de dezembro desse mesmo ano. A recepção no campo foi bastante acolhedora pelas razões já expostas. Em decorrência das atividades diárias das professoras e coordenadoras não foi possível que os sujeitos respondessem aos questionamentos em uma só visita. Em algumas escolas foram necessárias várias delas por se tratar do período de avaliação e fechamento do ano letivo. Embora tenha havido a anuência prévia de todos os profissionais da educação, sujeitos desta pesquisa, em relação à participação, ao retornar às escolas para recolher os questionários deixados, um dos professores de apoio (o único do sexo masculino) não devolveu o seu. Várias tentativas sem sucesso foram feitas até que se decidiu pela sua supressão.

A coordenação das escolas mediou ou, pelo menos, facilitou o contato com os familiares dos alunos, agendando horários para a entrega e recolhimento dos questionários,

⁴⁸ Os questionários foram anexados como Apêndices no final deste trabalho.

contribuindo significativamente para que tudo ocorresse de forma tranquila. Apenas uma das responsáveis pelo aluno respondeu o questionário na escola. Para as demais foram feitos agendamentos em suas residências, o que favoreceu uma aproximação maior com a família. Esse fato abriu espaço para um conhecimento mais claro da realidade familiar dos alunos investigados.

As duas escolas estaduais identificadas por E-I e E-II, embora distantes uma da outra, localizam-se em bairro central de Jataí e, em nível de Estado, são pioneiras em trabalhar com a proposta de inclusão. Embora funcionem em prédios antigos apresentam infraestrutura em boas condições. Ao longo dos anos receberam reformas, adaptações e ampliações em sua estrutura física que visaram adequá-las ao funcionamento em tempo integral e às leis de acessibilidade. A E-I oferece do 7º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio e educação de jovens e adultos; a E-II oferece do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

As escolas do município, denominadas de E-III e E-IV, localizam-se em bairros distantes entre si. A primeira foi recém-construída em um bairro muito novo, enquanto a segunda fica em um bairro mais antigo. Esta foi o polo de implantação da educação inclusiva no Município. Ambas oferecem do Jardim II ao 5º ano do ensino fundamental.

Para o tratamento do material resultante da coleta empírica optou-se pela abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, reconhecendo não só que ambas as possibilidades fazem parte do campo da investigação científica como guardam uma vinculação entre si, o que garante os nexos que lhe dão uma unidade.

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências. [...] A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico. [...] é mais objectiva, mais fiel e mais exacta, visto que a observação é mais controlada. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (BARDIN, 2007, p. 107-108).

Para dar concretude a essa tipologia, os procedimentos fundamentaram-se também na técnica da *análise de conteúdo*, por se tratar de análise das comunicações, tendo em vista o alcance de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos a estas mensagens, em busca de significados para as respostas dos sujeitos participantes. A *inferência* é um dos aspectos mais importantes da *análise de conteúdo*, pois consiste em um procedimento intermediário entre a descrição das características das mensagens e a interpretação, que é dar significado a estas características.

Ela procura decifrar as intenções que podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, cultural ou outras ocultas, por trás das palavras ou expressões das comunicações. A linguagem, nesta modalidade de análise é entendida “[...] como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2003, p. 14). Toda mensagem, por mais simples que possa parecer, foi produzida em determinada situação, sofrendo implicações do contexto e de seu interlocutor. Assim, a inferência consiste na possibilidade de desvendar essas influências.

Bardin (2007) organizou a *análise de conteúdo* em três momentos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. A seguir é explicitado o desenvolvimento de cada um desses momentos para este trabalho.

Compôs a pré-análise uma primeira leitura de todos os documentos para definir quais estavam de acordo com os objetivos propostos. Nesta pesquisa, com o *corpus* documental já selecionado, fez-se uma leitura “flutuante” de todas as respostas obtidas nos questionários, sem a preocupação com um tema específico, a fim de sondar as possibilidades de trabalho. À medida que a leitura transcorria, verificou-se quão vasto era o campo que poderia ser explorado. Para Minayo (2007, p. 21) “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares... Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O pesquisador trabalha com vestígios, com manifestações de dados, de estados e de fenômenos apreendidos a partir do *corpus* documental e “[...] há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles” (BARDIN, 2007, p. 34).

Inicialmente, buscou-se avaliar qual era o conhecimento do processo de inclusão educacional dos *sujeitos da pesquisa* por meio das seguintes questões: você já ouviu falar sobre inclusão? O que isto significa? Por que você optou por uma escola inclusiva para matricular seu filho com deficiência? Enfim, o intuito dessas questões foi conhecer o que os *sujeitos da pesquisa* sabiam a respeito da questão. O resultado obtido pode ser visualizado por meio da Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – Os Sujeitos Pesquisados

| Grupo | Total | Tinham apropriação sobre inclusão | % |
|----------------------|--------------|--|----------|
| Alunos | 8 | 2 | 25,0 |
| Família/responsáveis | 8 | 5 | 62,5 |
| Professoras regentes | 7 | 7 | 100,0 |
| Professoras de apoio | 7 | 7 | 100,0 |
| Coordenadoras | 5 | 5 | 100,0 |
| Total | 35 | 26 | |

Fonte: Questionários. Tabela organizada pela pesquisadora em 2014.

Apesar de a pesquisadora não ter incluído no instrumento de pesquisa elaborado para os familiares dos alunos com deficiência questões que os levassem a elaborar ou expor um conceito de inclusão, esses sujeitos participantes da pesquisa demonstraram certo conhecimento sobre o tema quando apresentaram as razões de que dispunham para matricular seus filhos e netos em escolas que aceitavam alunos com dificuldades de aprendizagem. Algumas famílias demonstraram saber também que esse direito está garantido por lei, embora não tenham a apropriação do conteúdo legal que as amparam. De acordo com Bardin (1977), em interpretação fundamentada na *análise de conteúdo*, a resposta obtida dos referidos sujeitos ultrapassou a própria mensagem como ponto de partida e como o indicador dessa interpretação que não teria sido possível sem o suporte da referida análise.

Quanto aos alunos, era de se esperar que não conhecessem, pois, para além do comprometimento intelectual que, naturalmente dificulta a apreensão de conceitos mais abstratos, alguns estão iniciando a primeira fase do ensino fundamental e ainda não dispõem de condições objetivas para entender temas dessa complexidade.

Já as agentes da educação escolar, tanto as professoras regentes como as professoras de apoio e as coordenadoras foram unânimes em responder que têm conhecimentos sobre o processo de inclusão e sobre algumas leis que o amparam.

Nesta primeira fase, isto é, de pré-análise, foram destacados os “núcleos de sentidos” considerados mais relevantes para responder aos objetivos da pesquisa que, a priori, seriam capazes de desnudar a questão proposta para investigação. Para Bardin (2007, p. 98) “[...] o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significativa)”. A partir das repetidas leituras das respostas dos questionários e considerando o tema educação inclusiva, passou-se para a fase de codificação do material.

Entrando no processo de análise, explorou-se e codificou-se todo o material levantado durante o percurso investigativo. Essa tarefa, assentada nas contribuições de Bardin (2007), consistiu no processo de transformação sistemática dos dados brutos, por meio de recortes, agregação e enumeração em unidades de registro, as quais permitiram uma representação, próxima da verdade, das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

De posse do *corpus* documental já bastante explorado pela leitura, o próximo passo foi codificá-los localizando as unidades de registro por ordem semântica, representados por palavras-chave e/ou temas extraídos do texto, possibilitando uma identificação rápida dos elementos que foram analisados. Nesta codificação foram feitos diversos recortes e quase todo o conteúdo dos questionários se transformou em unidades de registro. É importante salientar que na identificação das unidades de registro, inúmeras vezes, retomou-se a leitura dos dados sistematizados, para apreender as *unidades de contexto* que são as frases ou parágrafos que proporcionaram compreensão às unidades de registro. Para Franco (2003, p. 13), “[...] a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores”. Já, as unidades de contexto são mais amplas e servem de referência àquelas, delimitando limites para interpretá-las e possibilitando uma exploração mais completa de seus significados por meio de uma revisita ao contexto, sempre que necessário. Moraes (1999, p. 14) explica que “[...] ao concluir-se este processo geralmente se terá as diferentes mensagens divididas em elementos menores, cada um deles identificado por um código que especifica a unidade da amostra da qual provém, e dentro desta a ordem sequencial em que aparece”.

O agrupamento das unidades de registro sob um único título é definido por categorização. É um processo de redução dos dados, de síntese da comunicação enfatizando seus aspectos mais importantes. Para Bardin (1977, p. 37) “[...] as categorias permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”. Nesse trabalho esse agrupamento foi feito por temas e palavras com o mesmo significado ou significados próximos e foram agrupados com códigos adicionais, associados ao código já elaborado.

Educação inclusiva é o tema que deu origem a esse trabalho. Ele foi recortado em ideias, enunciados e em proposições portadoras de significados, de acordo com indicativos de análise que se julgou fundamentais. Assim, localizou-se a presença de termos e/ou expressões que remeteram às categorias *caracterização dos sujeitos; inclusão; formação; e legislação*. Essas *categorias* foram agrupadas em planilhas. Para observar as categorias surgidas foram

sinalizados termos e expressões que, isoladamente ou em conjunto, destacassem ideias sobre o tema, tendo como indício palavras e/ou expressões que as traduzissem. Dentre elas, as mais recorrentes, por categoria, foram:

- **Caracterização dos sujeitos** – formação inicial e continuada; tempo de exercício na função; faixa etária e outras.
- **Inclusão** – igualdade de direitos e oportunidades; necessidades e limitações; humanidade, colaboração e respeito; aceitação da diversidade; incluir e socializar; prazer em relação à escola; conviver; participar e outras.
- **Formação** – formação docente; qualificação; cursos de especialização; professor de apoio; limitações do sistema educacional; elaboração de planejamento específico e outras.
- **Legislação** – apontamento das leis mais conhecidas; acompanhamento das subsecretarias de educação e outras.

Existem palavras que isoladamente podem manifestar o sentido das categorias, tais como: igualdade, socialização, diversidade, conviver etc. No entanto, outras precisam ser analisadas no contexto da frase que as contém, para que possa ser captado o seu significado: mudou tudo para melhor; tem alguém que me ajuda; encontrar as melhores situações para que cada aluno se desenvolva e outras. Além de identificar os termos nas respostas dos questionários, foi considerada também a quantidade de vezes que as expressões apareceram e a profundidade com que foram tratadas.

O objetivo do procedimento da análise de conteúdo não é o tema ou as palavras em si, ou rastrear significados por meio de outros indícios e sim a síntese pensada, refletida, que esses indícios permitem elaborar a partir das categorias de análise surgidas no decorrer do processo investigativo. Em seguida, passou-se para o *tratamento dos resultados*, que se constituiu na terceira etapa da análise de conteúdo.

3.2 Análise dos Dados Empíricos Oriundos dos Questionários

Neste item apresenta-se a análise dos dados colhidos dos questionários realizados com as agentes da educação, alunos e familiares em quatro momentos distintos. No primeiro, caracterizam-se os sujeitos da pesquisa em busca de compreender suas concepções acerca do processo de inclusão e das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições educacionais. No segundo, discute-se o processo de inclusão em escolas da rede pública de

Jataí-Goiás, tomando como amostra as quatro escolas pesquisadas; no terceiro, aborda-se o processo de formação docente e as práticas pedagógicas dos professores da educação básica na perspectiva da educação inclusiva; e no quarto momento, observa-se como vem se dando a apropriação de conhecimentos sobre a legislação vigente no país por parte dos sujeitos investigados.

3.2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

As *agentes da educação* sujeitos desta pesquisa, embora tenham dela participado desde as visitas informais às escolas, quando se iniciaram os diálogos sobre a possibilidade de consentimento dos familiares para a participação dos alunos com deficiência na investigação, foram as últimas “convidadas” para esta pesquisa. Isto porque este “convite” dependia da anuência dos familiares dos alunos, referida. Ou seja, se tal anuência não ocorresse, os sujeitos responsáveis pela educação escolar a serem “escolhidos” não seriam, provavelmente, os que o foram, mas outros. Além deste fator, a pesquisa ainda ficou condicionada ao interesse e à disponibilidade das agentes em participar da pesquisa. Superados esses dois problemas, as agentes que aceitaram o “convite” foram informadas sobre as etapas do processo investigativo, bem como sobre o termo de consentimento livre e esclarecido que deveriam assinar, até porque era ele que lhes garantiria o anonimato. Os quadros 1, 2 e 3, mostrados um pouco adiante, correspondem, respectivamente, às professoras regentes (PR); professoras de apoio (PA) e coordenadoras (C). Eles apresentam algumas das características que expressam a diversidade das agentes, exploradas a seguir.

Entre todos os professores e coordenadores pesquisados só foi encontrado um professor de apoio do sexo masculino, fato que fortalece a ideia de que o exercício da profissão docente no âmbito do ensino fundamental tem sido basicamente, algo de responsabilidade da mulher. Como mostra a literatura, essa profissão surgiu para a categoria feminina como via de acesso à esfera social, condição que lhe permitiu a conquista de um espaço fora da instituição familiar. Como explica Louro (2007), o que hoje parece a muitos como algo “natural”, a feminização do magistério, iniciou-se em determinada época histórica, com resistências, críticas e muitas polêmicas, e, talvez, só tenha vingado devido à falta de professores do sexo masculino. No século XIX, os discursos a favor desta feminização usavam como argumento, o seguinte:

As mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças; que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do

que lhes confiar a educação escolar dos pequenos... Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora, a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo -, restrito ao lar e à igreja (LOURO, 2007, p. 450).

Essa naturalização é um fato que ficou bastante evidente nos diálogos informais estabelecidos com as professoras sujeitos da pesquisa, por meio dos quais deixaram transparecer suas opiniões e posicionamentos sobre as duras condições de trabalho, e sobre a dificuldade em conciliar o tempo dos afazeres do lar, dentre eles a maternidade, e o tempo das atividades da escola. Referiram-se também às qualidades indispensáveis para exercer o trabalho docente, entendido ainda como missionário, e à vocação como necessidade fundamental na arte de ensinar.

Sete *professoras regentes* (PR) participaram da pesquisa, pois dois dos alunos eram da mesma sala. Como na 2ª fase o ensino fundamental conta com vários professores, foi indicado pela coordenadora para participar da pesquisa uma professora de Português e uma de Matemática de dois alunos da 2ª fase do ensino fundamental.

Quadro 1 – Professoras Regentes (PR)

| Identificação | Idade | Formação | Tempo magistério | Escola |
|---------------|-----------------|---|------------------|--------|
| PR Aa | 25 a 35 anos | Graduada em Letras/Português; especialista em Língua Portuguesa e Literatura. | 10 anos | E I |
| PR Ab | 36 a 45 anos | Graduada em Letras/Português; especialista em Português. | 23 anos | E I |
| PR Ac / Ad | 46 a 55 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Administração Educacional. | 35 anos | E II |
| PR Ae | Mais de 55 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Educação Infantil. | 28 anos | E III |
| PR Af | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia. | 15 anos | E III |
| PR Ag | 25 a 35 anos | Graduada em Pedagogia. | 1 ano | E IV |
| PR Ah | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional. | Não informou | E IV |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

O Quadro 1 mostra que não há professora formada em Matemática entre os sujeitos da pesquisa investigados. Depois da indicação da professora de Matemática para participar da pesquisa, descobriu-se que ela era formada em Letras/Português. Infere-se, pois, do fato, que na falta de um professor de determinada disciplina ou área, um professor de outra área pode assumir suas aulas. Essa prática, muito comum nas escolas brasileiras, é caracterizada como desvio de função.

Outro aspecto que o Quadro 1 aponta é que a maioria dos sujeitos pesquisados encontra-se em uma faixa etária intermediária que vai dos 36 aos 45 anos de idade. Em seguida e na sequência, aparece a faixa de 25 a 35 anos, de 46 a 55 anos e ainda professora com mais de 55 anos. São professoras que estão em faixas etárias diferentes, possuem experiências, expectativas e desejos diversos, devendo-se, pois, ter consciência de que seus posicionamentos foram postos a partir de suas experiências diversificadas de vida, de seus horizontes sociais e pessoais, expressando ainda as suas condições de trabalho e visão de mundo.

Outro dado importante que se soma aos demais é o tempo de atuação como professora regente. Essa informação deixou evidentes as concepções que elas têm sobre o ensino de modo geral e sobre o processo de inclusão. As respostas variaram entre um, dez, quinze, vinte e três, vinte e oito e trinta e cinco anos. A partir da disparidade observada em relação a essa informação, foi possível perceber diferenças extremas no perfil das questionadas, pois enquanto umas contam com uma longa trajetória marcada por uma infinidade de experiências, outras estão iniciando a carreira docente, portanto, com pouca bagagem profissional, e se deparando com novos, inúmeros e complexos desafios postos pela sociedade moderna atual.

Diante de todos os fatores que influenciam na atuação docente, analisa-se a resposta que uma professora deu sobre os desafios encontrados em seu trabalho. Segundo ela, o principal desafio de sua prática é “[...] fazer com que os alunos sintam que precisam se dedicar ao estudo e os pais compreenderem que a escola não é depósito de menino para passar o ano. Eles também são peças importantes na construção do saber de seus filhos” (PR Ae). A fala da professora expressa o desgaste físico e mental acumulado em longos anos de atuação em sala de aula, gerando uma indisposição para mudanças que requeiram maior envolvimento e participação no processo educacional. Esse desgaste traduz consequências negativas para ela, para o aluno e para o sistema de ensino, considerando os custos sociais e econômicos de todas as partes envolvidas.

Araújo e colaboradores (2003) desenvolveram uma pesquisa sobre o professor e o trabalho docente e apontaram diversos elementos que influenciam, fortemente na saúde dos professores, desde as condições ambientais nas escolas aos aspectos ligados à organização do processo de trabalho. Os mais recorrentes foram: a inadequação das salas de aula, a pouca ventilação, o excesso de barulho, o pó de giz, que causa irritação nos olhos e na garganta, carteiras e quadros impróprios, escassez de material didático, excesso de alunos em sala, o ritmo acelerado de trabalho, pressão hierárquica e dos colegas, a relação tensa professor-

aluno, o trabalho repetitivo e outros são considerados fatores de stress. Como se pode ver, esses elementos são muito comuns no cotidiano das salas de aula das nossas escolas.

Interpretando os dados sobre a formação inicial, presentes no Quadro 1, percebe-se que 71,4% são pedagogas e 28,6% cursaram Letras/Português, sendo que as últimas fizeram cursos de especialização em Língua portuguesa e literatura e Português. Quanto às pedagogas, os cursos de especialização variaram entre Administração Educacional, Educação Infantil e Psicopedagogia Clínica Institucional. Esses cursos são oferecidos pelos programas de governo e instituições públicas ou por instituições privadas. São processos de formação que tem como finalidade, além de suprir as lacunas deixadas pelos cursos de formação inicial, a atualização e produção de conhecimentos. A concepção de educação continuada para Marin (1995, p. 18) implica “[...] a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais”. Esses saberes são adquiridos por meio de processos formais e informais que permeiam, continuamente, a vida, o trabalho e o lazer e auxilia os profissionais a incorporar tais vivências aos saberes de sua profissão.

Sobre os processos formais, uma professora da rede pública municipal de Jataí apontou que um dos maiores desafios de trabalhar com a educação inclusiva é “[...] a falta de cursos e preparo dos educadores para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Formação continuada” (PR Af). De acordo com o Quadro 1, nenhuma das PR fizeram cursos de especialização nessa área.

Fusari e Rios (1995, p. 38) apontam alguns pressupostos para a educação do educador em serviço. Dentre eles, asseguram, “[...] é preciso considerar as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual o educador passou, sem, contudo, pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas e deficiências”. Por isso a importância dos cursos de especialização e de formação continuada como forma de atualizar os conhecimentos.

Quanto à concepção de inclusão, vale a pena destacar algumas respostas das professoras regentes de sala. Para uma das professoras, a “[...] inclusão é a oportunidade de participação igual para todas as pessoas da sociedade” (PR Ac). Para traçar um paralelo entre a “concepção teórica” dessa professora e sua prática pedagógica em sala de aula, buscou-se o depoimento de seu aluno sobre sua rotina após o ingresso nessa escola: “eu ajudo lá na escola, dar recado, buscar água” (Ac). Estas são atividades que, aos olhos de pessoas consideradas “normais”, são insignificantes, mas para eles representam um avanço, um passo à frente, pois, quando lhes são dadas as oportunidades, sentem-se úteis e valorizados em relação ao seu

ambiente, à medida em que desempenham atividades mais simples sem a supervisão de um adulto.

Para outra professora inclusão “[...] é proporcionar ao indivíduo com ‘alguma deficiência’ física ou de aprendizagem os mesmos direitos, ou melhor, que usufrua dos mesmos direitos que todos possuem perante a Constituição” (PR Ab). Nessa perspectiva, há o reconhecimento e a aceitação das diversidades, entendendo que, embora todos tenham suas singularidades, possuem os mesmos direitos. Esse é o discurso que vem sustentando um novo modelo educacional. No entanto, alguns professores admitem ter certa cautela quanto a sua efetivação, explicando que: “A palavra inclusão é um pouco complexa quando diz respeito à inclusão escolar. Incluir seria dar o direito que as pessoas têm de conviver no meio social com respeito e dignidade humana” (PR Ah). A utilização do verbo “seria” remete a uma ideia utópica, de algo irrealizável diante da realidade das escolas, do sistema educacional e, principalmente, do sistema econômico que não oferece essas condições nem à população considerada “normal”.

Sobre os desafios encontrados, dentre tantos outros enfrentados por todos os professores de todas as escolas, uma professora aponta que, para ela o desafio está em “[...] conseguir avaliar os alunos de maneira justa e ainda colaborar para que haja um crescimento efetivo em termos de aprendizagem” (PR Ab). Para falar sobre avaliação das pessoas com deficiência, ancorou-se na literatura.

Refletir sobre avaliação e inclusão na perspectiva da criança e do adolescente representa um esforço no sentido de pensar as vulnerabilidades do ponto de vista da personagem vulnerável. A vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva (FREITAS, 2013, p. 17).

Para o autor, quanto mais visível for a vulnerabilidade do aluno, mais suscetível estará a ser considerado um problema na escola. Esta, muitas vezes, utiliza-se da avaliação como um mecanismo de “comprovação de incapacidade”, isto é, por meio dela a escola identifica o aluno como “aluno-problema”, apesar de estar vivenciando a experiência da inclusão. Nessa perspectiva, a escola não se preocupa com o processo de aprendizagem do seu “aluno-problema” e sim em atender as exigências da legislação!

Do grupo de oito *professoras de apoio*⁴⁹, sete são do sexo feminino e um sexo masculino. Não se sabe a razão de este último não ter devolvido o questionário que deveria ter

⁴⁹ O apoio tende a ser bem-aceito porque quase sempre é pensado como algo adicional ao que já existe: mais serviços além daqueles que estão, em geral, disponíveis. No entanto, o conceito de apoio não deve desvalorizar ou desconsiderar a boa prática do professor de sala, que deve oferecer apoio como prática cotidiana, assegurando que todos os alunos participem da aula, tenham oportunidades para interagir em sala e alcancem sucesso (MITTLER, 2003).

respondido, já que tinha aceitado a participar da pesquisa. Esse fato obrigou a pesquisadora a deixá-lo fora das análises.

Todas as professoras de apoio, exceção feita a uma que está se graduando em Pedagogia, tem graduação em Pedagogia. Dentre as graduadas, uma é também formada em Educação Física, especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia (com ênfase em ensino especial e educação inclusiva). Outra é mestranda em Educação Holística⁵⁰. Uma terceira é especialista em Educação Infantil. Outra em Gestão e Supervisão Escolar. E outra delas em Psicopedagogia. Percebe-se que de todas, somente uma tem especialização na área do ensino especial. As demais estão adquirindo experiência em serviço, sem, entretanto, embasamento teórico para fundamentar suas práticas pedagógicas.

O Quadro 2, apresentado a seguir, mostra os dados relativos à formação do grupo de professoras de apoio e discutidos até este ponto.

Quadro 2 – Professoras de Apoio (PA)

| Identificação | Idade | Formação | Tempo na função | Escola |
|---------------|-----------------|---|-----------------|--------|
| PA Aa | 25 a 35 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Educação Infantil. | 2 anos | E I |
| PA Ab | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia e Educação Física; especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia com ênfase em ensino especial e educação inclusiva. | 2 anos | E I |
| PA Ac | Mais de 55 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Gestão e Supervisão escolar. | 4 anos | E II |
| PA Ad | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia. | 2 anos | E II |
| PA Ae | 25 a 35 anos | Graduanda em Pedagogia. | 2 anos | E III |
| PA Af | 46 a 55 anos | Graduada em Pedagogia; mestranda em Educação Holística. | 6 anos | E III |
| PA Ag | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia. | 4 anos | E IV |
| PA Ah | - | Não devolveu o questionário. | - | E IV |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

⁵⁰ O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. Por Maria Figueiredo. Disponível em: <http://fmaria.wordpress.com/visao-holistica-da-educacao/>. Acesso em: 22 jul., 2014.

O tempo de atuação do grupo de professoras de apoio variou entre dois e seis anos. Embora admitam ser um trabalho de muita responsabilidade, todas demonstraram satisfação e muita interação com os alunos que acompanham. Os professores que trabalham nessa função podem ter ou não experiências anteriores e/ou cursos específicos para atuar nessa função. Para os que não têm experiências anteriores, a escola se tornou um espaço de formação. A questão é duplamente complexa, porque essa formação não é planejada e sistemática e, se fosse, ainda padeceria de limites. Sobre esse segundo aspecto, Fontes (2009) explica que a formação em serviço, além de ser marcada pela descontinuidade dos programas oficiais, dedica-se muitas vezes a corrigir erros pedagógicos. Além disso, é, geralmente, realizada fora da escola em que atua o professor (espaço privilegiado para a formação em serviço), acabando por não contemplar as necessidades reais que ele enfrenta em sua prática.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, a faixa etária das professoras de apoio é semelhante à das professoras regentes, possibilitando divergências significativas em suas formas de pensar e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas.

Respondendo sobre sua concepção de inclusão, uma das professoras de apoio escreveu: “[...] é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos” (PA Ah). E outra, com visão mais ampla, de totalidade, pois concebe a inclusão não só no espaço escolar, restrito à educação sistematizada, mas também como possibilidade de participação efetiva em toda sociedade, registrou:

Uma escola, uma sociedade inclusiva é aquela que aceita a diversidade em todos os seus contextos, atendendo as diferentes necessidades, oportunizando a todos o convívio social, lazer, educação, saúde, trabalho, enfim, condições para que todos desenvolvam suas potencialidades e tenham melhores condições de vida (PA Ab).

Um nexos entre as concepções de inclusão das professoras questionadas pode estar na ideia de inclusão de Freitas (2013, p. 14), quando afirma que a “[...] inclusão é um ponto de partida, não de chegada”. Assim, o espaço educacional concebido ponto de partida, com condições físicas, pedagógicas e organizacionais de funcionamento propiciadas pela reestruturação do sistema de ensino e, também, da escola, pode levar os alunos com deficiência, até onde suas capacidades permitirem, a alcançar sucesso na aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola pode ser vista como ponto de partida da inclusão e os outros espaços sociais, pontos de chegada. No percurso dinâmico entre um ponto e o outro, os alunos com deficiência poderão alcançar sua plena participação como cidadãos.

Sobre os desafios de trabalhar em uma escola inclusiva, outra professora de apoio escreveu: “Desafios? Hum... Percebo que é necessário articular e adaptar o conteúdo para que a aprendizagem [...] chegue não só nos alunos que acompanho, mas sim em todos os alunos” (PA Aa). Esta professora já tem mais de dois anos no desempenho da função. Seu papel é contribuir para o desenvolvimento de habilidades no aluno que apoia, identificar suas necessidades educacionais para, simultaneamente, apoiar o professor regente, visando a ampliação de estratégias de flexibilização e de práticas pedagógicas alternativas.

A partir da forma de pensar dessa professora, foi possível refletir sobre a possibilidade de formar o professor de apoio, desenvolvendo sua capacidade para identificar formas de adaptar o conteúdo das disciplinas às possibilidades do aluno, não no sentido de diminuir o que se pode ensinar, negando a oportunidade de ele ter contato com os conhecimentos, subestimando suas potencialidades, e sim de avaliar a aprendizagem conforme a sua capacidade. O processo de inclusão ainda é muito novo, não há fórmulas prontas, já testadas, que garantam o seu sucesso. É um aprendizado que exige recursos complementares não só para os alunos como também para os professores regentes de sala. Ao opinar sobre o fazer do professor de apoio, uma das professoras regentes afirmou: “O professor de apoio nos auxilia muito, principalmente no atendimento individualizado. Com o professor de apoio a criança se sente mais segura para a realização das atividades” (PR Ac). Ainda sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, outra professora escreveu:

Às vezes é necessário preparar um material didático diferente para atender às especificidades dos alunos, mas, acredito que a principal mudança se encontra no fato de buscar compreender os conhecimentos que os alunos com [...] deficiência apresentam e encontrar formas de favorecer a aprendizagem deles (PR Aa).

Nessa perspectiva, cabe acrescentar que, para além da sensibilidade às diferenças, o professor deve ter disponibilidade para conhecer seus alunos, individualmente, avaliando seus conhecimentos e suas capacidades para, a partir delas, planejar sua aula de forma a alcançar a todos, pois “[...] ao trabalhar com sujeitos, o saber docente deve considerar as particularidades individuais de cada aluno” (FONTES, 2009, p. 64).

De acordo com o turno em que os alunos pesquisados estudam e com a distribuição de responsabilidades dentro das instituições, foram selecionadas e convidadas cinco *coordenadoras de turno*⁵¹ para participar da pesquisa. A função do coordenador pedagógico, de acordo com Almeida e Placco (2011) é o de mediador entre currículo e professores, auxiliando-os a fazer as devidas articulações, conforme a realidade da escola, dos alunos e

⁵¹ O coordenador de turno pode ser identificado também como coordenador pedagógico.

demais aspectos socioculturais onde se desenvolve a aula. Assim, o coordenador tem três atribuições fundamentais.

- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA e PLACCO, 2011, p. 1).

Na perspectiva da educação inclusiva, ao falar sobre as mudanças ocorridas na rotina de trabalho para receber alunos com deficiência intelectual, uma das coordenadoras apontou como a principal delas, “[...] a forma de trabalhar as atividades pedagógicas diferenciadas com o mesmo objetivo” (C E-III). Conforme foi abordado, os desafios postos pela prática pedagógica das professoras regentes e de apoio não são menores, fator que agrava os desafios enfrentados pelas coordenadoras que tem como uma de suas funções fazer a mediação, desempenhando papel fundamental de intervenção e acompanhamento dos alunos com deficiência intelectual. Ainda sobre as mudanças que afetaram a rotina de trabalho da professora da educação inclusiva, uma coordenadora respondeu: “Tudo, pois, agora, até na hora de planejar as aulas ou qualquer acontecimento dentro da escola, temos que pensar no bem estar dos alunos e como fazer para que eles consigam aprender como os outros alunos” (C E-IV). Ao dar essa resposta, a coordenadora se referiu à função de articular as ações pedagógicas, implantando na escola o significado do trabalho coletivo, de parceria, que envolve todas as pessoas da escola que, movidas por necessidades semelhantes, desenvolvem práticas concernentes, visando objetivos e metas comuns (Cf. ALMEIDA e PLACCO, 2011).

Quadro 3 – Coordenadoras (C)

| Identificação | Idade | Formação | Tempo na função | Escola |
|----------------------|--------------|--|------------------------|---------------|
| C Aa / Ab | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia e Letras; especialista em Supervisão educacional. | 5 anos | E I |
| C Ac / Ad | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Orientação educacional e Progestão. | 10 anos | E II |
| C Ae | 36 a 45 anos | Superior completo. | Menos de 1 ano | E III |
| C Af | 25 a 35 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Educação Infantil. | Menos de 1 ano | E III |
| C Ag / Ah | 36 a 45 anos | Graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia. | 4 anos | E IV |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

O Quadro 3 acima apresentado mostrou que 80% das coordenadoras que responderam ao questionário desta pesquisa se encontram na faixa etária de 36 a 45 anos, seguido de 20% para a faixa etária de 25 a 35 anos.

Sobre o tempo de serviço na função de coordenação, os números variaram entre: menos de um ano até dez anos. Observa-se que as coordenadoras que tem menos de um ano na função trabalham em uma escola recém-inaugurada. No que diz respeito à formação, com exceção de uma que informou ter só o curso superior completo não especificando a área, as demais são pedagogas e uma é formada também em Letras. Sobre as especializações, os dados foram bastante variados: Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Progestão, Educação Infantil e Psicopedagogia. Como se sabe, cursos de especialização e cursos de formação continuada se diferem pelo número de horas de duração.

Em nenhum dos questionários respondidos pelas agentes da educação foram mencionados cursos de formação continuada, no entanto, é possível que algumas já tenham feito algum, já que as Secretarias de Educação, tanto estadual como municipal, periodicamente, os oferecem para professores em serviço. Respondendo à questão: os professores estão preparados para trabalhar com a educação inclusiva? Vejam algumas respostas das coordenadoras:

Acredito que não. Creio que tivemos uma formação deficiente, não tivemos uma formação que nos ensinasse ou nos preparasse para lidar em sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais, mas acredito que a maioria dos professores, quando possível, participa de cursos oferecidos pela Secretaria com a intenção de melhorar e capacitar suas habilidades, tornando-se assim um profissional melhor (C E-I).

Estão preparados em alguns aspectos. Estão no processo de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e ainda falta conhecer as deficiências específicas (C E-III).

Não, pois a inclusão é subjetiva, ou seja, as necessidades são diferentes umas das outras e quando nos aperfeiçoamos numa dificuldade, recebemos alunos com outras dificuldades (C E-II).

As respostas confirmaram que, na medida do possível, as professoras estão participando dos cursos oferecidos pelas secretarias. Dessa forma, a questão é saber se esses cursos estão, realmente, proporcionando conhecimentos ou não passam de mera formalização legal. Outra questão discutida por Fontes (2009) é que é comum as escolas elegerem somente os professores que já estão trabalhando com a inclusão para participarem. Em sua pesquisa, esse fato se confirmou:

Este dado evidencia a visão que algumas gestões escolares ainda possuem acerca das formações continuadas para a Educação Inclusiva, como conhecimento de

importância secundária e direcionado apenas para aqueles que já atuam como suporte especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais (FONTES, 2009, p. 140).

Como para essa pesquisa foram selecionadas quatro escolas de Jataí com maior número de alunos com deficiência, acredita-se que a oportunidade de realizar cursos destinados a professores de alunos com deficiência tenha se estendido a todos os professores da maioria das escolas, pois todos os professores, retomando as palavras de Mittler (2003), têm muito a aprender com a inclusão.

Outro dado interessante a ser mencionado encontra-se na resposta de uma das coordenadoras. Ela apontou que o “principal desafio” de trabalhar numa escola inclusiva está em “[...] convencer os pais das limitações dos filhos com necessidades especiais” (C E-II). Essa resposta reavivou a lembrança da pesquisadora em dois momentos vivenciados. O primeiro momento está ligado a um diálogo informal, ainda da fase de elaboração dos questionários, quando uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) explicou que, ao formular as questões para os familiares, a pesquisadora não deveria usar o termo “deficiência intelectual”, pois, normalmente, há grande resistência em aceitá-lo. O segundo foi com uma mãe (F Ab) que, após responder ao questionário, também em conversa informal, explicou que seu filho não tinha qualquer deficiência. Apenas não conseguia aprender “[...] algumas coisas de Matemática, de Português e de outras matérias.” Existe uma riqueza de dados para caracterizar as agentes da educação. No entanto, pensa-se que estender essa discussão para apresentá-los seria exaustivo.

Transitando da discussão das respostas das agentes da educação para a dos *alunos e familiares* investigados, a pesquisadora recorre, previamente, aos ensinamentos de Laurence Bardin (2007). Segundo essa autora, a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico, possibilitando inferências ao tempo que se distancia da leitura “aderente” das mensagens. Assim, em alguns momentos, foram extraídos significados que não estão manifestos nos questionários, os quais foram ocultados, talvez pela insegurança em participar de uma pesquisa, mas que foram revelados ao longo das conversas informais e estão carregados de sentimentos, expressões e até desabafos.

De acordo com Assumpção Junior e Sprovieri (2000), a organização e a estrutura da família não são estáveis. Mesmo assim, são as relações familiares que dão significado aos acontecimentos da vida, que se constitui em um longo ciclo de eventos: nascimento, morte, sentimentos de ódio e de amor, dentre outros. Assim, a família desempenha papel fundamental na saúde, na educação, no grau de desenvolvimento, nas relações estabelecidas

com as outras instituições sociais e em todos os modos de viver. Quando a família recebe um filho com deficiência intelectual, as relações do grupo são naturalmente afetadas diante das limitações permanentes que ocorrerão em relação à capacidade adaptativa desse filho. As barreiras com as quais as pessoas com deficiência mental se deparam diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral e isso interfere em sua adaptação em todos os ambientes, principalmente na esfera social.

O Quadro 4 e o Quadro 5, respectivamente, apresentam algumas das características dos alunos e de seus familiares ou responsáveis.

Quadro 4 – Identificação dos Alunos (A)

| Identificação do aluno | Sexo | | Idade | Turno em que estuda | Nível de ensino que está cursando | | | | |
|------------------------|------|-------|-------|---------------------|-----------------------------------|----------|----------|-------|-----|
| | Fem. | Masc. | | | Infantil | 1º ao 5º | 6º ao 9º | Médio | EJA |
| Aa | X | | 31 | Matutino | | | X | | |
| Ab | | X | 16 | Matutino | | | X | | |
| Ac | | X | 14 | Integral | | X | | | |
| Ad | X | | 12 | Integral | | X | | | |
| Ae | X | | 8 | Vespertino | | X | | | |
| Af | | X | 12 | Matutino | | X | | | |
| Ag | X | | 12 | Integral | | X | | | |
| Ah | X | | 8 | Matutino | | X | | | |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

A idade dos alunos entrevistados variou entre 8 e 31 anos. Todos eles são solteiros, sendo cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Uma das alunas já é mãe. Embora ela mesma dependa muito de um cuidador para realizar atividades muito simples, demonstra grande afeto e carinho por sua criança. A maioria dos alunos (75%) reside com as mães e 25% com as avós⁵². Embora a obtenção do laudo médico atestando o diagnóstico da deficiência intelectual fizesse parte dos critérios elencados para a análise, nem todos os responsáveis pelos alunos permitiram o acesso a eles. Assim, foram apresentados os laudos de somente cinco alunos, os quais apontaram para retardo mental entre leve e moderado.

Kirk e Gallagher (1991) explicam que houve, no passado, muitos modos de classificar os indivíduos com deficiência intelectual, incluindo os termos: leve, moderado e grave. No entanto, as pesquisas desses autores concentraram-se naqueles que têm significados

⁵² Abdicou-se de questionar sobre a presença do pai desses alunos por perceber, nos diálogos informais com os alunos e familiares, que tal questão geraria desconforto para as relações ali travadas, e por entender que a mãe e as avós são marcantes no acompanhamento dos filhos e netos à escola.

e implicações educacionais: “[...] deficientes mentais educáveis, treináveis e graves/profundos”⁵³. Dos oito alunos pesquisados, dois já estão alfabetizados, cursando a 2ª fase do ensino fundamental; quatro conseguem traçar o próprio nome e algumas letras do alfabeto; e dois conseguem reconhecer algumas letras. Na perspectiva dos autores citados, acredita-se que todos os alunos são educáveis ou treináveis considerando o nível de desenvolvimento deles e suas possibilidades de adaptação em ambiente controlado, conforme é o caso da escola.

O aluno (Ac) vem de uma família muito carente, constituída por ele e sua mãe, pois o pai os abandonou, assim que soube da deficiência intelectual do filho. Paula (2007, p. 30) explica que é grande “[...] o risco de distanciamento do pai que, algumas vezes, afasta-se ou abandona a família”. Essa reação não se justifica, mas pode ser explicada por meio de pesquisas, como as desenvolvidas por Assumpção Junior e Sprovieri (2000, p. 112): “O diagnóstico de um filho com deficiência mental é visto como um momento de crise e de luto, posto que ocorre um desequilíbrio entre a quantidade de ajustamento necessária e os recursos imediatamente disponíveis para lidar com o problema”. Dessa forma, sem o apoio do pai, e o de outros familiares, conta-se com o auxílio de ações afirmativas, como o Benefício da Prestação Continuada (BPC)⁵⁴. A família (mãe) desse aluno, ao responder por que optou por esta escola, dentre outros motivos, citou: “[...]por ser tempo integral. Por não ter com quem ele ficar no outro período”.

Outra questão que foi levantada com os alunos foi sobre suas habilidades. Ao questionar se eles sabiam contar histórias, com satisfação, mudaram de aparência e já iniciaram o relato de algum fato ocorrido na escola. A maioria deles conseguiu exteriorizar

⁵³ Deficiente mental educável é aquele que é incapaz de: beneficiar-se, suficientemente, do programa escolar regular; desenvolvimento em assuntos acadêmicos a nível primário, e avançado dos graus elementares; adaptação social até o ponto em que puder progredir, independentemente, na comunidade; e adequação ocupacional, ao ponto de poder se sustentar parcial ou totalmente quando adulto. O deficiente mental treinável é aquele que tem dificuldades para: aprender habilidades acadêmicas de quaisquer níveis; desenvolver independência total em nível adulto; e alcançar adequação vocacional suficiente para, quando adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda. O deficiente mental grave e profundo tem deficiências múltiplas que, muitas vezes, interferem nos procedimentos de instrução normais. Além da deficiência mental, tem paralisia cerebral ou perda auditiva, limitando-se ao estabelecimento de algum nível de adaptação social em ambiente controlado (KIRK e GALLAGHER, 1991).

⁵⁴ O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Para acessá-lo não é necessário ter contribuído com a Previdência Social. É um benefício **individual, não vitalício e intransferível**, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em ambos os casos, devem comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar *per capita* deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>

algum episódio significativo advindo de suas relações, exceto 25% que, além da deficiência intelectual, são surdos. Esses alunos ficam ainda mais prejudicados, pois, a associação de duas ou mais deficiências aumentam as barreiras e dificultam sua aprendizagem.

A aluna (Ah) é surda e sua mãe se negou a transferi-la para uma escola bilíngue que está sendo implantada na cidade. Mesmo sem conhecer as leis sobre inclusão, não pretende “isolar” a filha, pois acredita que ela se desenvolverá melhor convivendo com os demais alunos. Em diálogo informal, a mãe disse que seus colegas aprenderam a conversar com ela e que interagem bem nas atividades e brincadeiras da escola. Sua família não domina a Libras e a aluna se utiliza da leitura labial e de gestos para se comunicar em casa. Sua mãe, a pessoa mais próxima, disse não ter noção da sua compreensão em relação às “coisas do mundo”, mas ressalta que a filha é sorridente e muito receptiva.

Diferente da “Ah”, outro aluno também com surdez (Af) é bastante “alheio” às coisas e pessoas à sua volta. Não manifesta muitas emoções e passa a maior parte do tempo assistindo televisão. Para Assumpção Junior e Sprovieri (2000, p. 136) “[...] indivíduos portadores do mesmo grau de deficiência mental evoluem de modo diferente em função de sua interação com o ambiente e de quão estimulador ele é”. Embora esse aluno não seja tão frequente à escola, conforme relatou sua mãe, “[...] houve avanço em sua aprendizagem” (F Af).

A família da Ad manifestou insatisfação em relação às cobranças feitas pela escola, argumentando que ela não está alfabetizada, portanto, não tem condições de realizar as atividades propostas e o grupo familiar não dispõe de conhecimentos para ajudá-la. A defesa por escola especializada também foi manifestada, pois assim, os professores entenderiam as dificuldades dos alunos e, convivendo em um ambiente onde todos tenham suas limitações, ninguém discriminaria ninguém. Além das limitações intelectuais, essa aluna tem dificuldades de socialização, apresentando aspectos agressivos em alguns momentos.

Nas últimas décadas, em decorrência de fatores diversos, em especial o desenvolvimento tecnológico, o sentido da educação se ampliou, envolvendo outras atividades, consideradas educacionais. Assim, buscou-se compreender quais são as fontes de conhecimento a que os alunos pesquisados tem acesso, para além da escola. As respostas variaram, mas a ênfase foi para a televisão, seguida da internet. Só depois apareceram os recursos impressos como livros literários, revistas, jornais, gibis e outros. As famílias desses alunos são de baixa renda e não dispõem de muitos recursos, tampouco de tempo para tal atividade e isso se manifesta nos filhos, que também não adquirem o hábito de ler.

Além da deficiência intelectual, 25% dos alunos sofrem também de deficiência física. A aluna (Aa) tem grande dificuldade de locomoção e isso dificulta sua capacidade de explorar e intervir no meio em que vive. Essas situações sofrem reflexos do ambiente e das pessoas com as quais convivem. O Quadro 5 traz algumas das características de seus familiares.

Quadro 5 – Grupo de Familiares ou Responsáveis (F)

| Identificação do aluno | Familiar/responsável do aluno | Idade do familiar | | | Nível de escolarização | |
|------------------------|-------------------------------|-------------------|---------|---------|------------------------|-------|
| | | 25 a 35 | 36 a 45 | 46 a 55 | 6º ao 9º | Médio |
| Aluno a | mãe | | | X | | X |
| Aluno b | mãe | | X | | | X |
| Aluno c | mãe | | | X | | X |
| Aluno d | avó | | | X | X | |
| Aluno e | mãe | X | | | X | |
| Aluno f | mãe | | | X | X | |
| Aluno g | avó | | X | | X | |
| Aluno h | mãe | | X | | X | |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

As duas avós que assumiram a guarda dos netos tem a 2ª fase do ensino fundamental. Quanto às mães: 50% têm o ensino médio e 50% o ensino fundamental. Observou-se que não há discrepância entre a idade das avós e a idade das mães. No nível social, de acordo com a lista de classes sociais do IBGE, todas as famílias são trabalhadoras e estão classificadas entre os níveis C e E⁵⁵, residindo em moradias simples. Com exceção de uma entrevistada, que mora no setor central, as demais famílias residem em bairros afastados, alguns com infraestrutura insatisfatória. Dessas famílias, 62,5% moram em casa própria e 37,5% em casas alugadas. Avós e mães são mulheres que trabalham em ocupações simples, consideradas socialmente de menor prestígio, tais como: zeladora, serviços gerais de limpeza e ocupações do lar.

⁵⁵ LISTAS DE CLASSES SOCIAIS IBGE.

Classe Social A – Renda mensal: + de 15 salários mínimos

Classe Social B – Renda mensal: de 05 a 15 salários mínimos

Classe Social C – Renda mensal: de 03 a 05 salários mínimos

Classe Social D – Renda mensal: de 01 a 03 salários mínimos

Classe Social E – Renda mensal: até 01 salário mínimo

Fonte: <http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp>

3.2.2 Concepções Acerca da Inclusão dos Alunos com Deficiência Intelectual

A análise de conteúdo efetuada neste momento está direcionada a compreender como está se desenvolvendo o processo de inclusão e as concepções acerca da educação inclusiva em escolas da rede pública, buscando analisar como os sujeitos pesquisados concebem esse processo nas classes comuns do ensino regular. Nela, os dados nem sempre se expressam no conteúdo manifesto nos documentos, podendo ser percebidos no conteúdo latente. Cabe ao investigador apreendê-los. “Eles são construídos ao longo da pesquisa a partir das informações que o pesquisador recolhe da realidade e da luz teórica que se lança sobre elas” (FONTES, 2009, p. 119). Embora ciente da limitação dos alunos pesquisados, procurou-se ouvir suas “vozes”, com a intenção de que manifestassem seus sentimentos e percepções acerca do processo de “estudar juntos”. Assim, elaborou-se um conjunto de questões objetivas e subjetivas, de maior e menor complexidade, para contemplar os sujeitos alfabetizados ou não alfabetizados.

O espaço escolar é múltiplo e heterogêneo e as relações entre os alunos não se constituem somente com base nos critérios pedagógicos; o espaço externo às salas de aula também integra a proposta de educação inclusiva. Considerando todo o ambiente da escola e o tempo que compartilham desse espaço fora da sala de aula, os alunos falaram sobre esses momentos. Para Brougère (2006, p. 61) “[...] esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona”. Ao serem questionados se, na escola, brincam em grupo, 75% deles responderam que sim, muito embora, em sua maioria, tenham preferência por brincar com alguém em especial.

Pela diversidade das relações que se estabelecem na escola não é possível crer que estas sejam tranquilas, homogêneas e vividas de forma simples. Há todo um complexo de relações entre o eu e o outro, que reveste as relações de singularidades, e ainda mais quando se encontram envolvidas na relação, pessoas que têm uma marca significativa (BUENO e MARTINS, 2010, p. 122).

Mesmo que estas relações não sejam muito tranquilas, os conflitos instigam os alunos a tomar atitude diante dessas tensões. Para Brougère (2006, p. 97) “[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”, ou seja, as brincadeiras livres são momentos de interação que garantem a construção de conhecimentos. Para os alunos com deficiência intelectual, a brincadeira possibilita a criatividade, a autonomia e as regras próprias necessárias à participação na mesma. Ao brincar, as crianças/jovens desenvolvem a

capacidade de expressão e o sentimento de pertencimento em relação aos espaços da escola. Essa interação contribui para diminuir a defasagem no desenvolvimento do deficiente intelectual no que se refere à adaptação ao ambiente escolar, porque a dificuldade cognitiva existente na escola impede tais alunos de perceberem e reagirem aos estímulos externos e internos, de forma adequada e adaptada, ao ambiente em que se encontram (ASSUMPCÃO JUNIOR e SPROVIERI, 2000). As situações de brincadeira podem, pois, na socialização, contribuir para o controle das condutas dos alunos com deficiência intelectual em relação ao meio em que vivem.

Os alunos estudados são assíduos. 87,5% deles frequentam a escola todos os dias, exceto em situações de significativos imprevistos. Essa assiduidade, para além dos aspectos educacionais, também está relacionada à questão assistencial, já que duas das quatro escolas pesquisadas funcionam em tempo integral e alguns alunos não têm com quem ficar enquanto suas mães/avós trabalham. O fato das mulheres terem conquistado outros espaços sociais fez com que elas assumissem outras funções, além daquelas tradicionalmente a elas atribuídas. “Cada vez mais mulheres de diferentes camadas sociais estão assumindo trabalho e outras atividades fora de casa – como o estudo, a participação na comunidade – e necessitam de ajuda no cuidado e educação de seus filhos” (OLIVEIRA *et. al.*, 1992, p. 17). Esta é uma demanda que, historicamente vem sofrendo transformações com a modificação do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família e, principalmente na educação dos filhos.

De acordo com as falas dos alunos, eles sempre participam de todas as atividades em sala. Como a ferramenta da pesquisa foi o questionário, este não possibilitou a confirmação desse dado. No entanto, a consulta (consentida) aos seus materiais escolares possibilitou assegurar que eles não participam de todas as atividades, pois as registradas em alguns cadernos se resumiam unicamente em desenhos livres, com lápis de cor. A relação de confiança que se estabeleceu entre a pesquisadora e os alunos pesquisados possibilitou a contextualização de cada situação de modo a escutar o que havia por trás do silêncio que envolvia a presença dos alunos com deficiência nas escolas pesquisadas. Ao transitar pelos corredores das escolas, a pesquisadora teve, inclusive, a oportunidade de observar a “Ae” junto com sua professora de apoio acomodadas em um canto, no fundo da sala, separadas dos demais alunos. Os mecanismos de inclusão e exclusão da escola no que se refere à distribuição física dos espaços, normalmente estabelecidos por alguém, têm características específicas de lugares pensados como estáveis e fixos, com mobiliário e objetos ordenados

conforme seu uso e funções, para atender a um padrão de organicidade desejado, com a finalidade de manutenção da ordem.

Alguns autores defendem que não deve haver grande preocupação com habilidades acadêmicas para os alunos com deficiências cognitivas importantes, no entanto, advertem que “[...] todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais” (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 23). Na perspectiva desses autores, a prática de incluir os alunos em sala, mas excluí-los das atividades, não coaduna com a proposta de educação inclusiva, que é uma questão de direitos humanos. Nesse sentido, as escolas devem modificar seu funcionamento para incluir todos, indiscriminadamente.

Os alunos já possuíam experiências em outras escolas. Assim, ao serem questionados sobre as mudanças ocorridas após o ingresso nessas outras caracterizadas como inclusivas, obteve-se como respostas: “[...] mudou tudo para melhor” (Aa); “[...] muita coisa” (Ab); “[...] ficou muito bom, tem colega que me ajuda” (Ad), e outras respostas semelhantes. Diante de respostas que demonstram satisfação em relação à escola atual, pode-se inferir que, com o atendimento educacional recebido nas escolas antes frequentadas, se sentiam menos incluídos. Nesse sentido, Assumpção Júnior e Sprovieri (2000, p. 73) explicam:

Embora se tenha o cuidado constante de defender em nosso meio propostas de educação inclusiva, poucas têm sido realmente as atitudes práticas que nos levem a ela, ficando a maior parte das tentativas restritas aos discursos vazios e com consequências unicamente políticas, mais do que práticas e efetivas, no atendimento desta população.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 determina que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”. Ainda complementa que devem ser asseguradas condições necessárias para que todos tenham uma educação de qualidade. No entanto, só o fato de existir a lei não garante que ela seja praticada e quando se especifica sobre alunos com deficiência intelectual, o fato se agrava ainda mais, pois, conforme afirmam Bueno e Martins (2010), os alunos com baixo rendimento escolar carregam, especialmente nas situações de aprendizagem acadêmica, uma conotação negativa, que pode ser definida por estigma, caracterizando algo que deve ser evitado.

Outra resposta que vale a pena destacar é a da Ag que, ao falar sobre a rotina da escola apontou: “[...] aqui tem futebol, capoeira, tem educação física”. Além da deficiência intelectual, esta aluna apresenta comprometimento físico, com desequilíbrio corporal, fato que a leva a eventuais quedas, mas isto não a impede de participar de atividades corporais. Para

esses alunos, infere-se, a escola deve pensar atividades que os tornem o mais independente possível, buscando desenvolver não só as potencialidades intelectuais, mas as motoras também.

Se o professor de Educação Física conhecer sobre a pessoa, suas possibilidades, suas características motoras, limitações, as diferentes situações existentes diante das diversas lesões cerebrais e demais estruturas do sistema nervoso, pode auxiliar a compreender a situação e utilizar as ferramentas da Educação Física para facilitar a participação da pessoa com deficiência nas aulas (BAUSAS JUNIOR; BRANCATTI; CHAGAS, 2007, p. 50).

Quanto mais cedo for detectado o problema, maiores são as chances de desenvolvimento, desde que sejam propiciados estímulos adequados a cada caso. Os profissionais da área da saúde e áreas afins podem contribuir de maneira significativa com ações e orientações à família e à escola. A aluna citada tem atualmente 12 anos e se deparou com o preconceito, no contexto familiar, desde a infância. Filha de pais muito jovens, logo quando apareceram os primeiros “problemas” com seu desenvolvimento, entregaram-na a avó que, embora tenha muito carinho e preocupação com a menina, é separada do esposo e trabalha como diarista, uma situação bastante incerta. Assim, não dispõe de boas condições, principalmente financeiras, para um adequado acompanhamento das necessidades da neta.

Dentre os desafios de estudar nesta escola, foi ressaltada a questão do preconceito e da discriminação de alguns professores, embora ele seja mais proeminente entre os colegas. O depoimento da Ad confirma o fato: “Difícil correr no recreio, os meninos do recreio já estão brincando e não querem brincar comigo”. Conforme esse depoimento, a aluna se sente excluída, discriminada das brincadeiras do grupo, impedindo com isso a sua integração. O aluno diferente tende a causar curiosidade e, às vezes, medo nos colegas. Essa aluna, conforme explicou sua avó, tem comportamentos agressivos que se manifestam também na escola e isso acaba por dificultar sua integração com os colegas. Dessa forma, a discriminação ocorre não apenas pela aparência física, mas também pela sua forma de agir que ocasiona transtornos no grupo em que está inserida.

O preconceito é gerado, quase sempre, pela falta de informação que tende a perpetuar entre as novas gerações os valores e atitudes preconceituosas que parecem cristalizadas. Assumpção Júnior e Sprovieri (2000, p. 58), ao comentar sobre os aspectos psiquiátricos, afirmam que dentre a caracterização das condutas das pessoas com deficiência intelectual existem aquelas de tipo irritável, agressivo e de difícil adequação ao ambiente social. Esses comportamentos “[...] podem ser pensados a partir de fatores biológicos e decorrentes do aprendizado social, associado aos fatores cognitivos”. Conforme o “desabafo” da avó da Ad,

o seu processo de exclusão se iniciou com os próprios pais que, sob a alegação de não dispor de tempo para se dedicarem a ela, entregou-a para a avó, que é aposentada e, “certamente não vai trabalhar mais”. O argumento utilizado pelos pais das duas alunas citadas (Ad e Ag) foi o mesmo e, também nas mesmas condições, ou seja, para evitar maus tratos com as meninas, as avós assumiram a guarda, a educação e todas as demais responsabilidades por elas.

Ter a oportunidade de conhecer as casas onde residem os alunos pesquisados foi muito importante, pois, além de proporcionar maior liberdade de expressão às famílias, observou-se também como se dava a organização dentro deste espaço. Em outro ambiente, muitos fragmentos do contexto familiar não seriam revelados, ao passo que neste, os próprios alunos buscavam maior interação, procurando mostrar brinquedos, atividades, roupas e outros objetos. No ambiente deles, como se sentiam mais a vontade, procuraram demonstrar suas habilidades no que se refere ao cotidiano doméstico, como organização do quarto e dos guarda-roupas. Enfim, o que se quer salientar é que o ambiente familiar, paradoxalmente, é menos restritivo do que o ambiente escolar “inclusivo”.

Ao perguntar às famílias sobre o porquê da escolha da atual escola para matricular seus filhos, obteve-se respostas diversas: “[...] na verdade foi tudo uma questão de sorte” (F Aa); “[...] porque é uma escola modelo. Para mim esta escola... não tem como escrever, foi muito bom” (F Ac); “[...] na primeira escola ele não aprendia nada, mudei ele de escola eu vi que desenvolveu mais, aprendeu a escrever o nome” (F Af). Enfim, as respostas foram diversas e em todas elas pôde-se perceber certa satisfação em relação à escola, como a distância casa-escola e as condições de transporte para os alunos. No entanto, tal satisfação mantém uma relação muito próxima ao aspecto pessoal/social, ligada ao assistencialismo.

Todas as famílias que participaram dessa pesquisa afirmaram ser muito presentes na escola. Participam das reuniões e se informam sobre a educação dos alunos pelos quais respondem. Algumas de suas respostas foram confirmadas e elogiadas pelos agentes da educação. No entanto, outras, expressaram situações que colidiram com a visão das agentes, que, por sua vez, reclamaram a ausência prolongada dos familiares. Tem famílias que participam mais da escola, estabelecem uma relação de “pertencimento” aos espaços e afinidade com pessoas dentro desses espaços, mas o inverso é também verdadeiro.

Qualquer escola tem uma “reputação” perante sua comunidade, criada mais em função de resultados de metas cumpridas e menos sobre a qualidade das relações entre os agentes da escola e os alunos, mas também no fato da escola ser acolhedora ou não aos pais e à comunidade local. São situações que não podem ser medidas por inspetores educacionais, são criadas conforme as relações que se estabelecem no envolvimento das famílias com os

agentes da educação, já que algumas escolas são mais acessíveis que outras (Cf. MITTLER, 2003).

Outra resposta importante à pergunta sobre a opção pela escola foi “[...] porque era a melhor no momento para a especialidade dela” (F Ad). Em outro momento, ao apontar sugestões para melhorar a aprendizagem dos alunos com dificuldades, esta e outra família sugeriram que deveria ter “escolas especiais”, tanto que entre suas respostas apareceu o desejo de que: “[...] que eles [os alunos] tivessem uma escola especial para eles” (F Ac); “[...] que tivesse uma escola só para esse tipo de aluno, porque tem muita desigualdade, não é preconceito, é porque os colegas não se misturam muito com esses tipos de alunos” (F Ad).

Após a longa trajetória de lutas por uma educação inclusiva, principalmente as das duas últimas décadas, algumas famílias que têm pessoas com deficiência continuam preferindo a escola segregada, voltada só para alunos com deficiência. Esse argumento parte de um sentimento de proteção, da vontade de resguardar seus filhos/netos de vivenciarem situações constrangedoras e discriminatórias. A exclusão social se inicia muito cedo e vai além da deficiência, isto é, tem outras raízes, tais como a pobreza, moradia inadequada, desemprego... Problemas enfrentados, inclusive, pelas famílias investigadas.

Como afirmou Mittler (2003), as crianças que nascem nesse meio, embora tenham famílias amorosas, crescem com a expectativa de uma vida melhor no futuro. “Muitas crianças que vivem na pobreza começam e terminam sua infância em um estado de exclusão social e baixa performance educacional e continuam experimentando o desemprego, a pobreza e a doença ao longo de suas vidas como adultos” (MITTLER, 2003, p. 79). Diante dos depoimentos dessas famílias é possível compreender que o desejo de “superproteger” suas crianças pode estar relacionado a todos esses sentimentos de medo em relação ao futuro delas, uma vez que se enquadram em diversas das formas de exclusão mencionadas, sendo a mais danosa a deficiência intelectual. De acordo com Assumpção Junior e Sprovieri (2000), a deficiência intelectual apresenta, em todos os casos, um ponto em comum: as dificuldades que o deficiente intelectual tem para se adaptar de maneira satisfatória às situações diversas que enfrenta em seu ambiente.

Sobre o processo de interação dos alunos da escola com os alunos com deficiência, segundo a 87,5% das famílias, é positivo, especialmente nos espaços extraclasse (horário de chegada, saída e intervalo), isto é, os que elas podem observar. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) apontam que há bem pouco tempo era considerado praticamente “irrealista” discutir a possibilidade da educação e convivência de todos os alunos, incluindo a daqueles com deficiências importantes, nas escolas e turmas regulares. Atualmente, isso está sendo

feito com sucesso em várias escolas e a tendência é que esse processo se amplie e se aperfeiçoe.

Mas, além da escola, esses alunos frequentam outros ambientes? Quais? Dentre as respostas obtidas, a predominância foi para a igreja e o clube, seguida da escola de futebol. Porém, 25% dos alunos pesquisados só frequentam a escola. Ainda que as escolas sejam inclusivas, a convivência com outras pessoas, de outros lugares, traz grandes benefícios para todos, principalmente para as pessoas com deficiência. Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 26) “[...] a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade”. O fato de ensinar os alunos que, apesar das diferenças, todos têm os mesmos direitos, mais tarde se manifestará, com ações positivas, em todos os ambientes. Ao contrário, “[...] quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 27).

O isolamento dessas pessoas nos leva a recapitular as experiências passadas em que os deficientes não eram “mostrados” à sociedade. Nasceram e cresceram com o convívio restrito à família e, mais tarde à escola especializada. Com o advento da inclusão, a concepção de deficiência mudou da área da saúde para a área social, inserida nesta, a educacional. Dessa forma, espera-se que a igualdade seja respeitada e promovida por todos e que seus resultados se expandam a toda a sociedade, conforme ficou assegurado desde 1948, pelo Art. XXIV da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito aos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer às justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

A legislação do país avançou, contendo leis que concedem direitos às pessoas com deficiência, cabendo à sociedade lutar para que as mesmas sejam implementadas. Nessa direção, o isolamento não contribui para a formação de novos valores de aceitação e cooperação em relação às pessoas com deficiência. As famílias precisam se conscientizar de que os desafios enfrentados nos espaços escolares estão presentes também em outros ambientes, e que só serão superados a partir do enfrentamento e da conscientização da igualdade de direitos.

A visão de inclusão que o grupo de agentes da educação expressou parte de determinado ponto comum a esse grupo, pois é a partir da escola que elas se pronunciam. Dentre as contribuições de Mantoan (2003, p. 76), consta 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.

É comum a resistência dos professores em trabalhar com a educação inclusiva. Isso pode ser decorrente de vários fatores, dentre eles o da formação inicial que não os habilita para trabalhar com a diversidade; a falta e/ou a má qualidade dos cursos de formação continuada, normalmente realizados de forma acelerada; as experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional, focada no ensino homogêneo; a identidade desse profissional; a constituição de valores relacionados à igualdade de direitos e oportunidades, dentre outros. Ao perguntar o que é inclusão a uma professora regente, obteve-se como resposta que,

A inclusão consiste em inserir efetivamente um indivíduo em sociedade, em seus diversos âmbitos (escolar, profissional, pessoal, familiar e outros). A inclusão não se limita à aceitação da presença física da pessoa em diferentes ambientes, mas significa uma aceitação ampla, de forma que a opinião, as necessidades, as dificuldades dela sejam realmente consideradas (PR Aa).

Inserir efetivamente significa que esse indivíduo deve usufruir de tudo, não como um “privilegio” concedido, mas como um direito que garanta igualdade em todos os âmbitos sociais. A ideia de inclusão, nessa perspectiva, é um processo que ainda está se iniciando, visto que, muitas vezes, ela não é realizada de forma efetiva, nem no espaço da família, quanto mais na escola. Tanto é que uma professora que dá apoio à aluna com síndrome de Down escreveu: “A inclusão na escola é ainda algo a ser conquistado porque, infelizmente, ainda há preconceito sobre as diferenças” (PA Ae). As pessoas com síndrome de Down tem seu desenvolvimento tanto físico como intelectual mais lento, apresentando maiores habilidades para atividades com materiais concretos, o que nem sempre é possibilitado pela escola, pois, além de certas disciplinas não permitirem esse recurso, o planejamento de aulas normalmente é pensado para a turma toda.

Mesmo se deparando com uma série de barreiras para incluir na escola de ensino regular os alunos com deficiência e contribuir para a sua aprendizagem por meio de estratégias diferenciadas, algumas das professoras questionadas veem esse trabalho como uma oportunidade de aprendizagem, tanto que uma delas afirmou: “[...] a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e aprender a respeitar as diferenças” (PA Ae). E outra, respondeu: “[...] a inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro, estar com o outro e cuidar

uns dos outros. Ela trata [...] das diversidades e das diferenças, dando oportunidades a todas as crianças e jovens, construindo um sistema democrático melhor e mais humano” (PA Af).

Essa nova concepção de educação inclusiva está mudando a escola e exigindo dos professores a aquisição de novas habilidades para trabalhar com os alunos deficientes. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 26) enfatizam que os professores que trabalham com a educação inclusiva “[...] tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária.”

Uma das coordenadoras investigadas afirmou que a inclusão significa “[...] receber os alunos na escola garantindo aos mesmos o direito de aprender e ter acesso ao conhecimento, como direito independente das suas necessidades ou limitações” (C E-IV). Em termos semelhantes, é ato de incluir todos os alunos no mesmo ambiente, independente de deficiência, talento, origem socioeconômica ou cultural, buscando atender suas necessidades por meio de escolas provedoras e facilitadoras da aprendizagem. No mesmo sentido, outra coordenadora conceituou inclusão como “[...] o ato de trabalhar com todos, respeitando a individualidade de cada um, valorizando toda e qualquer evolução adquirida pelo aluno com necessidades especiais” (C E-III), e uma das professoras completou que a inclusão é um processo que tem como objetivo principal “[...] encontrar as melhores situações para que cada aluno se desenvolva dentro de suas potencialidades, de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com as pessoas diferentes de nós” (PR Af). Logo, a proposta de inclusão sugere mudanças profundas na concepção de educação e de escola, demandando, além das políticas educacionais que estabelecem as normas a serem cumpridas, a revisão de valores relacionados à igualdade e solidariedade, pois toda pessoa tem direito à instrução até onde sua capacidade alcançar. Segundo Mittler (2003, p. 16):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

No intuito de esclarecer as concepções de inclusão presentes nas redes estadual e municipal de Jataí foi discutido como alunos, familiares e agentes da educação entendem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Embora os alunos e os familiares não tenham conceitos consolidados sobre inclusão, para os profissionais da educação, este e outros conceitos subjacentes estão claros. A questão é que, quando os desafios surgem e as adversidades (precariedade da formação docente; falta de recursos didáticos nas instituições

educacionais e a carência de apoio financeiro dos poderes públicos) começam a interferir nas diferentes situações do cotidiano escolar, não se consegue encontrar soluções plausíveis, nem no campo teórico nem na atividade prática, que deem conta de superá-las, optando-se pelo mais fácil e cômodo: a exclusão do aluno incluído.

Nos aspectos legais, a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com recursos e serviços de orientação para atendimento de todos os alunos nas classes do ensino regular, em todas as escolas. Observou-se durante as análises que houve avanços consideráveis em relação ao acesso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, há muito a ser feito no sentido de oferecer a elas uma educação de qualidade, que lhes possibilite um desenvolvimento compatível com as suas capacidades. É um processo que demanda a transformação da profissão docente com a ampliação das experiências e com a possibilidade de desenvolver novas habilidades em uma atmosfera de colaboração e apoio da comunidade escolar. Esse processo exige decisões sobre a educação comum e a educação especial, pois se trata de “agrupar”, “reunir”, no mesmo ambiente, alunos com e sem deficiência. Isso implica em mudanças no planejamento, na estrutura das escolas, no sistema educacional e, principalmente, na construção de novos valores pautados na tolerância, no respeito e na igualdade de direitos, tendo em vista a efetiva aceitação de todos os alunos, livres de preconceito e qualquer forma de discriminação.

3.2.3 O Processo de Formação e a Prática Pedagógica na Educação Inclusiva

Neste item busca-se analisar o processo de formação docente e como estão se desenvolvendo as práticas pedagógicas dos professores da educação básica, na perspectiva da educação inclusiva. O trato com um referencial teórico consistente se justifica na medida em que se buscou fazer uma análise crítica dos dados empíricos, para compreender a atuação dos professores que trabalham com a educação inclusiva, a partir do que pensam os alunos, familiares e os próprios professores sobre a prática pedagógica em sala de aula.

Na pesquisa com os alunos, a grande maioria das respostas foi direcionada, essencialmente, à professora de apoio. A partir das respostas dos professores regentes, pôde-se perceber que essa é uma “problemática” da educação inclusiva, pois, confirmando a percepção dos alunos, de certa forma ingênua, contudo real, a função da professora de apoio tem sido a de assumir o ensino dos alunos com deficiência intelectual.

Mittler (2003) se posicionou criticamente sobre a responsabilidade que é atribuída ao professor de apoio, argumentando que a responsabilidade do ensino é, primeiramente, do

professor de sala. O autor explica que a educação inclusiva deve ser oferecida na sala de aula regular e que, se necessário for, esse procedimento não é incompatível com o auxílio oferecido por um assistente ou outro professor como colaborador. No entanto, o autor adverte que o trabalho do professor da sala já prevê apoio como parte de sua prática, e que nem todos os alunos com deficiência precisam de outro professor além dele.

Essa posição do autor contradiz a visão da grande maioria das professoras de sala que participaram da pesquisa. Ao questionar como elas avaliam a atuação do professor de apoio em relação aos alunos com deficiência, obteve-se como resposta: “Acredito que eles têm um papel extremamente importante, senão fundamental no crescimento dos alunos e também no nosso trabalho em relação a eles, ao nos orientar. Não sei o que seria de nós (alunos e professores) sem eles (apoio)” (PR Ab). Nesse entendimento, o papel do professor de apoio é tão importante quanto o do professor de sala.

Outra resposta que se opõe à literatura foi: “Percebi que a professora de apoio me auxilia muito no desenvolvimento das aulas, trazendo muitos materiais diferenciados para trabalhar com esses alunos; constatei que os mesmos se desenvolveram na aprendizagem no decorrer do ano” (PR Af). Esta professora faz alusão também aos recursos didáticos utilizados para trabalhar com os alunos com dificuldades, coisa que, muitas vezes o professor regente não busca por da falta de tempo para planejar uma aula mais dinâmica, pois outras exigências, além da jornada dupla bastante comum, fazem parte de sua rotina, com prazos pré-estabelecidos, tais como: entregas de planejamentos, projetos, relatórios e de outras atividades subjacentes.

Ao cruzar os dados coletadas no campo, pôde-se construir argumentos que sustentaram as considerações dessa pesquisa. Assim, ao questionar os alunos sobre o que havia mudado em sua rotina após ingressar na escola investigada, as respostas foram envoltas por um sentimento de satisfação, representado por um sorriso nos lábios: “[...] começou a ter professora de apoio, sempre a professora me ajuda quando eu preciso” (Ab); “[...] tem professora para me ajudar” (Ad); “[...] aqui tem professor de apoio” (Ag). Estas foram as respostas selecionadas para apresentação, mas ainda há outras com mesmo sentido.

Para Mittler (2003), o apoio é um recurso fundamental e tem significado tranquilizante. Isso pôde ser confirmado tanto pelas respostas dos alunos como pelas das professoras regentes. Mas, e as professoras de apoio, como viram seu trabalho e como avaliavam a atuação do professor regente em relação aos alunos com deficiência? Uma delas respondeu assim: “Em parte é positiva, mas penso que o professor deve estar preparado, com formação necessária para lidar com esses alunos que, na maioria das vezes ficam só por conta

da professora de apoio, sem interação e mediação do professor regente” (PA Af). E outra professora de apoio também contribuiu para enriquecer o que disse a primeira, respondendo:

Trabalho no 9º ano do Ensino Fundamental, portanto são vários professores regentes e como tal, várias atuações. Temos professores, felizmente a maioria, que se interessa e se preocupa com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, entretanto, infelizmente, também temos aqueles que agem como se a sala fosse homogênea (PA Ab).

Veltrone e Mendes (2007), numa abordagem antagônica à educação de alunos homogêneos, apontam para a necessidade de qualificar os docentes para a diversidade nos cursos de formação continuada de professores. Com isso, eles buscarão novos caminhos para seus alunos, que poderão vivenciar situações didáticas mais atraentes e significativas para suas vidas, considerando suas especificidades, e também objetivos vinculados a um processo de formação que qualifique para o acompanhamento individualizado. É pertinente considerar ainda que, durante o processo de escolarização, eles possivelmente apresentarão algumas peculiaridades que professores sem formação para a diversidade, talvez, não consigam desenvolver.

Neste contexto, mais uma resposta que atenua o trabalho do professor regente em relação ao aluno com deficiência e aumenta a carga de responsabilidade do professor de apoio foi dada por uma das professoras. Segundo ela, “[...] o professor ministra o conteúdo de forma homogênea e acaba deixando para o professor de apoio a responsabilidade de articular estratégias e mecanismos para que o aluno compreenda o que foi repassado” (PA Aa). Completando essa ideia, outra professora explica que:

Num contexto geral a interação e troca entre professores regentes e de apoio precisa ser melhorada, uma vez que as preocupações com adaptações de atividades e conteúdos são, geralmente, deixadas para o professor de apoio, mesmo daqueles professores que se preocupam com os alunos com deficiência intelectual (PA Ab).

Essa professora fala sobre a importância da interação entre professores regentes e de apoio, da importância do apoio mútuo, visando melhorar as formas de ensinar os alunos com deficiência intelectual, já que a responsabilidade pelos conteúdos e metodologias de ensino é do professor regente, conforme defende Mittler (2003).

O cotidiano da escola é dinâmico e os seus movimentos são plenos de possibilidades de aprendizagem. Assim, não basta a socialização de conhecimentos em sala de aula, é preciso atentar para as especificidades da educação escolar, proporcionando o desenvolvimento máximo de todos os alunos. O ensino da convivência nas escolas formais

motiva a socialização de novos conhecimentos e habilidades que complementam a sustentabilidade futura dos “diferentes”, porque diminui as diferenças entre todos.

Mas, para ensinar o princípio da socialização, é preciso considerar a importância da formação continuada, o que pode propiciar a base para lidar com as situações inusitadas que emergem na escola. As políticas públicas precisam, pois, criar condições de organização de um trabalho docente que possibilite a todos os docentes, simultaneamente, a participação em cursos que qualifiquem a sua prática, bem como o exercício de uma prática pedagógica qualificada que promova a aprendizagem dos alunos. Não basta, pois, que o professor ensine seus alunos. É necessário que esse ensino se transforme em aprendizagem, e esta só é alcançada a partir de boa prática docente.

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e deem frutos (TORRES, 2001, p. 306).

Conforme a autora, o professor precisa mergulhar nos conhecimentos de seus alunos e revirá-los para descobrir seus talentos, suas motivações e necessidades, a fim de contribuir, efetivamente, para a aprendizagem e para a superação de medos e transformando dúvidas em novos saberes que tenham significado para eles. Embora, muitas vezes, os programas educacionais tragam conteúdos descontextualizados, neles há espaços para propor conteúdos que caibam no currículo escolar, que sejam significativos para os alunos. Segundo o Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001,

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Cabe, pois, aos professores dar sentido a todos os conteúdos e conceitos escolares para que não se constituam somente em “matérias” a serem devolvidas nas avaliações e que nunca mais são retomadas pelos alunos.

Uma das professoras regentes, ao ser interrogada sobre o que ela teve de mudar em sua rotina de trabalho para receber alunos com deficiência intelectual, respondeu: “[...] não tenho formação, nem participei de cursos. Faço o que posso. [...] mais, na verdade, só a professora de apoio” (PR Ae), ou seja, a responsabilidade do planejamento “diferente” ficava a cargo do professor de apoio, tanto que ao responder “mais” ela estava se referindo ao

excedente do plano de aula comum que é desenvolvido para toda a turma. E quando disse que não tinha formação, estava se referindo à formação específica para trabalhar com a diversidade, já que ela é pedagoga e especialista em educação infantil. É uma professora que está em contagem regressiva de tempo para a aposentadoria, aproximando-se de três décadas de exercício na educação.

Como já foi explicado, há uma professora de apoio que acompanha “sua” aluna em um canto da sala. Essa aluna não tem outro comprometimento além do intelectual e, dentro das possibilidades que a deficiência permite, ela vem se desenvolvendo de forma satisfatória. Importante se faz expor que a professora de apoio a recebe no portão e a acompanha durante todo o turno, inclusive no recreio, fato que só vem a confirmar a grande responsabilidade atribuída ao apoio.

Confirmando a dificuldade de lidar com as especificidades dos alunos, uma das coordenadoras investigadas, ao responder se os professores estavam preparados para trabalhar com os princípios da educação inclusiva, afirmou: “[...] não estamos preparados para receber esses alunos com necessidade especial [...], sejam elas motora ou mental. Nós, professores, não sabemos como trabalhar com esses alunos na sala, que muitas vezes são deixados de lado” (C E-IV). O ensino escolar é desenvolvido em espaço próprio e em tempo determinado. Geralmente, os alunos com deficiência não se adaptam a esse planejamento que, nem sempre, caminha no ritmo da aprendizagem, confirmando o que diz Freitas (2013, p. 34), quando afirma que “[...] a sala de aula é configurada por uma noção do todo que predomina sobre a expressão das partes”. Assim, se alguém não acompanha é porque está destoado do todo. Nessa perspectiva, a educação supõe uma homogeneidade que, na verdade, é irreal.

Para as agentes da educação, são muitos os desafios que permeiam o fazer docente, sendo planejamento um deles, conforme comprova esse depoimento: “[...] alguns professores não reconhecem a necessidade das adaptações e da mudança de comportamento que a inclusão requer. Percebemos atitudes tradicionais como somente o uso de quadro e giz, sem diálogo com os alunos” (C E-I). Os conteúdos planejados são previamente reconhecidos como atividades realizáveis dentro de determinado tempo e espaço, “desconsiderando”, no entanto, que o uso restrito de recursos como o quadro, giz e livro didático são insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que, geralmente, tem a percepção sensorial reduzida. Assim, a escola, principalmente a inclusiva, necessita de muito mais recursos didáticos para que o conhecimento possa ser assimilado. Em virtude da dificuldade associativa do aluno, o professor deve estimulá-lo com métodos adequados e com persistência. Para Assumpção Junior e Sprovieri (2000, p. 78) “[...] cabe, ao professor a

adequação e mesmo a elaboração de currículos individuais que possam privilegiar a capacidade intelectual e as peculiaridades de cada aluno”. Além dessa diferenciação no planejamento, o estímulo ao aluno é fundamental para evitar a evasão quando ele se depara com situações desafiantes e desmotivadoras no processo de escolarização. Quanto à atitude de incluir na sala, mas excluir das atividades, Freitas (2013, p. 53) esclarece que:

Quando a escola concentra sobre o docente a tarefa de encontrar uma estratégia para ajustar o passo de quem é incluído ao compasso dos demais, em pouco tempo [...] o professor se sente obrigado a oferecer uma atividade paralela para esse aluno ou, pior, assume a perspectiva de que apartá-lo seria um gesto em defesa de seus próprios interesses em consideração às suas dificuldades.

Quando o autor fala sobre a estratégia de “ajustar o passo ao compasso”, ou “apartá-lo” dos demais, ele aponta excludentes possibilidades em relação àqueles que têm seu próprio ritmo, não cabendo à escola a iniciativa de nivelar seu ritmo ao ritmo dos demais alunos nem tampouco afastá-lo por isso. Na perspectiva de ajustar o passo, uma professora regente denuncia atitudes semelhantes ao falar sobre a atuação do professor de apoio:

De antemão, sei que não se trata de uma tarefa fácil, mas, nota-se que alguns professores que desempenham essa função apresentam melhor êxito que outros. Acredito ser necessário apresentar um perfil para desempenhar essa função. Alguns professores de apoio que se preocupam em encontrar maneiras diferentes de ensinar e ganham a simpatia e a confiança dos alunos inclusivos, se sobressaem. Contudo, alguns optam pelo caminho mais fácil de "apontar a resposta correta" e pouco auxiliam no crescimento desses alunos (PR Aa).

São situações encontradas no cotidiano escolar que ainda se perpetuam, nutrindo a discriminação das pessoas que são diferentes. Tais práticas pedagógicas expressam o processo de formação e valorização docente, pois tudo isso reporta à desvalorização dessa categoria, formada por professores desmotivados, sem interesse em investir em sua profissionalização e buscar novos conhecimentos com vistas a melhorar sua atuação. São professores mal remunerados, com jornadas estendidas e uma série de outros desafios que os impedem de investir em seu próprio aprendizado. Uma das professoras de apoio, ao informar quantos alunos acompanhava por sala, explicou: “Mais de um. O Estado não paga professor de apoio para apenas um aluno. Eles remanejamos os alunos para que se concentrem em uma sala ou escola, de forma que o professor de apoio atenda mais de um” (PA Ab). A rigor, não precisava ser assim, pois, de acordo com o Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, as escolas da rede regular devem organizar suas classes comuns para que sejam feitas, dentre outras razões, uma

Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes

comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

Logo, em termos de legislação, as pessoas com deficiência estão legalmente “amparadas”. Todavia, leis não têm sido exercidas conforme suas determinações. Assumpção Junior e Sprovieri (2000, p. 152) explicam que:

As perspectivas do trabalho com o deficiente mental para os próximos anos dependem de nossa mudança de atitude. Programas e ideias existem. Resta que sejam aplicados e viabilizados. Esta é a nossa responsabilidade sob pena de, daqui a 30 anos, outras falas serem feitas retomando as mesmas problemáticas e dificuldades.

Analisando a afirmativa da PA Ab, grande parte dos problemas encontrados na educação decorre da falta de investimento na carreira profissional e na constituição de saberes que possam solucioná-los. Com isso, é menos oneroso concentrar vários alunos com dificuldades na mesma sala, pois, assim as “coisas se resolvem” com menos professores com formação específica para a inclusão. Analisando a formação docente e as práticas pedagógicas dos professores da educação básica na perspectiva da educação inclusiva, acredita-se que os maiores desafios decorram da precariedade de investimentos na educação de modo geral. A qualidade da educação depende, dentre outros fatores, da construção e ampliação de escolas, do fornecimento de recursos pedagógico-didáticos, da valorização do profissional e, sobretudo, da política de formação inicial e continuada.

3.2.4 A Apropriação da Legislação como Suporte para a Educação Inclusiva

A investigação realizada no campo desvelou o conhecimento dos sujeitos pesquisados sobre a educação inclusiva e a legislação pertinente. Percebeu-se que os professores da educação básica das escolas investigadas tem um bom domínio sobre o tema, compreensão que contribui para com suas práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que percebem não só o que está colocado como direito das pessoas com deficiência intelectual, mas também o que falta para que as políticas públicas possam garantir a concretização da educação inclusiva.

Os alunos com deficiência intelectual apresentam maiores dificuldades para assimilar informações mais complexas. Ao serem investigados, relataram não conhecer leis sobre a educação das pessoas com deficiência. A “Aa” foi a única que demonstrou alguma noção sobre legislação, mas “só de ouvir falar”. Explicou que a lei garante direito de “[...] participação, integração, convivência, socialização”.

A apropriação do conhecimento sobre a legislação educacional foi manifestada pelos familiares por meio de sugestões que eles apresentaram para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência. Conforme Franco (2003, p. 23), “[...] a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações”, sendo dela que se deve partir para interpretar uma mensagem. Assim, a mãe da “Aa” demonstra satisfação em relação às práticas inclusivas da escola, ressaltando que as ações de incentivo e oportunidades decorrem essencialmente do cumprimento da lei. Já a “F Ag” tem opinião contrária. Manifestando insatisfação em relação à educação que a aluna vem recebendo, sugere melhorias para o “[...] espaço físico para crianças com dificuldades especiais, transporte, atividades que eles gostam de fazer, como o futebol, as lutas. Eu gostaria que a escola oferecesse mais para as crianças especiais”. Manifestando-se sobre os demais espaços de atendimento inclusivo, outra familiar sugere que a escola: “[...] deveria ter uma sala bem confortável, com boa mesa e cadeira, etc.” (F Ab).

Essas manifestações, apesar de serem apenas fragmentos narrados pelos familiares dos alunos com deficiência, demonstram a tensão vivenciada nos espaços educacionais. A satisfação que se percebeu no primeiro membro familiar investigado está apoiada na legislação, que faz cumprir direitos já garantidos. Os outros reclamam por melhorias na estrutura das escolas. Conquanto tenham uma visão limitada em relação à educação inclusiva, atribuindo parte dos problemas às escolas e aos professores, reconhecem que muitas situações dependem de relações mais complexas, pois expressam a participação mínima do Estado, que deve materializar os direitos, mas não oferece condições às escolas para o seu cumprimento.

A discussão sobre o descaso e a precariedade de investimentos para a área educacional no Brasil é complexa e recorrente, não só para a educação especial, mas também para todo o processo educativo brasileiro. Dentre os principais fatores que dificultam esse processo, destacam-se o financiamento e a gestão da educação brasileira. Sobre o financiamento, afirma Mesquita (2010, p. 65):

No Brasil, o investimento em educação não acompanha as necessidades impostas pelo mundo contemporâneo, no qual o sistema produtivo exige dos trabalhadores o uso de recursos pessoais relacionados com capacidades de aprendizagem contextuais complexas para realização do trabalho. Estas capacidades são obtidas em um sistema de ensino pautado pela qualidade, capaz de oferecer aos jovens conhecimentos complexos, propiciando que desenvolvam saberes contextuais para realizar tarefas próprias de determinado patamar tecnológico e de determinadas configurações de organização do processo de trabalho como instrumento de sobrevivência e qualidade de vida.

Para a autora, no Brasil os investimentos aplicados na educação não propiciam condições para que os estudantes alcancem estas capacidades. Como a ênfase é a universalização em detrimento da qualidade da educação básica, o acesso e a conclusão dos primeiros estudos não garante o acesso dos alunos ao ensino superior público, pois os mesmos são eliminados na disputa pelas poucas vagas oferecidas.

Sobre a gestão da educação, alguns autores explicam que as ações entre os entes federados são falhas no que se refere ao compartilhamento das funções constitucionais, apresentando como sugestão que o Estado deveria “[...] regulamentar um regime de colaboração entre os entes federados, com mecanismos de fiscalização e controle mais eficientes, cumprindo, também, a vinculação constitucional de recursos” (DOURADO e AMARAL, 2011, p. 286).

O reflexo dessas falhas envolve todo o sistema de ensino, refletindo o descaso com a educação. Suas mazelas são percebidas em todos os âmbitos governamentais, no federal, estadual e municipal, já que as carências não se diferem muito. Isso foi confirmado por meio dos dados coletados em campo por esta investigação. Embora em realidades diferentes, os diversos sujeitos pesquisados apresentaram anseios análogos no que tange aos problemas mais comuns. Inclusive os familiares com pouco conhecimento sobre a legislação compreendem que, mesmo os problemas mais simples do cotidiano decorrem de questões difíceis, muitas de competência da União, outras do Estado e outras dos municípios.

Quanto às agentes da educação, buscou-se saber delas que leis se destinam à educação das pessoas com deficiência, isto é, o que elas conheciam sobre isso. Os resultados foram surpreendentes no que se refere à sua polarização. Enquanto alguns professores têm amplo domínio sobre várias leis e seus conteúdos, outros sabem da existência da legislação, mas não a conhecem. Conforme a resposta da professora PR Af,

A Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º - Inciso II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º - Inciso IV); A LDBEN; a Educação Especial e o Atendimento Especializado. Inovações trazidas pelo Decreto 3.956/2001 (Convenção da Guatemala).

Essa professora é conhecedora da legislação e acredita que a inclusão é um direito já assegurado para o sistema educacional. Ao indagar outra professora quais as leis de inclusão que ela conhecia, a mesma explicou que “[...] por nome ou número, nenhuma, mas [...] [que já tivera] acesso à legislação que trata do tema em cursos de pequena duração. Pude perceber que a legislação brasileira garante a inclusão, ao menos na letra fria da lei” (PR Aa). Embora

não saiba denominar qualquer uma, percebe-se uma crítica, de forma implícita, no que se refere à garantia do que está disposto na legislação. Nela está expresso o direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência à educação e que adquiriu visibilidade pela luta dos movimentos sociais e pelo conhecimento produzido no âmbito das instituições acadêmicas. Assim, resta fazer com que esse direito seja revelado por meio de ações e práticas sócio-educacionais. O Quadro 6 é um demonstrativo do número de incidência de cada uma das leis que emergiram dos dados empíricos:

Quadro 6 - Leis sobre inclusão citadas nos questionários

| Descrição | N | % |
|---|---|------|
| Lei n. 7.853/1989 – Apoio às pessoas portadoras de deficiência... | 8 | 42,1 |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 | 8 | 42,1 |
| Lei n. 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras | 6 | 31,5 |
| Lei n. 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do adolescente - ECA | 5 | 26,3 |
| Lei n. 10.172/2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE | 4 | 21,0 |
| Lei n. 6.571/08 - Atendimento Educacional Especializado | 3 | 15,7 |
| Constituição Federal 1988 | 2 | 10,5 |
| Declaração de Salamanca | 2 | 10,5 |
| Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) | 1 | 5,2 |
| Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) | 1 | 5,2 |
| Lei n. 3.956/01 – Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência | 1 | 5,2 |
| Resolução CNE/CEB 02/2001 – Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica | 1 | 5,2 |
| Lei n. 11.274/2006 – Altera a LDB dispondo sobre o ensino de 9 anos e matrícula obrigatória aos 6 anos | 1 | 5,2 |
| Lei n. 10.098/1994 – Normas e critérios para a promoção de acessibilidade | 1 | 5,2 |
| Lei n. 8.213/1991 – Planos de Benefício da Previdência Social | 1 | 5,2 |
| Decreto n. 5.296/2004 – Regulamenta a acessibilidade | 1 | 5,2 |
| Decreto n. 5.626/2005 – Regulamenta a Lei da Libras | 1 | 5,2 |
| Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes | 1 | 5,2 |
| Projeto Político Pedagógico da Escola | 1 | 5,2 |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

Conforme está disposto neste quadro, a maior recorrência foi para a Lei nº 7.853/1989 e para a LDBEN/1996. A primeira refere-se ao apoio às pessoas com deficiência e que estabelece “[...] normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social”. Seu parágrafo 2º dispõe que,

As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Em termos jurídicos, o avanço em relação à proteção das pessoas com deficiência deveria proporcionar uma situação bastante cômoda, revertendo todo o quadro de exclusão historicamente produzido na sociedade. Mas, os obstáculos materiais e imateriais com que elas se deparam no decorrer de suas vidas deixam claros os percalços impingidos na legislação. Uma visão sintetizada desta lei foi feita por uma das professoras entrevistadas, a PR Ab. Segundo ela,

O indivíduo com alguma particularidade física tem direito a transporte público adaptado, direito ao livre acesso físico a repartições públicas adaptadas para sua locomoção, direito a acompanhamento especial nas instituições escolares, direito a vagas especiais no mercado de trabalho, entre outros.

A palavra-chave desse depoimento foi “direito”. No entanto, a sociedade é ainda muito excludente e esse direito não é praticado conforme assegura a lei. Assim, as deficiências levam as pessoas a serem discriminadas, vítimas do preconceito, fracassadas na escola e, conseqüentemente, acabam por reforçar as desigualdades sociais.

A segunda lei mais recorrente foi a LDBEN/1996, que “[...] disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. A obrigação pela educação escolar é da família e do Estado e tem por finalidade preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) baseada no princípio do direito universal de educação para todos. A LDB, capítulo III, artigo 4º, inciso III diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino (PA Af).

A responsabilidade do Estado é oferecer a educação escolar, já que na família as gerações mais novas recebem os saberes e valores transmitidos de uma geração a outra. Em relação aos alunos com deficiência, aumenta a responsabilidade do Estado, pois a educação escolar é oferecida em espaços de ensino comum, demandando a utilização de outros recursos. Para Victor, Machado e Rangel (2011, p. 161) a LDBEN/1996 “[...] deixa bem claro que a orientação inclusiva é a que ocupa essa discussão e que é uma modalidade que atravessa todas as etapas e níveis de ensino”. Após essa lei, a educação especial passou a fazer parte da vida da criança com deficiência no sistema de ensino comum. Os autores referidos explicam que “[...] a criança continua aí, em todas as declarações, estatutos e leis..., com o direito a uma educação de qualidade não importando sua origem, sua raça, sua história” (Idem, p. 161). Assim, as duas primeiras leis mencionadas se complementam apontando em direção à

inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, pois a primeira trata mais especificamente da inclusão social e a segunda, da inclusão educacional.

A terceira mais citada foi a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). A escolarização dos surdos no Brasil é parte de um processo secular iniciado em 1857 com a criação do Instituto dos Surdos Mudos. Apesar dessa longa trajetória de luta pelo direito a ter uma educação de qualidade, ainda hoje o tema é polêmico em decorrência da complexidade que envolve o contexto. Um dos maiores desafios dessa escolarização está na alfabetização e letramento na modalidade escrita dos alunos surdos, e essa etapa também consiste no motor propulsor para o sucesso dos mesmos nos demais níveis de ensino.

A língua de sinais é sabidamente a língua de constituição de sujeitos surdos; e quando ela é assumida nos espaços educacionais, o desenvolvimento e desempenho dos alunos surdos são significativamente melhores no confronto com experiências em espaços nos quais esta língua não está presente (LACERDA e CARVALHO, 2011, p. 233).

Quando existem alunos com deficiência auditiva matriculados na escola de ensino regular, esta deve providenciar todos os ajustamentos necessários para o atendimento desses alunos, oferecendo serviços de intérprete de língua de sinais como a primeira língua e um professor de língua portuguesa como segunda língua. Além desses, é necessário material específico para a aprendizagem e meios facilitadores da comunicação e expressão desses alunos com a comunidade escolar. Para uma coordenadora pedagógica, a “Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão” (C E-IV). Nas diversas visitas feitas à escola, essa coordenadora explicou que não basta só o intérprete dialogar com o aluno surdo, é necessário que a Libras seja ensinada em sala de aula para que os demais alunos e o professor da sala também aprendam e possam estabelecer um eixo de comunicação com o aluno surdo, promovendo uma verdadeira interação de todos com todos. A Lei nº 8.069/1990 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e determina que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008, p. 23).

Esse documento não dispõe, especificamente, sobre as pessoas com deficiência e sim, sobre os direitos inerentes à vida com dignidade, respeito e proteção à criança e ao adolescente. Na perspectiva desse documento é assegurada a todas as crianças, independente

de sua condição pessoal, social, física ou qualquer outra, todos os meios necessários para que tenham um crescimento saudável, possibilitando o desenvolvimento e educação de qualidade. A legislação é pertinente, no que concerne às crianças e adolescentes, inclusive as com “deficiência.” No entanto, há diversas imperfeições e descumprimentos, que se estendem também às pessoas adultas com os mesmos problemas. Para que tais situações possam ser eliminadas, o poder público e a sociedade de modo geral, ainda precisam se conscientizar da necessidade de mudança de valores, e encontrar meios para superar o preconceito e a discriminação desses sujeitos, relegados historicamente.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, foi também mencionada pelas agentes da educação. Ela aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), estabelecendo metas a serem cumpridas no período indicado. Após uma análise detalhada do PNE (2001-2010), foram identificadas diversas barreiras que impediram o alcance de muito do que dele era esperado. De acordo com Dourado (2011), esta análise apontou limitações que resultaram em obstáculos significativos à sua implementação, como por exemplo, a não organicidade orçamentária para o cumprimento de suas metas. Em decorrência, elaborou-se um novo PNE para a década que estamos atravessando (2011-2020). A partir do levantamento de ações, programas e políticas para o seu refinamento, buscou-se estabelecer novas metas e diretrizes, tendo o plano anterior como espelho e referência. “Espelho, na medida em que deixa transparecer os limites do plano antecessor a serem superados, e referência, para que as autoridades se reportem a um texto que possa vir a ser impositivo” (CURY, 2011, p. 5).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) terá como tema central o PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação, com a participação popular, a cooperação federativa e em regime de colaboração. Esta Conferência pretende aglutinar os desafios inerentes à educação pública e privada, avaliar os obstáculos e apresentar contribuições ao processo de formulação e implementação das políticas públicas nacionais. As vinte metas do novo PNE foram aglutinadas nos sete eixos da CONAE, sendo que no eixo II se concentrarão os debates sobre educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Dentre as vinte metas do novo PNE (2011-2020), a meta quatro foi destinada à educação especial, cabendo a ela: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Em seguida, as estratégias detalham o processo de implementação e organização deste seguimento da educação.

Para orientar a Lei nº 6.571/2008 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4

CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, comentada no Capítulo 2 deste trabalho. Todas as escolas investigadas contam com o AEE oferecido em uma sala separada da classe comum, equipada especialmente para esse fim, lugar onde os alunos recebem atendimento complementar ao ensino regular. São aulas de reforço, com professor especializado e outros recursos didáticos, tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os desafios do AEE são muitos. Diante deles, as agentes da educação afirmaram que as iniciativas para enfrentar esses desafios viriam da

[...] [da] equipe de inclusão existente no colégio, principalmente. Trata-se da professora de recursos, das intérpretes, das professoras de apoio inclusivo (PR Aa).
[do] Departamento da inclusão (PR Ah).
[...] [Dos] professores de apoio que melhor conhecem as particularidades de cada aluno (PR Ab).
Recebo ajuda de todos na escola e, principalmente, das professoras de apoio e da professora do AEE (PR Ac).
Os professores da educação inclusiva nos ajudam ministrando cursos de capacitação, com material didático (PA Ah).

Diante dessas respostas e de outras semelhantes ficou evidente a contribuição desse atendimento como forma de enfrentar os desafios. Mas, quais são eles de acordo com as agentes da educação?

Acredito que os desafios não sejam exclusivos a esta escola, mas à educação como um todo, especialmente no que se refere à inclusão. Os professores em geral não conhecem as doenças, síndromes e afins com profundidade e, embora sejam ofertados alguns esclarecimentos, o dia-a-dia em uma sala de aula com uma diversidade enorme, que lhe é característica, torna o trabalho desafiador (PR Aa).

Outra resposta que explicou bem esses desafios foi:

A escola pública "regular-inclusiva" ainda é pautada num padrão educacional tradicional, com tempos e horários muito rígidos, com avaliações externas que ainda não contemplam os alunos com necessidades educacionais especiais. Acredito que não seja apenas nessa escola onde atuo, mas em toda rede estadual; o maior desafio de nosso trabalho é essa sistematização tradicional, engessada e fragmentada do ensino (PA Ab).

Uma coordenadora complementa que “O desafio maior é o grande número de crianças especiais que estudam na escola e a falta de apoio das famílias e do Departamento de Inclusão da Secretaria. A falta de tratamento para essas crianças” (C E-IV). A forma de pensar das agentes da educação encontra eco no pensamento de Baptista (2013, p. 46). Segundo ele,

Os desafios são imensos, pois se trata de qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que

não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar etc.

Para o autor, além do atendimento individualizado, outras ações devem estar associadas a esse apoio, dentre elas, o diálogo, o aconselhamento e orientação aos familiares, subsidiando também os professores do ensino regular e os alunos. Esse atendimento tem a função, além de outras, de orientar os professores de sala, o aluno e a família desde o início da jornada, contribuindo com as atividades escolares e com a vida diária do aluno.

Além das leis abordadas, citadas pelos sujeitos da pesquisa, outras foram apontadas, como exposto no Quadro 6. Algumas delas foram discutidas e todas, indistintamente, apontam para a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independente de classe social, raça, cor, deficiência ou diferenças de outra natureza. Assim, embora os professores se deparem, diariamente, com situações desafiadoras, com as quais, nem sempre, sabem como proceder, eles tem participado de cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de movimentos sociais, buscando respostas que possam contribuir para superá-las. Para além desses intentos, acredita-se, que eles estejam conscientes de que a educação inclusiva se constitui como o novo movimento educacional deste século.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a realidade do processo da educação inclusiva de alunos do ensino fundamental, com deficiência intelectual, em escolas públicas estaduais e municipais de Jataí-Goiás. A dissertação foi estruturada em seis partes: Introdução; capítulos um, dois, três, considerações finais e referências. O capítulo um buscou recuperar o processo histórico da educação do aluno deficiente. Apresentou alguns termos e concepções frequentemente encontrados na literatura sobre o tema e fez ainda uma breve discussão sobre deficiência.

O capítulo dois apresentou as políticas públicas que visam fundamentar e ancorar esse novo movimento de educação. Discutiu os aspectos da legislação educacional em âmbitos federal, estadual e municipal, analisando o processo de luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência, além de discutir sobre os desafios do trabalho docente, em especial, na perspectiva da educação inclusiva.

O capítulo três apresentou os caminhos metodológicos percorridos e demonstrou como os dados foram organizados, classificados e sistematizados em categorias de análises. Os cinco tipos de questionários elaborados pela pesquisadora, autora desta dissertação, e respondidos pelos trinta e cinco sujeitos da pesquisa, foram interpretados a partir do conjunto de técnicas da *análise de conteúdo*, sintetizado em quatro categorias de análise que emergiram dos dados empíricos. Estes dados foram analisadas em quatro momentos distintos: um de caracterização dos sujeitos da pesquisa; outro de sistematização das concepções de inclusão dos alunos com deficiência intelectual; um terceiro que tratou do processo de formação e da prática pedagógica na educação inclusiva; e, por último, da apropriação da legislação como suporte para a educação inclusiva.

Com relação à caracterização dos sujeitos da pesquisa, constatou-se que, embora as profissionais da educação se preocupem com a qualidade de sua formação inicial e continuada, que as qualifica para trabalhar com a diversidade de alunos presente em sala de aula, existem fatores “imediatos” que tem suprimido a oportunidade de realização de cursos de formação continuada, tais como: o trabalho exaustivo daquelas que se desdobram para cumprir dupla jornada na escola e ainda as obrigações do dia a dia. Esse é resultante de outro fator, isto é, da questão da desvalorização da categoria professor, parte das classes trabalhadoras, que além de outras angústias, tem como “recompensa” baixos salários. Como afirmou Sarup (1980, p. 131), “[...] o poder que o dinheiro tem de comprar é uma função da necessidade que têm as pessoas de vender aquilo que possuem”, ou seja, para os professores,

seu trabalho se realiza, principalmente, em “dar aulas”, pois é esse o meio de que dispõem para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência.

Sobre o tempo de intervenção no espaço escolar, observou-se que o professor regente de sala permanece, por um período mais longo, desenvolvendo a mesma atividade. Por um lado, esse é um dado muito importante, pois, ele acumula experiências valiosas ao longo da carreira, por outro, seu trabalho é exaustivo e desgastante, além de ocorrer sob forte pressão, destituindo-o de prazer pela prática docente e causando em muitos, problemas com a saúde. A responsabilidade pela coordenação de uma escola, normalmente, é subsequente ao ofício de professor, já que o ingresso na carreira ocorre pelo exercício da docência e só após algum tempo de experiência é que o professor pode alcançar caso lhe interesse, um cargo de coordenação. Já o pouco tempo que o professor de apoio tem neste movimento histórico é devido ao fato da legislação a respeito ser recente e sua materialização acontecer por processo o que exclui o imediato pela necessidade de nexos e mediações com o contexto escolar.

Há entre os sujeitos participantes da pesquisa diferentes aspectos que influenciam expressivamente as concepções acerca do processo de inclusão. Tanto as agentes da educação como os alunos e seus familiares possuem diferentes percepções de fatores intrinsecamente relacionados ao processo educacional. Essas diferenças se relacionam ao contexto econômico, histórico, social e cultural no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos e às experiências específicas de vida por eles vivenciadas.

A concepção dos familiares responsáveis pelos alunos pesquisados, e dos próprios alunos aos quais “deu-se” voz para que pudessem expor suas percepções sobre o processo de “estar juntos”, demonstrou que as práticas pedagógicas e a socialização entre os alunos ainda não estão bem definidas nas instituições escolares. Ainda que em minoria, há alunos que se sentem excluídos de seu grupo, tanto que alguns membros de suas famílias manifestaram insatisfação em relação à escola inclusiva, preferindo que houvesse “[...] uma escola só para esse tipo de aluno” (F Ad). Essa é uma opinião compreensível tendo em vista que a inclusão educacional é uma proposta relativamente nova, ainda em fase de construção. Essa condição exige tanto dos agentes da educação como dos demais segmentos da sociedade, um tempo. Um tempo para conhecer, assimilar, elaborar e lutar para a inclusão de todas as pessoas (“normais” e deficientes) não só na escola, mas em todos os espaços da vida social, contribuindo por meio dessa luta para a construção de uma sociedade mais fraterna e democrática.

As agentes da educação tem plena consciência da igualdade de direitos e de oportunidades sociais, em especial, em relação ao direito de acesso de todos nos diferentes

espaços escolares da sociedade. Embora admitam não ser um trabalho fácil, percebeu-se empenho por parte das agentes em compreender melhor as dificuldades dos alunos, o modo como eles aprendem para que possam desenvolver um trabalho de melhor qualidade nas escolas, tendo em vista fazer com que os conhecimentos cheguem até os alunos com deficiência intelectual. Tanto que na visão de familiares e professores, mesmo os poucos alunos que afirmaram se sentir excluídos das atividades e das brincadeiras que deveriam desenvolver com os demais alunos da escola, mesmo eles, avançaram nas questões do aprender com o outro e na socialização, já que as ações excludentes não são generalizadas. Sempre há um novo aprendizado que é compartilhado.

Sobre a apreensão que os alunos têm do sentido de colaboração e respeito, do prazer de conviver e participar, dividindo os mesmos espaços e “partilhando” dos mesmos direitos, a pesquisadora pôde perceber que a maioria deles se sente muito “agradecida” por estar na escola regular. Em que pese, no caso, a falta de consciência da exclusão velada presente na escola, nem por isso, o sentimento de pertencimento deixa de existir.

As dimensões históricas da exclusão não existem na óptica dos alunos investigados devido à ausência de informações sobre elas, à complexidade delas e porque, mesmo se não fosse assim, os alunos com deficiência não teriam condição de apreendê-las e nem deveriam ter. Logo, pode-se inferir que a percepção que eles têm da sua própria pessoa dividindo e compartilhando os mesmos espaços, é uma percepção acrítica, que quase sempre não representa a essência das relações ali travadas.

Sobre a formação docente, constatou-se que os cursos de formação continuada oferecidos pelos órgãos competentes nem sempre contemplam as reais necessidades e possibilidades dos professores, pois, muitas vezes, são cursos aligeirados, oferecidos em horários que sobrecarregam, ainda mais, os professores, sendo, portanto, desestimulantes. E o desestímulo pelos cursos de formação se evidencia mais ainda se for associado à política salarial da categoria. Atropelados pela pesada carga horária da sala de aulas, decorrente do aumento da jornada de trabalho imposta por necessidades financeiras, alguns professores resistem em participar de cursos de formação continuada, até porque muitos deles não tratam dos principais desafios que ocorrem no interior da escola.

Há certa controvérsia por parte das agentes da educação em relação à apreensão do processo de inclusão educacional nas escolas de ensino regular. Algumas admitem não estar preparadas para receber a diversidade de alunos determinada pelas políticas de educação inclusiva. Indagadas se os professores estavam preparados para trabalhar com os princípios da educação inclusiva, uma das coordenadoras respondeu assim: “Não, nem os professores e

nem a própria Secretária de Educação, [...] não temos material didático e nem estrutura física...” (C E-IV). E outra assim: “[...] há muito tempo a inclusão acontece na escola, portanto, a mesma é realizada de forma natural” (C E-II). Tanto o otimismo como a insegurança das referidas coordenadoras tem fonte na bagagem acumulada pela experiência adquirida ao longo da carreira profissional e das condições da realidade objetiva a elas imputadas.

As práticas pedagógicas dos professores, principalmente em relação aos alunos com deficiência intelectual, indicaram que uma das principais limitações do processo de inclusão recai no atendimento individualizado ao aluno com deficiência quando ele não conta com o acompanhamento do professor de apoio, pois esse atendimento faz com que o ritmo da aula seja comprometido. Para além dessa dificuldade, aparece ainda o planejamento flexível de aulas para atender a diversidade em sala, o que pode ser minimizado com a colaboração do professor de apoio. A partir, portanto, da importância dada a este último professor, estabeleceu-se um paralelo entre a sua visão e a das demais professoras agentes que participaram da pesquisa. Na visão das últimas, o professor de apoio é extremamente útil para o desenvolvimento das aulas, pois é ele quem trabalha os conteúdos com os alunos, reforçando-os em uma linguagem mais “simples e direta”, conforme as necessidades de cada um. Para as coordenadoras, o professor de apoio, os intérpretes e os professores da sala de recursos subsidiam e oferecem maior segurança ao seu trabalho, pois, na função de coordenador, o regime de colaboração entre a equipe escolar é fundamental. Já as professoras de apoio reclamaram sobre a excessiva carga de responsabilidades que lhes é atribuída, tendo em vista que o aluno com deficiência intelectual fica, na maioria das vezes, apenas sob seus encargos.

Pela lógica dos depoimentos percebeu-se que o professor de apoio individualiza o atendimento ao aluno com deficiência intelectual fazendo uma espécie de pequeno ensino especial dentro do ensino regular onde o aluno fica integrado, mas nem sempre incluído. Com isso transfere-se parte da responsabilidade do professor regente para o professor de apoio e este a absorve mesmo sem ter formação específica para o exercício dessa atividade.

Além desses aspectos mais aparentes, verificou-se que as atribuições do professor de apoio, nas atuais condições oferecidas pelas escolas, estão centradas exclusivamente no aluno, ao passo que esse trabalho poderia ser mais rico e se estender à preparação de outros colegas, ao acompanhamento aos familiares e ao desenvolvimento de projetos de conscientização e de mudança de valores junto à comunidade externa às escolas.

A extensão do trabalho docente fica a depender, para além das possibilidades oferecidas pela escola, de qualificação, incidindo, assim, na política de valorização da carreira docente. A formação continuada não deve se reduzir a uma formação à distância ou aligeirada, que busque quantidade em detrimento de qualidade. Dessa forma, na falta de um professor qualificado para desempenhar a atividade de apoio de alunos com deficiência intelectual, a vaga não deveria ser ocupada por um professor sem a devida formação. No entanto, como esse aspecto não foi o objetivo dessa pesquisa e não houve tempo para voltar ao campo e complementar os dados empíricos que possibilitariam o aprofundamento da questão, a pesquisadora fica impossibilitada de tecer qualquer tipo de argumentação a respeito do problema. Todavia, este fato não a impede de, em outro momento, realizar uma nova investigação mais aprofundada sobre o trabalho docente e o papel exercido pelo professor de apoio em sala de aula. Além disso, o desafio fica lançado para outros investigadores do tema.

Para as agentes da educação, a apropriação das leis contribui de modo significativo com sua prática pedagógica, tanto no sentido de perceber o que está garantido como direito às pessoas com deficiência intelectual como no de perceber as condições necessárias, mas ainda ausentes das políticas públicas que deveriam garantir a concretização do processo de inclusão. Esta pesquisa indica que as agentes da educação tem mais apropriação das leis do que os outros sujeitos pesquisados. Mediante a análise dos dados, pode-se afirmar que a maioria dos professores tem domínio sobre as principais leis que abordam o tema, no entanto, conforme está disposto no Quadro 6, o Projeto Político Pedagógico (PPP) ocupou o último lugar na lista das legalidades mais citadas pelas agentes da educação. Esse dado gerou certa preocupação, já que o documento deveria contemplar a proposta de inclusão educacional da escola, detalhando e organizando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo em vista o acesso, a permanência e o aprendizado do aluno, conforme sua capacidade. Para, além disso, é fundamental que os profissionais envolvidos com a educação inclusiva nas escolas de ensino formal tenham conhecimento daquilo que existe no projeto pedagógico da escola, e de outras necessidades que não constem deste documento, até para programar as estratégias para essas conquistas.

Dessas evidências emergem duas questões que sugerem futuras investigações. Uma delas aponta para o fato de que as agentes da educação ingressam e permanecem na escola, exercendo sua função, sem conhecer o documento que norteia as práticas pedagógicas atitudinais, sociais e outras desenvolvidas na escola; a outra evidencia uma situação constrangedora que se materializa no fato dessas mesmas agentes não entenderam o PPP como legislação. No mínimo, duas consequências decorrem desse fato. Uma está diretamente

ligada à qualidade do trabalho docente realizado na escola, e a outra ao desconhecimento da relevância do PPP para a formação e qualificação da profissão docente.

Em que pese a existência desta “lacuna” em relação à importância do PPP para a qualificação do professor e do trabalho por ele desenvolvido na escola, é pertinente advertir que a apropriação do conteúdo da legislação a respeito dele, ainda que seja da maior relevância, não é o único fator a ser exigido para que as políticas de inclusão sejam implementadas. Concomitantemente, está a construção de novos valores e práticas sociais que dependem, fundamentalmente, da interferência (principalmente financeira) dos poderes públicos na elaboração e efetivação de programas direcionados à transformação social, tendo a educação sistematizada como alavanca do processo.

Também foram mencionados o apoio e a intervenção das Secretarias de educação estadual e municipal nas instituições escolares do município de Jataí por meio de elogios ou críticas. Independente do modo como ocorreu, a intervenção considerada foi apontada como marcante, ao menos no que tange às “exigências” que, muitas vezes, não são atendidas por falta de apoio dos próprios órgãos mencionados, bem como das autoridades responsáveis pela concretização das leis.

Esse estudo apontou para a necessidade de um contínuo aprofundamento de pesquisas sobre o tema estudado, com vistas a ampliar as possibilidades de construção de uma sociedade justa e voltada para a inclusão, não só educacional, mas nos diversos espaços sociais. E ainda, para a necessidade da persistência dos movimentos sociais, não só a favor da inclusão social das pessoas com deficiência e de seus familiares, mas também da inclusão de todos que não tem seus direitos, de qualquer tipo, contemplados em lei, possibilitando melhores condições educacionais e sociais para os deficientes e, conseqüentemente, para todos, indistintamente.

O que se deseja é que outras pesquisas sobre o tema possam dar continuidade a esta, fazendo com que a educação inclusiva continue polarizando os debates e sugerindo novos estudos para os pesquisadores e para que se ampliem os conhecimentos que possam contribuir com a construção de uma sociedade estruturada por outras concepções. Além disso, a pesquisadora aposta em melhorias oriundas de políticas de valorização voltadas para os profissionais da educação. Para isso, urge reformulações nos cursos de licenciatura para a inserção de disciplinas que orientem sobre políticas públicas direcionadas à inclusão e sobre a formação de professores para a diversidade. A ampliação e a oferta de cursos de formação continuada, sem custo para os professores e com garantias de condições objetivas de tempo, para que eles se envolvam de forma a se qualificar e qualificar o trabalho docente.

A escola é, por excelência, um espaço onde a inclusão educacional deve acontecer democraticamente, fruto das necessidades de todos, mas especialmente das necessidades das pessoas com deficiência, pois tais necessidades são básicas para que elas tenham a sua sobrevivência assegurada. No entanto, a prática da inclusão não pode ficar restrita apenas ao espaço escolar. E fechando a discussão feita neste trabalho, a pesquisadora reitera: a inclusão se constitui em um processo bem mais amplo que demanda, principalmente, ações políticas capazes de gerar mudanças na estrutura social, para que ela seja praticada em todos os espaços da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In. LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, p. 216.

_____. *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. In: **Revista do Centro de Educação**, (2): 1-10, v. 32, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a4.htm>. Acesso em: 19 out., 2013.

_____. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (Org.) **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**, Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 58-68.

_____. 2003. **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.

ALMEIDA, Maria Amélia. Colóquio Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília-DF, (1): 18-32, v. 4, jan./jun., 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. Saraiva, v. 173, p. 1, set. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>. Acesso em: 23 jul., 2014.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Cadernos CEDES**,(36): 57-64. Educação Continuada. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

AMORETTI, Maria Suzana Marc. Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos mapas conceituais: experiência em educação a distância. In. **Informática na educação: teoria & prática**, (2): 49-55, v. 4, dez., Porto Alegre, 2001. Disponível em: http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas_2006/meta_cogni/prototipos_estereotipos.pdf. Acesso em: 05 jun., 2014

APAE. Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 21 ago., 2013.

ARAÚJO, Tânia Maria de. *et al.* Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, jul., 2003. p. 183-212. (Dossiê: Trabalho docente). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a13.pdf>. Acesso em: 21 jul., 2014.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ASSUMPCÃO JUNIOR, Francisco Baptista; SPROVIERI, Maria Helena. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.

AUGUSTIN, Ingrid Renata Lopes. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. **Anais da IX ANPED-Sul**. UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655>. Acesso em: 11 abr., 2014, p. 1-6.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Colóquio Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, (1): 18-32, v. 4, Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, jan./jun., 2008.

_____. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, Junqueira & Marin, 2013.

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

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. In. **Análise Social**. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, (175): 345-366, Lisboa-Portugal, 2005.

BAUSAS JUNIOR, Eduardo Armando; BRANCATTI, Paulo Roberto; CHAGAS, Eliane Ferrari. Aspectos motores da paralisia cerebral: parâmetros para o desenvolvimento de atividades na educação física escolar. In. **A formação docente na perspectiva da inclusão**. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, SP, UNESP, 2007, p. 49-54. Disponível em: www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf. Acesso em: 24 jul., 2014.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 23 ago., 2013.

BERNARDES, Juliano Taveira; FERREIRA, Olavo Augusto Vianna Alves. Conceitos básicos de teoria geral do Estado. In. **Direito Constitucional: Tomo I**. 4ed., 2014. Disponível em: <http://www.editorajuspodivm.com.br/i/f/tomo%20I%20soltas.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana: Ministério das Cidades. **Caderno 1 – Atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrição de mobilidade**: para uma construção da cidade acessível. Brasília-DF, 2004. Disponível em: www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessívelCaderno01.pdf. Acesso em: 16 ago., 2012.

_____. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana: Ministério das Cidades. **Caderno 3 – Implementação do decreto nº 5.296/04**: para uma construção da cidade acessível. 2004. Disponível em: www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessívelCaderno03.pdf. Acesso em: 16 ago., 2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 12 ago., 2013.

_____. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 26 ago., 2013.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 18 de setembro de 1946. (Artigos 36 e 218). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 12 ago., 2013.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 fev., 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 28 ago., 2013.

_____. **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 (Org.) 2ed. Brasília-DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista Educação**, (32), 2ed, v. I., Santa Maria: UFSM, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/677>. Acesso em: 23 ago., 2012.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007). Brasília-DF: MEC, 2008.

_____. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Secretaria dos Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 08 jul., 2014.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. (Grupo Gestor Interministerial). Brasília-DF, 2012. Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiidiario_EducaCao_Espacial.pdf. Acesso em: 15 jul., 2013.

_____. Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. (Aprova a Convenção de Nova Iorque – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 14 jul., 2014.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. (Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8/11/2000 e 10.098, de 19/12/2000). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 25 jan., 2014.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 02 ago., 2013.

_____. **Decreto nº 6.214**, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm>. Acesso em: 01 jun., 2014.

_____. **Decreto nº 6.215**, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm. Acesso em: 08 jul., 2014.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 ago., 2013.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm#art15. Acesso em: 08 jul., 2014.

_____. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Acesso em: 12 ago., 2013.

_____. **Decreto nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago., 2013.

_____. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)**. Organização Mundial da Saúde, 2003. Disponível em: <http://arquivo.esse.ips.pt/esse/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>. Acesso em: 06 mar., 2014.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 07 jul., 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In. BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3ed. São Paulo, Cortez, 2010.

_____. **Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica.** Goiânia, PUC/ANFOPE, 2009. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf. Acesso em: 20 mai., 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, (5): 7-25, v. 03, set., 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago., 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARTINS, José Luiz Germano. As relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares. In. MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Excluindo sem saber.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência Política:** introdução à teoria do Estado. Goiânia: Vieira, 2005.

COBB, Henry V.; MITTLER, Peter. Diferenças significativas entre deficiência e doença mental: uma tomada de posição. **Folhetos SNR,** (54). Lisboa-Portugal: Graforim Artes Gráficas, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. Os direitos humanos na declaração universal de 1948 e na Constituição Brasileira em vigor. **Escola de Governo/Artigos.** 2008. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/115-direitos-humanos-declaracao-1948>. Acesso em: 19 jun., 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia/Belo Horizonte: UFG/Autêntica, 2011, p. 5.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política.** 5ed. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In. COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Cadernos CEDES,** (36): p. 21-27, Educação continuada. Campinas-SP: Papirus, 1995.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ed. 1. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 5-16. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86). Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Sociedade%20do%20conhecimento%20ou%20sociedade%20das%20ilusoes.pdf>. Acesso em: 15 jul., 2014.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Diferença e exclusão: ou... a gestação de uma mentalidade inclusiva. **Inclusão:** Revista da Educação Especial,(2): 17-23, v. 4, Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, jul./out. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. 11ed. Rio de Janeiro: GAMMA, 1975.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

_____. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ed: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Cadernos CEDES**, (36): p. 37-45. Educação continuada. Campinas-SP: Papirus, 1995.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos Expostos**. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_exposto_s.htm. Acesso em: 29 jan., 2014.

GAMBOA, Silvio Ancísar Sanchez. A dialética da perspectiva em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, 9ed. São Paulo, Cortez, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. 2004. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3ed. São Paulo, Cortez, 2010, p. 220-245.

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.

GOMES, Nilma Lino. O plano nacional de educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia/Belo Horizonte: UFG/Autêntica, 2011, p. 219-261

HADDAD, Fernando. Entrevista. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, (1): 4-6, v. 4, Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, jan./jun., 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999 – p. 21-34.

_____. Visão Geral Histórica da Inclusão. In. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999 – p. 35-47.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In. JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, Junqueira & Marin, 2013, p.21-42.

KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. 2ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

KRYNSKI, Stanislaw. **Deficiência Mental**. Rio de Janeiro, Atheneu, 1969.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CARVALHO, Nelma Cristina de. Letramento de adolescentes surdos: experiências em um programa de inclusão bilíngue. In. VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara-SP, Junqueira & Marin, 2011, p.233-241.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2008, p. 1-38.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

LOVETT, Herbert. Alguns Comentários sobre Abordagens Positivas para Alunos com Comportamento Difícil. In. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999 – p. 394-404.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Cadernos CEDES**, (36): p. 13-20. Educação continuada. Campinas-SP: Papirus, 1995.

MARQUES, Christiani. A discriminação na aplicação das normas de proteção às pessoas com deficiência. In. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, (4):p. 44-59, v. 77, Brasília-DF: Tribunal Superior do Trabalho, out./dez., 2011.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. In. Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo, Edições Sociais, 1977, p. 300-303.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In. PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, (33),v. 11, Rio de Janeiro. Set./Dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 17 fev., 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. 2010. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007, p. 9-29.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, (37): 7-32, v. 22, Porto Alegre - RS: 1999. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/90142519/ANALISE-DE-CONTEUDO>. Acesso em: 24 jul., 2014.

NUNES. Clarice. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): Um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil. In. **Manifestos Políticos do Brasil contemporâneo**/Lincoln de Abreu Penna (org.). Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. A história de uma conquista. In. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**, Petrópolis: Vozes: 1992, p. 17-23.

O'REGAN, Fintan. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**, Porto: Porto Editora, 2000.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. (Secretaria de Educação Especial), Brasília-DF: MEC, 2007.

PEREIRA, Eva Waisyos; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In. BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 99-129.

PUESHEL, Siegfried M. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**, Campinas-SP: Papirus, 1993.

RAMALHO, Priscila. Pedagogia: John Dewey. In. **Educar para crescer**. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>. Acesso em: 04 jun., 2014.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. In. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, (33): 228-252, mar., 2009. Disponível em: www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/.../3342. Acesso em: 22 mai., 2014.

RIBEIRO, Rafael de Freitas Schultz. Estudo sobre as ações afirmativas. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, (31): 165-190, v. 18, ago., 2011. Disponível em: http://www4.jfrj.jus.br/seer/index.php/revista_sjrj/article/viewFile/256/242. Acesso em: 25 fev., 2014.

RODRIGUES, David. 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.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2007.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008, p. 69-94.

SARUP, Madan. Marxismo e Educação. In. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. (24): 6-9, a. 5, São Paulo:, jan./fev. 2002. Disponível em: bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458. Acesso em> 24 jul. 2014.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Deficiência mental ou deficiência intelectual**. s.l., dez., 2004. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 11 abr., 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: www.anped.org.br/.../trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20- Acesso em: 04 fev., 2013.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008, p. 223-274.

SAWAYA, B. B. **Dialética exclusão/inclusão** - reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da psicologia social crítica. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2002.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de lei em sentido jurídico. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, (1): 128-134, v. 17, Mafra, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/viewFile/55/162>. Acesso em: 04 jun., 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 62-76.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2013.

SILVA, Vandeler Ferreira 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.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. TAVARES, Taís Moura. 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, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela Educação Latino-Americana: caderno de viagem**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. A formação docente na perspectiva da inclusão. **Anais. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, SP, UNESP, Graduação. 2007, p. 2-8. Disponível em: www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pdf. Acesso em: 24 jul., 2014.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. 2010. **A educação física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. Tese de Doutorado. Programa de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia-GO, 2010.

_____. Currículo e prática pedagógica da Educação Física. **Pensar a Prática**: 67-80, v. 4, Goiânia-GO, UFG, jul./jun., 2000-2001.

WAGNER, Luciane Carniel et al. Acessibilidade de pessoas com deficiência: o olhar de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. **Revista Ciência em Movimento**, (23): p. 55-67, a. XII. 2010/1. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/RS/article/viewFile/94/58>. Acesso em: 23 mai., 2014.

APÊNDICE 1

ENTREVISTA – ALUNO

| | |
|-------------------------|------------------------|
| IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA | IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO |
| | |

| A - SEXO | B - IDADE | C – TURNO QUE ESTUDA | D – NÍVEL DE ENSINO |
|------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Masculino () | _____ anos | Matutino () | Infantil () |
| | | Vespertino () | Fundamental 1 (1º ao 5º) () |
| | | Noturno () | Fundamental 2 – (6º ao 9º)() |
| Feminino () | | Integral () | Médio () |
| | | | EJA () |

| | | | |
|---|-----------|-----------|----------------|
| Brinca em grupo? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Prefere brincar com alguém em especial? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Você consegue ir ao banheiro sozinho(a)? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Vem às aulas todos os dias? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Você sempre participa das atividades em sala? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Você sabe contar história? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Você sabe desenhar? | () Sim | () Não | () Às vezes |
| Você tem um professor de apoio em sala de aula? | () Sim | () Não | () Às vezes |

Você já ouviu falar sobre inclusão? Você sabe o que é isto?

Você conhece alguma lei de inclusão, qual?

O que mudou na sua rotina depois que você passou para essa escola?

Quais os maiores desafios (dificuldades) de estudar nessa escola?

APÊNDICE 2

ENTREVISTA – PAIS OU RESPONSÁVEIS

| IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA | IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO | GRAU DE PARENTESCO COM O ALUNO |
|-------------------------|------------------------|--------------------------------|
| | | |

| A – IDADE DO RESPONSÁVEL | B – NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL |
|--------------------------|---|
| Até 24 anos () | Fundamental 1 (1º ao 5º) () |
| 25 a 35 anos () | Fundamental 2 (6º ao 9º) () |
| 36 a 45 anos () | Médio () |
| 46 a 55 anos () | Superior () |
| Mais de 55 anos() | Outros () |

1 – Esta é a primeira escola do seu filho(a)?

Sim () Não ()

2 - Porque você escolheu esta escola?

3 – A sala do seu filho(a) conta com a colaboração de um professor de apoio?

Sim () Não ()

4 – A comunidade escolar interage com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem?

Sim () Não ()

5 – O aluno com dificuldades de aprendizagem é submetido ao processo de avaliação de conhecimentos (faz provas) da mesma forma que os outros alunos?

Sim () Não ()

6 – Seu filho(a) frequenta algum ambiente social com regularidade (igreja, clube, escola de futebol, ou outros)?

Sim () Não () Qual? _____

7 – Além da escola, quais as outras fontes de conhecimento do seu filho(a)?

| TV | Jornais | Revistas | Livros literários | Gibis | Internet | Rádio | Outros |
|----|---------|----------|-------------------|-------|----------|-------|--------|
| | | | | | | | |

08 – Você acredita que os profissionais da educação (professores, coordenadores, diretores) estão preparados para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim () Não ()

09 – A quem você recorre quando precisa de ajuda na escola para atendimento das necessidades do seu filho(a)?

| | |
|--|--|
| Diretor | |
| Vice-Diretor | |
| Coordenador Pedagógico | |
| Orientador educacional | |
| Assistentes em órgãos das Secretarias municipal / estadual | |
| Professor | |
| Outros Pais | |
| Profissionais da área da saúde | |
| Outros | |

10 – Seu filho(a) apresenta alguma expectativa de futuro (sonha com um futuro melhor)?

Sim () Não ()

11 – Quais sugestões você daria para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos com dificuldades?

APÊNDICE 3

ENTREVISTA – PROFESSOR REGENTE

| | |
|--------|-------|
| ESCOLA | ALUNO |
| | |

Sua idade:

| | | | | |
|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Até 24 anos | 25 a 35 anos | 36 a 45 anos | 46 a 55 anos | Mais de 55 anos |
| | | | | |

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo exerce a função de professor?
- 3) Para você, o que é inclusão?
- 4) Quais as leis de inclusão que você conhece?
- 5) Quais os maiores desafios de trabalhar nessa escola?
- 6) Quem te auxilia diante dos desafios enfrentados com os alunos com deficiência intelectual?
- 7) O que mudou em sua rotina de trabalho para receber alunos com deficiência intelectual?
- 8) Como você avalia a atuação do professor de apoio em relação aos alunos com deficiência?

APÊNDICE 4

ENTREVISTA – PROFESSOR DE APOIO

| | |
|--------|-------|
| ESCOLA | ALUNO |
| | |

Sua idade:

| Até 24 anos | 25 a 35 anos | 36 a 45 anos | 46 a 55 anos | Mais de 55 anos |
|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| | | | | |

- 1) Qual é a sua formação?

- 2) Há quanto tempo exerce a função de professor de apoio?

- 3) Para você, o que é inclusão?

- 4) Quais as leis de inclusão que você conhece?

- 5) Quais os maiores desafios de trabalhar nessa escola?

- 6) Quem te auxilia diante dos desafios enfrentados com esse aluno?

- 7) Você acompanha um ou mais alunos por classe?

- 8) Como você avalia a atuação do professor regente de sala em relação aos alunos com deficiência intelectual?

APÊNDICE 5

ENTREVISTA – COORDENADOR

| |
|--------|
| ESCOLA |
|--------|

Sua idade:

| Até 24 anos | 25 a 35 anos | 36 a 45 anos | 46 a 55 anos | Mais de 55 anos |
|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| | | | | |

- 1) Qual é a sua formação?

- 2) Há quanto tempo exerce a função de coordenador?

- 3) Para você, o que é inclusão?

- 4) Quais as leis de inclusão que você conhece?

- 5) Quais os maiores desafios de trabalhar nessa escola?

- 6) Quem te auxilia diante dos desafios enfrentados com os alunos com deficiência intelectual?

- 7) O que mudou em sua rotina de trabalho para receber alunos com deficiência intelectual?

- 8) Você acredita que os professores estão preparados para trabalhar com os princípios da educação inclusiva?

APÊNDICE 6

PESQUISA: POR UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Eunice Tavares Silveira Lima, sou mestranda, pesquisadora e minha área de atuação é a Educação. Meu orientador é o Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa, **você não será penalizado(a)** de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Eunice Tavares Silveira Lima, pelos telefones: (64) 3631-6461 ou (64) 9642-1696.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O propósito dessa pesquisa é analisar como está se desenvolvendo o movimento da educação inclusiva em escolas estaduais e municipais de Jataí-Goiás. Para obter as informações necessárias, será utilizada a entrevista semi-estruturada. Como sujeitos participantes da pesquisa, serão convidados alunos, pais ou responsáveis, professores regentes, professores de apoio e coordenadores de duas escolas estaduais e duas municipais que trabalham na perspectiva da educação inclusiva.

Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação; que não há riscos em colaborar com a pesquisa, pois **será garantida a privacidade e o anonimato de todos os que participarem**; e que a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, será resguardado o direito à liberdade de se recusar a participar da investigação, sem penalidade alguma e sem prejuízos.

Eunice Tavares Silveira Lima
Pesquisadora Responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG ou CPF/ n.º _____, telefone (____) _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Por uma escola inclusiva: uma análise do movimento de inclusão em escolas públicas estaduais e municipais de Jataí-Goiás” e autorizo a participação do(a) _____, que está sob minha responsabilidade. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido a **privacidade e o anonimato** e ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do pai ou responsável: _____

Assinatura do aluno: _____

APÊNDICE 7

PESQUISA: POR UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Eunice Tavares Silveira Lima, sou mestranda, pesquisadora e minha área de atuação é a Educação. Meu orientador é o Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa, **you não será penalizado(a)** de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Eunice Tavares Silveira Lima, pelos telefones: (64) 3631-6461 ou (64) 9642-1696.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O propósito dessa pesquisa é analisar como está se desenvolvendo o movimento da educação inclusiva em escolas estaduais e municipais de Jataí-Goiás. Para obter as informações necessárias, será utilizada a entrevista semi-estruturada. Como sujeitos participantes da pesquisa, serão convidados alunos, pais ou responsáveis, professores regentes, professores de apoio e coordenadores de duas escolas estaduais e duas municipais que trabalham na perspectiva da educação inclusiva.

Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação; que não há riscos em colaborar com a pesquisa, pois **será garantida a privacidade e o anonimato de todos os que participarem**; e que a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, será resguardado o direito à liberdade de se recusar a participar da investigação, sem penalidade alguma e sem prejuízos.

Eunice Tavares Silveira Lima
Pesquisadora Responsável

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, RG ou CPF/n.º _____, telefone (____) _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Por uma escola inclusiva: uma análise do movimento de inclusão em escolas públicas estaduais e municipais de Jataí-Goiás”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido **a privacidade e o anonimato** e ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 8

ALUNOS E FAMILIARES

QUADRO SÍNTESE DAS UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E DAS CATEGORIAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Problema de Pesquisa: qual é a realidade da educação inclusiva para os alunos com deficiência intelectual em escolas públicas do ensino básico dos sistemas estadual e municipal, no Município de Jataí-Goiás?

| 1 CÓDIGO DO TEMA | 2 TEMAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO | 3 TOTAL UR | | | 4 CATEGORIAS LEVANTADAS | | | |
|------------------------|--|---------------------|----------------------|----------|----------------------------|----------|----------------|------------|
| | | Corpus 01 Alunos | Corpus 02 Família | Total UR | Inclusão | Formação | Caracterização | Legislação |
| 1 | Apropriação sobre o entendimento Inclusão | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - |
| 2 | Professor de apoio e intérprete (em sala de aula) | 13 | 11 | 24 | - | 24 | - | - |
| 3 | Preconceito e discriminação | 2 | 3 | 5 | 5 | - | - | - |
| 4 | Escola próxima da residência do aluno | - | 4 | 4 | - | - | 4 | - |
| 5 | Escola em tempo integral | - | 2 | 2 | - | - | 2 | - |
| 6 | Defesa da escola inclusiva | - | 3 | 3 | 3 | - | - | - |
| 7 | Defesa da escola especial | - | 2 | 2 | 2 | - | - | - |
| 8 | Apoio interno à inclusão (da gestão, coordenação, AEE, etc.) | - | 11 | 11 | 11 | - | - | - |
| 9 | Estrutura física das escolas e atividades específicas | - | 2 | 2 | - | - | - | 2 |
| 10 | Formação docente (qualificação / cursos de especialização) | 2 | 10 | 12 | - | 12 | - | - |
| 11 | Conhecimento da Legislação | - | - | - | - | - | - | - |
| 12 | Apoio e participação das famílias na escola | - | 1 | 1 | - | - | 1 | - |
| 13 | Elaboração de planejamento específico (complementar) | - | - | - | - | - | - | - |
| 14 | Acompanhamento das Subsecretarias de educação | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 |
| 15 | Recursos didáticos | - | - | - | - | - | - | - |
| 16 | Limitações do Sistema Educacional | - | 6 | 6 | - | - | - | 6 |
| 17 | Alimentação fornecida pela escola | 2 | - | 2 | - | - | 2 | - |
| 18 | Diagnóstico dos conhecimentos do aluno | - | - | - | - | - | - | - |
| 19 | Violência na escola | 1 | - | 1 | - | - | 1 | - |
| 20 | Ações de socialização | 12 | 15 | 27 | 27 | - | - | - |
| 21 | Autonomia e independência do aluno | 8 | 7 | 15 | - | - | 15 | - |

| 1 CÓDIGO DO TEMA | 2 TEMAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO | 3 TOTAL UR | | | 4 CATEGORIAS LEVANTADAS | | | |
|------------------------|--|---------------------|----------------------|------------|----------------------------|-----------|----------------|------------|
| | | Corpus 01 Alunos | Corpus 02 Família | Total UR | Inclusão | Formação | Caracterização | Legislação |
| 22 | Habilidades motoras e orais do aluno | 11 | - | 11 | - | - | 11 | - |
| 23 | Conscientização sobre os direitos sociais | 2 | 1 | 3 | - | - | - | 3 |
| 24 | Rotina no espaço escolar | 9 | 1 | 10 | 10 | - | - | - |
| 25 | Satisfação em relação à escola | 14 | 7 | 21 | 21 | - | - | - |
| 26 | Dificuldades de acesso à escola | 1 | - | 1 | - | - | 1 | - |
| 27 | Alunos com experiências anteriores em outras escolas | - | 8 | 8 | - | - | 8 | - |
| 28 | Outras fontes de conhecimento que o aluno tem acesso | - | 20 | 20 | - | - | 20 | - |
| 29 | Interação professor regente e professor de apoio | - | - | - | - | - | - | - |
| 30 | Apoio da área médica na escola | - | 1 | 1 | - | - | 1 | - |
| 31 | Jornada de trabalho dos professores | - | - | - | - | - | - | - |
| 32 | Perfil dos sujeitos (idade, formação, escolarização, sexo, tempo na função...) | 32 | 16 | 48 | - | - | 48 | - |
| - | TOTAL DE UNIDADES DE REFERÊNCIA | 110 | 132 | 242 | 80 | 36 | 114 | 12 |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

APÊNDICE 9

AGENTES DA EDUCAÇÃO

QUADRO SÍNTESE DAS UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E DAS CATEGORIAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Problema de Pesquisa: qual é a realidade da educação inclusiva para os alunos com deficiência intelectual em escolas públicas do ensino básico dos sistemas estadual e municipal, no Município de Jataí-Goiás?

| 1 CÓDIGO DO TEMA | 2 TEMAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO | 3 TOTAL UR | | | Total UR | 4 CATEGORIAS LEVANTADAS | | | |
|---------------------------|--|-------------------------------|--------------------------|------------------------------|----------|----------------------------|----------|--------------------|------------|
| | | Corpus 03 Prof. Regente | Corpus 04 Prof. Apoio | Corpus 05 Coorde nador | | Inclusão | Formação | Caracteriz ação | Legislação |
| 1 | Apropriação sobre o entendimento Inclusão | 9 | 8 | 9 | 26 | 26 | - | - | - |
| 2 | Professor de apoio e intérprete (em sala de aula) | 12 | 4 | 2 | 18 | - | 18 | - | - |
| 3 | Preconceito e discriminação | - | 1 | 1 | 2 | 2 | - | - | - |
| 4 | Escola próxima da residência do aluno | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 5 | Escola em tempo integral | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 6 | Defesa da escola inclusiva | - | - | 2 | 2 | 2 | - | - | - |
| 7 | Defesa da escola especial | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 8 | Apoio interno à inclusão (da gestão, coordenação, AEE, etc.) | 6 | 9 | 5 | 20 | 20 | - | - | - |
| 9 | Estrutura física das escolas e atividades específicas | - | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 |
| 10 | Formação docente (qualificação / cursos de especialização) | 5 | 9 | 8 | 22 | - | 22 | - | - |
| 11 | Conhecimento da Legislação | 18 | 21 | 12 | 51 | - | - | - | 51 |
| 12 | Apoio e participação das famílias na escola | 1 | 1 | 2 | 4 | - | - | 4 | - |
| 13 | Elaboração de planejamento específico (complementar) | 4 | 5 | 4 | 13 | - | 13 | - | - |
| 14 | Acompanhamento das Subsecretarias de educação | 2 | 2 | 7 | 11 | - | - | - | 11 |
| 15 | Recursos didáticos | 2 | - | 1 | 3 | - | 3 | - | - |
| 16 | Limitações do Sistema Educacional | 4 | 4 | 1 | 9 | - | - | - | 9 |
| 17 | Alimentação fornecida pela escola | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 18 | Diagnóstico dos conhecimentos do aluno | 2 | - | - | 2 | - | 2 | - | - |
| 19 | Violência na escola | - | - | 1 | 1 | - | - | 1 | - |
| 20 | Ações de socialização | 2 | 2 | - | 4 | 4 | - | - | - |
| 21 | Autonomia e independência do aluno | 2 | - | - | 2 | - | - | 2 | - |

| 1 CÓDIGO DO TEMA | 2 TEMAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO | 3 TOTAL UR | | | | 4 CATEGORIAS LEVANTADAS | | | |
|------------------------|--|-------------------------------|--------------------------|------------------------------|------------|----------------------------|-----------|--------------------|------------|
| | | Corpus 03 Prof. Regente | Corpus 04 Prof. Apoio | Corpus 05 Coorde nador | Total UR | Inclusão | Formação | Caracteriz ação | Legislação |
| 22 | Habilidades motoras e orais do aluno | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 23 | Conscientização sobre os direitos sociais | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 24 | Rotina no espaço escolar | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 25 | Satisfação em relação à escola | 1 | - | - | 1 | 1 | - | - | - |
| 26 | Dificuldades de acesso à escola | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 27 | Alunos com experiências anteriores em outras escolas | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 28 | Outras fontes de conhecimento que o aluno tem acesso | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 29 | Interação professor regente e professor de apoio | - | 2 | - | 2 | - | 2 | - | - |
| 30 | Apoio da área médica na escola | 2 | - | 1 | 3 | - | - | 3 | - |
| 31 | Jornada de trabalho dos professores | - | 5 | - | 5 | - | - | - | 5 |
| 32 | Perfil dos sujeitos (idade, formação, escolarização, sexo, tempo na função...) | 26 | 28 | 20 | 74 | - | - | 74 | - |
| - | TOTAL DE UNIDADES DE REFERÊNCIA | 98 | 101 | 77 | 276 | 55 | 60 | 84 | 77 |

Fonte: Questionários. Quadro organizado pela pesquisadora em 2014.

ANEXO 1

PROGRAMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA⁵⁶

APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA é o resultado de estudos da realidade educacional de Goiás e de documentação nacional e internacional que aponta na direção de um sistema de educação centrado na diversidade humana.

Constitui-se numa proposta de reformulação e implementação da educação especial em Goiás apresentando diretrizes e ações mediadoras e orientadoras, destinadas a implantar políticas de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais na escola, na família e na sociedade.

SÍNTESE HISTÓRICA

A educação de pessoas com necessidades especiais, foi marcada por diferentes fases vividas ao longo da história.

Exclusão: As pessoas com algum tipo de deficiência eram totalmente excluídas do convívio da família e da sociedade.

Segregação: Alternativa de atendimento em instituições especializadas para “educar à parte” gerando uma educação segregadora e dois subsistemas funcionando paralelamente, a educação regular e a educação especial.

Integração: O aluno com necessidades especiais era preparado para adaptar-se ao sistema. Ele tinha que estar apto, ser capaz... uns acompanhavam, outros não. Daí a necessidade de se criar serviços apoio paralelo garantindo a permanência.

⁵⁶ Extraído da Tese de Doutorado de Dulce Barros de Almeida (2003).

Inclusão: Nesta perspectiva a escola muda e muda a sociedade que recompõe seus limites, reestrutura seus ambientes, redimensiona seus valores. Procedimentos educativos são revisados, avaliações são repensadas, com profissionais capacitados para atender e acolher a diversidade do alunado, favorecendo a convivência de TODOS.

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É um processo de educação que valoriza a diversidade humana, não nega a diferença, mas considera os direitos iguais. É um sistema educacional de qualidade para TODOS, de forma que as necessidades de todos os alunos possam ser satisfeitas dentro de um único sistema inclusivo de educação.

OPERACIONALIZAÇÃO

A Secretaria Estadual de Educação / Superintendência de Ensino Especial, implantará a Política de Educação Inclusiva através de cinco ações básicas:

- Implementação de Unidades inclusivas
- Implementação de Unidades de Referência.
- Atendimento Educacional Hospitalar.
- Implementação de Metodologias e Recursos Especiais.
- Articulação de Parcerias e Interfaces.

Estas Ações serão executadas através de Sub-Programas e Projetos.

SUB-PROGRAMAS E PROJETOS

SUB-PROGRAMA UNIDADES INCLUSIVAS:

- Projeto Depende de Nós – A participação da família na Educação Inclusiva.
- Projeto Escola Inclusiva – Uma proposta de Escola para TODOS / garantia de respeito à DIFERENÇA.
- Projeto Hoje – Uma proposta de atendimento Educacional Hospitalar.
- Projeto RΘ – Fazer – Atendimento Educacional para autistas.
- Projeto Unidades de Referência – Unidades de atendimento que favorecem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, na família e na sociedade.

SUB-PROGRAMA HABILIDADES ESPECIAIS:

- Projeto Caminhar Juntos – A municipalização da Educação numa perspectiva inclusiva.
- Projeto comunicAÇÃO – Uma proposta Educacional para Surdos.
- Projeto Despertar – Uma proposta de Atendimento Educacional Inclusivo para alunos com indícios de Altas

Habilidades – Superdotados.

- Projeto Espaço Criativo – Inclusão pela Arte.
- Projeto preVenir – Por uma Educação Inclusiva na prevenção e detecção de deficiências.