

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL

LARISSA GABRIELLE RAMOS NAVARRO

**A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA
DO MUNICÍPIO DE SANTOS/SP REFERENTES AOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

SANTOS

2023

LARISSA GABRIELLE RAMOS NAVARRO

**A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA
DO MUNICÍPIO DE SANTOS/SP REFERENTES AOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

**SANTOS
2023**

N322r NAVARRO, Larissa Gabrielle Ramos

A Relação entre as representações sociais dos professores do ensino fundamental II de uma escola do Município de Santos/SP Referentes aos alunos com deficiência e o processo de inclusão escolar. / Larissa Gabrielle, Ramos Navarro. – Santos, 2023.

200f.

Orientador: Abigail Malavasi

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Pós – Graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, 2023.

1. Teoria das Representações Sociais. 2. Inclusão Social.
3. Ensino Fundamental II. 4. Ensino e Aprendizagem.

I. Título.

CDD:370

A Dissertação de Mestrado intitulada “A Relação entre as Representações Sociais dos Professores do Ensino Fundamental II de uma Escola do Município de Santos/SP referentes aos Alunos com Deficiência e o Processo de Inclusão Escolar” e do produto intitulado “Reflexões para uma Prática Inclusiva”, elaborados por Larissa Gabrielle Ramos Navarro, foram apresentados e aprovados em 11/10/2023, perante banca examinadora composta por:

Profa. Dra. Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara
Convidada – Docente da Universidade Paulista- UNIP

Profa. Dra. Abigail Malavasi
Docente da Universidade Metropolitana de Santos
Orientadora

Profa. Dra. Juliana Fonseca de Oliveira Neri
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidade e Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Dedico este trabalho à pessoa mais importante da minha vida: meu filho Theo Navarro Cirino. Desde que você nasceu, tudo é por você e para você.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois creio que sem Ele nada seria possível.

Agradeço a minha mãe Maria Madalena, ao meu pai Marcos e ao meu padrasto Manoel, pelo apoio e por sempre me incentivarem nos meus sonhos.

Agradeço ao meu esposo Anderson, por sempre acreditar em mim e me apoiar em todas as minhas decisões, também agradeço a parceria e paciência e por suprir minha presença junto ao nosso filho nos momentos em que precisei me ausentar para maior dedicação a esta pesquisa.

Agradeço ao meu filho Theo, que mesmo tão novinho, compreendeu as minhas ausências e colaborou nos momentos em que a mamãe estava trabalhando nesta dissertação.

Agradeço a minha amiga de trabalho, Maria de Lourdes, que incentivou o meu ingresso ao mestrado e que me disse “você consegue”.

Agradeço aos amigos, que fiz durante essa trajetória, e que me ajudaram e apoiaram em todos os instantes, Raquel, Flávia, Valéria e Maria Regina.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi, que foi um verdadeiro presente nesta trajetória e na minha vida, dando-me a oportunidade de realizar esta pesquisa e de me transformar tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Muito obrigada pelas orientações, paciência, amizade e por todo apoio.

Agradeço ao Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e aos demais professores da UNIMES por todo conhecimento compartilhado e pelas aulas maravilhosas.

Agradeço à escola e aos professores que aceitaram participar da pesquisa.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Santos pela bolsa de estudos do projeto mestre-aluno.

Muito obrigada a todos que fizeram parte desta jornada.

RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer quais são as Representações Sociais dos professores regulares do Ensino Fundamental II de uma escola da Rede Municipal de Santos/SP, em relação aos alunos com deficiência, e as influências dessas Representações Sociais na sua prática e, por consequência, na inclusão escolar. O intuito desta pesquisa foi investigar a perspectiva do professor do ensino regular quanto ao aluno com deficiência na sala de aula e a resultante influência na sua prática e na inclusão escolar; compreender o porquê ele vê o aluno de determinada forma; como está transcorrendo o processo de inclusão escolar atualmente e quais são os desafios enfrentados por esse professor. Para auxiliar nessa compreensão, foi adotada como referencial a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Metodologicamente, a pesquisa apresenta caráter qualitativo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas a dez professores regulares do Ensino Fundamental II. A análise dos dados foi realizada de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin, e as falas que mais se repetiram foram organizadas da seguinte forma: Categoria 1 – Olhar do professor sobre inclusão; Categoria 2 – Falas do professor referentes ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo; Categoria 3 – Falas onde observa-se o papel que o professor se coloca; Categoria 4 – A aprendizagem. Como resultado, observou-se que alguns professores trazem em suas Representações Sociais a ideia de que os alunos com deficiência não pertencem ao espaço escolar, que eles não deveriam estar ali. Notou-se a prevalência de uma percepção da escola ainda como uma instituição homogeneizadora, apresentando a necessidade de patologizar tudo o que não cabe nessa uniformização, ao ressaltar uma visão médica arraigada na escola. Ao longo da pesquisa, foram levantados alguns fatores que contribuem para essas Representações Sociais. Em decorrência deste estudo investigativo, foi elaborado como produto final um *E-book* com o objetivo de promover um curso de formação para professores do Ensino Fundamental a fim de fomentar reflexões que possibilitem a construção de uma inclusão escolar efetiva.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Inclusão Escolar; Ensino Fundamental II; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This research sought to find out what are the Social Representations of regular Elementary School II teachers at a municipal school in Santos/SP, in relation to students with disabilities, and the influences of these Social Representations on their practice and, consequently, on inclusion. school. The purpose of this research was to investigate the perspective of regular education teachers regarding students with disabilities in the classroom and the resulting influence on their practice and school inclusion; understand why he sees the student in a certain way; how the school inclusion process is currently progressing and what are the challenges faced by this teacher. To assist in this understanding, Serge Moscovici's Theory of Social Representations was adopted as a reference. Methodologically, the research has a qualitative character, with the application of semi-structured interviews to ten regular teachers of Elementary School II. Data analysis was carried out according to Bardin's Content Analysis, and the statements that were most repeated were organized as follows: Category 1 – Teacher's perspective on inclusion; Category 2 – Teacher's statements regarding the inclusive school support professional; Category 3 – Statements regarding the role that the teacher assigns; Category 4 – Learning. As a result, it was observed that some teachers bring in their Social Representations the idea that students with disabilities do not belong in the school space, that they should not be there. The prevalence of a perception of the school as a homogenizing institution was noted, presenting the need to pathologize everything that does not fit into this uniformity, by highlighting a medical vision rooted in the school. Throughout the research, some factors that contribute to these Social Representations were raised. As a result of this investigative study, an E-book was created as a final product with the aim of promoting a training course for Elementary School teachers in order to encourage reflections that enable the construction of effective school inclusion.

Keywords: Theory of Social Representations; School inclusion; Elementary School II; Teaching and learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	30
---------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	30
----------------	----

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE – Ceará
CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CHD – Classificação Hierárquica Descendente
D.A. – Deficiência Auditiva
D.I. – Deficiência Intelectual
DUA – Desenho Universal de Aprendizagem
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBHM – Liga Brasileira de Higiene Mental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PAEI – Profissional de Apoio Escolar Inclusivo
PEI – Plano Educacional Individualizado
PcD – Pessoa com Deficiência
PNE – Plano Nacional de Educação
PSB – Partido Socialista Brasileiro
RC – Representações Coletivas
RI – Representações Individuais
RS – Representações Sociais
SAEE – Sala de Atendimento Educacional Especializado
SP – São Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
TALP – Técnica da Associação Livre de Palavras
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TNC – Teoria do Núcleo Central
TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – MEMORIAL AMPLIADO COM BREVE DISCUSSÃO SOBRE INCLUSÃO	14
1.1 A Minha Trajetória	14
1.2 Uma Breve Reflexão sobre Inclusão e a Minha Atuação como Professora do AEE	16
CAPÍTULO 2 – O ESTADO DA ARTE	28
CAPÍTULO 3 – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	40
CAPÍTULO 4 – CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
4.1 Uma Breve Contextualização da História da Educação Especial	47
4.2 Uma Breve Contextualização da História da Educação Especial no Brasil.....	51
4.3 Da História aos Dias Atuais, a Visão Médica permeando a Educação	62
CAPÍTULO 5 – A PESQUISA	73
5.1 Objetivo Geral	73
5.2 Objetivos Específicos	73
5.3 Problematização da Pesquisa.....	73
5.4 Metodologia.....	74
5.5 Contexto de Realização da Pesquisa.....	75
5.6 Participantes.....	75
5.7 Aspectos Éticos.....	75
5.8 Coleta dos Dados.....	75
5.9 Análise dos Dados	76
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE – PRODUTO FINAL: E-BOOK “CURSO DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA”	124
ANEXO 1	193
ANEXO 2	196
ANEXO 3	197

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discorro sobre o processo da minha pesquisa, fundamentada nas Representações Sociais dos professores acerca dos alunos com deficiência. O interesse em desenvolver um trabalho voltado às crianças com deficiência surgiu durante os estágios exigidos para a obtenção da minha primeira graduação em Fisioterapia, quando direcionei minha atenção para a área de Fisioterapia Neurofuncional Pediátrica. Assim, a partir desse primeiro contato, surgiu a vontade de trabalhar junto a crianças com deficiência.

Ao concluir a minha segunda graduação, dessa vez em Pedagogia, dei início à pós-graduação em Educação Especial, passando, assim, a trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O professor do AEE atende aos alunos no turno inverso da escolarização, na sala de recursos multifuncionais, onde se oferecem diversos jogos, materiais pedagógicos, *tablets*, *notebooks*, a fim de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de todos. O trabalho pode ser desenvolvido de forma individual ou em grupos pequenos, de acordo com o que é determinado por meio de planejamento e avaliação das crianças. No entanto, dá-se prioridade ao atendimento em grupos, visando à interação entre os alunos.

O trabalho do professor do AEE é de fundamental importância dentro da escola. Além do atendimento na sala de recursos, são realizadas visitas às salas de aula do ensino regular, onde é prestado suporte aos alunos em relação às adaptações necessárias no âmbito escolar, assim como, aos professores regentes e aos mediadores (profissionais de apoio que acompanham o aluno com deficiência quando necessário). Trata-se de uma atividade que exige um olhar atento e muita parceria de todos, dentro e fora da escola, resultando em um trabalho colaborativo entre equipe gestora, professores, funcionários, alunos e familiares.

Na ocasião das visitas às salas de aula, algumas inquietações surgiram e me trouxeram até este ponto da minha jornada profissional. Ao conhecer as salas do Ensino Fundamental II, observei que o professor regente, com frequência, entrava no recinto e não se apresentava diretamente ao aluno com deficiência. Algumas vezes, dirigia-se à mediadora como se o aluno não tivesse voz e, não raramente, agia como se o aluno e a mediadora não estivessem ali. O professor entrava e ministrava a sua

aula sem trocar nenhuma palavra com eles e sem orientar a atividade que o mediador deveria seguir com o aluno. Questões com teor de exclusão passaram a me incomodar, e pude perceber que frases como “já tenho 30 alunos na sala, não tenho como dar conta de aluno com deficiência” são comuns de se ouvir em qualquer reunião de professores. Dessa forma, observei que para muitos professores o aluno com deficiência é de responsabilidade exclusiva do mediador e do AEE.

O atendimento voltado aos alunos com deficiência é garantido por lei. Segundo a legislação (Constituição Federal, 1988; LDB n° 9.394/96; LBI n°13.146,2015), está assegurado o direito à educação em escola regular e a acesso ao Atendimento Educacional Especializado, o que engloba a garantia de ter um mediador escolar quando se faz necessário. A lei garante o direito à matrícula e ao atendimento especializado. Porém, o aluno estar inserido na sala de aula junto aos demais da turma não é sinônimo de inclusão.

Quando iniciei o trabalho na área da Educação Especial, deparei-me com a necessidade incessante de buscar por novos conhecimentos. Noto, no meu dia a dia, que são diversos os desafios referentes à inclusão e há ainda muito a se conquistar para que essa ocorra de fato.

Observo que uma das questões relevantes à inclusão é a forma como os professores veem os alunos com deficiência. É preciso estar disposto a enxergá-los, a conhecê-los, e entender que todos podem aprender. Por essa razão, trago no meu estudo a temática das Representações Sociais que, segundo Durkheim (1995), são modelos de representação da realidade que possibilitam um melhor entendimento dos fatos e dos fenômenos.

Para estudar esse contexto da pesquisa, abordarei no referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1961), com base nos estudos de Emile Durkheim e ideias de alguns outros autores como Lucien Lévy-Bruhl, Ferdinand de Saussure, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Freud.

Segundo Moscovici (2015, p.79), a TRS tem como objetivo “[...] descobrir como os indivíduos e grupos constroem um mundo estável e previsível, a partir da diversidade”.

Sob essa ótica, a TRS permite estudar de que forma os professores “[...] compreendem, disseminam e representam o conhecimento, em outras palavras, como eles colocam as ideias em prática e como essas ideias, valores ou fatos, podem alterar, mudar ou transformar sua realidade” (Moscovici, 2015, p. 40).

O embasamento teórico também será constituído por obras de autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Maria Teresa Eglér Mantoan, Gilberto de Martinho Jannuzi, Marcos Mazzotta, entre outros.

Para alcançar melhor compreensão, esta pesquisa estrutura-se em 6 capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o meu memorial, um breve relato da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

No segundo capítulo, discorro a respeito do estado da arte, um estudo que contribui na construção do campo teórico, procurando identificar questões significativas na constituição teórica e prática pedagógica.

No terceiro capítulo, é apresentada a Teoria das Representações Sociais, que se constitui em uma tese psicossocial, buscando entender como o sujeito, inserido num grupo, chega ao conhecimento, ou seja, como forma conceitos, ideias, valores e representações sobre os objetos e qual a relação destes com a realidade.

No quarto capítulo, trago brevemente o contexto histórico da Educação Especial no mundo e no Brasil. Assim como também é abordada a visão médica que permeia a Educação.

No quinto capítulo, apresento a pesquisa em si e como essa foi realizada desde o momento da coleta dos dados.

No último capítulo, trago a discussão das entrevistas e as considerações finais do estudo. Apresento, como produto final, um *E-book* com o objetivo promover reflexão e trazer novas ideias que contribuam para se construir uma inclusão escolar efetiva.

CAPÍTULO 1 – MEMORIAL AMPLIADO COM BREVE DISCUSSÃO SOBRE INCLUSÃO

1.1 A Minha Trajetória

Este memorial descritivo tem como objetivo apresentar a minha trajetória de vida acadêmica e profissional até o atual momento. Ao elaborá-lo, levei em conta e destaquei circunstâncias que, de alguma forma, me fizeram chegar ao mestrado.

Concluí, em 2008, o curso de Bacharelado em Fisioterapia na Universidade de Ribeirão Preto, Campus – Guarujá. Durante o curso, realizei três estágios obrigatórios e supervisionados, tendo cada um a duração de um semestre. Assim, obtive experiência nas áreas da Ortopedia, Neurofuncional Adulto/Pediátrica e Hospitalar.

A primeira experiência deu-se na área da Ortopedia, momento em que me questionei se deveria permanecer no curso, pois não conseguia me identificar com a área. Naquela ocasião, interessei-me pela primeira vez pela área da Educação, e pensei em cursar Educação Física, porém já havia me dedicado durante três anos aos estudos de Fisioterapia e não me sentia segura quanto à mudança de rumo.

Durante o estágio na área da Fisioterapia Neurofuncional adulto/pediátrica, encontrei muito amor, pois trabalhar com crianças com deficiência revelou-se algo encantador.

Os dois estágios mencionados foram realizados na clínica-escola da própria Universidade. No momento seguinte, iniciei o estágio em Fisioterapia Hospitalar, no Hospital Santo Amaro, em Guarujá/SP, ocasião em que me apaixonei pelo trabalho da Fisioterapia dentro da Unidade de Terapia Intensiva e decidi seguir nessa área.

Em 2009, recém-formada, bacharel em Fisioterapia, tive minha primeira oportunidade na área em uma Clínica de Fisioterapia Dermatofuncional. Passei a trabalhar com procedimentos que visavam ao emagrecimento, drenagens linfáticas, endermoterapia, entre outros. No entanto, não desisti de atuar na área pela qual havia me apaixonado e segui buscando oportunidades no âmbito hospitalar. A chance surgiu, em 2010, quando iniciei como Fisioterapeuta no Hospital Frei Galvão, em Santos/ SP. Foi um momento de plena realização profissional.

A rotina atribulada da Unidade de Terapia Intensiva, o papel fundamental que eu exercia em cada intercorrência, os desafios, as lutas junto aos pacientes me motivavam e me realizavam muito. Com o decorrer do tempo, esse ápice de satisfação

profissional se perdeu, pois diversas situações me desanimaram, e eu não conseguia mais me ver ali naquele mesmo contexto nos próximos anos. Era como se uma etapa da minha vida profissional já tivesse sido cumprida; e eu precisasse virar a página e iniciar uma nova história. Assim, finalizei meu trabalho ali, com uma sensação de dever cumprido.

Em 2013, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, localizada em Santos/SP. Meu objetivo era buscar aquele amor que conheci no estágio em Fisioterapia Neurofuncional, quando minha vontade de trabalhar com crianças com deficiência tinha sido despertada. No entanto, eu não me via trabalhando com essas crianças na área da Saúde, e sim, na área da Educação. Assim, iniciei a busca por mais essa conquista, finalizando o curso de Pedagogia no final de 2015.

Faltando pouco para concluir o curso, ao final do primeiro semestre de 2015, prestei o concurso para professores do município de Bertioga. Foi o meu primeiro concurso público. Fiz inscrição para o cargo de professor do Ensino Fundamental I, acreditando que passaria em uma classificação distante e teria tempo para concluir a minha licenciatura antes de ser chamada. Para minha surpresa, fui aprovada em uma boa colocação, sendo convocada na primeira chamada. No entanto, não foi possível assumir o cargo por não ter concluído o curso, pois ainda faltava um semestre para a minha graduação. Foi um momento de grande frustração, pois eu estava ansiosa por iniciar minha trajetória na área da Educação, mas, ao mesmo tempo, eu sabia que o meu real objetivo era a Educação Especial.

Ainda em 2015, uma notícia muito boa na minha vida pessoal veio para direcionar os meus planos profissionais: engravidei. Em 2016, recebi meu grande presente de Deus, meu filho, e nesse momento decidi me dedicar exclusivamente a ele, já que essa era uma opção possível. Eu queria presenciar as primeiras palavras, os primeiros passos, as primeiras descobertas e, assim, decidi me dedicar exclusivamente ao meu filho até seus primeiros três aninhos, mas claro que em momento algum deixei de me empenhar nos estudos. Eu tinha minhas metas profissionais, e uma delas era trabalhar como professora de Educação Especial na rede pública de ensino.

Em 2018, cursei e concluí três cursos de pós-graduação: Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual e Educação Ambiental.

No final do ano de 2018, abriu o edital para o concurso de professores de Santos, estava ali a minha nova oportunidade. Fiz a inscrição para os dois cargos, Professor Adjunto I e Professor Adjunto II – Educação Especial. O segundo era, de fato, o meu objetivo. Com muita dedicação e estudo, consegui uma boa classificação em ambos. Assim, em julho de 2019, assumi o cargo de Professor Adjunto II – Educação Especial, na prefeitura de Santos.

Desde que ingressei na área da Educação, senti a necessidade da busca por novos conhecimentos. Tenho certeza de que para ser um bom profissional é preciso permanecer em constante rastreamento por novas aprendizagens, e uma questão sempre me causou muita inquietação: Por que a inclusão ainda não ocorre de fato?

Sempre tive vontade de ingressar em um curso de mestrado, mas sentia falta de incentivo. Em 2020, durante uma conversa na sala dos professores, ainda no curto período presencial que tivemos, uma querida colega, professora de Língua Portuguesa, compartilhou sua experiência no mestrado e, diante das minhas inquietações, instigou meu interesse em seguir por esse caminho.

No segundo semestre de 2020, surgiu a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na Universidade Metropolitana de Santos, localizada na cidade de Santos/SP. Em conversa com a minha orientadora sobre questões do meu dia a dia referentes à inclusão, surgiu a proposta de iniciar a pesquisa sobre as RS dos Professores.

Assim, este estudo tem como objetivo identificar qual é a percepção dos professores e analisar suas RS em relação aos alunos com deficiência, as influências na sua prática e, por consequência, na inclusão escolar. A principal motivação para completar esse processo é poder contribuir de alguma forma para a inclusão dos alunos com deficiência.

1.2 Uma Breve Reflexão sobre Inclusão e a minha Atuação como Professora do Atendimento Educacional Especializado

Na minha rotina como professora do Atendimento Educacional Especializado, presto assistência aos alunos no turno inverso da escolarização na sala de recursos multifuncionais e visito as salas de aula do ensino regular, onde auxilio os discentes quanto às adequações necessárias em sala de aula e em todo ambiente escolar.

Também oriento e dou suporte aos Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI) e aos professores regentes.

PAEI é a nomenclatura utilizada pela prefeitura municipal de Santos para designar o profissional que acompanha o aluno com deficiência quando necessário. Segundo Santos (2021, p. 27), esse profissional atua “[...] como facilitador no processo pedagógico e social, contribuindo para a aquisição e o progressivo desenvolvimento da autonomia e independência do aluno em seu cotidiano.”

Minha atuação profissional, dentro da escola, tem como compromisso a inclusão escolar. Segundo Lopes (2011, p. 7), a inclusão pode ser entendida como:

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado.

Para bem compreender o termo “inclusão”, proposto aqui, faz-se necessário explanar sobre o processo de integração que, segundo Mantoan (2003, p.15),

[...] ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. E sabido (e alguns de nós têm experiência própria no assunto) que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, também raramente, retornam/ingressam às salas de aula do ensino regular. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

No entanto, na integração, o ensino será adaptado com avaliações específicas e distintas, objetivos educacionais reduzidos para compensar as dificuldades de aprendizagem. Resumindo: “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (Mantoan, 2003, p.16).

Segundo ainda Mantoan (2003), a inclusão é antagônica à integração, porque ela almeja a inserção do aluno na escola de modo radical, completo e sistemático. A escola inclusiva preconiza uma organização do sistema pedagógico que respeita as necessidades de todos os alunos e se estrutura de acordo com essas necessidades.

Além disso, Mantoan (2003, p.16) diz que: “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que

apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”

Assim, com os estudantes no turno inverso da escolarização, realizo atividades de forma complementar e/ou suplementar. O objetivo é sempre contribuir para uma maior qualidade de condições no dia a dia escolar, embora esse atendimento não substitua a frequência no ensino regular.

Com os alunos do período regular, o meu trabalho é de observação atenta a todas as relações que envolvem esses estudantes. Assim, oriento e estou sempre à disposição das PAEIs e dos professores regentes para trabalharmos da melhor forma com os nossos alunos, em busca de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e de qualidade. O principal objetivo na minha atuação em ambos os momentos é a eliminação das barreiras e a busca pela inclusão.

Para tanto, Carvalho (2004, p.72) diz que:

Para remover barreiras há que identificá-las, examinando-se todos os fatores a elas ligados. Esse movimento traduz-se como processo contínuo, por meio da avaliação mediadora (Hoffmann, 1993), pois ela nos oferece os subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias. As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto [...]

Como citado acima, para Carvalho (2004), a remoção das barreiras demanda a identificação desses obstáculos, e para isso é fundamental um olhar atento de todos os profissionais que trabalham diretamente com esse aluno. Ela também enfatiza a necessidade de um trabalho coletivo.

De acordo com Zerbato e Mendes (2021), os docentes, com o intuito de garantir uma educação para todos em salas cada dia mais heterogêneas, passaram a realizar o ensino dos alunos com deficiência de modo diferente ao programado para os demais, fazendo uso de adaptações a fim de conciliar as necessidades educacionais específicas ao currículo de base comum.

Porém, segundo os autores supracitados, essas estratégias de adaptações são impotentes, pois, com essa prática, fica em evidência um currículo com base em déficit e compensação.

O meu objetivo, enquanto profissional do AEE que idealiza eliminar as barreiras da aprendizagem, é trazer para a escola a ideia de um ensino baseado no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

Conforme Zerbato e Mendes (2021, p.4), o DUA tem como base o planejamento de um ensino que contemple a todos, que torne possível para todos o acesso ao conhecimento. Os autores trazem que o DUA:

[...] considera as especificidades individuais do aprendiz, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. A abordagem fornece um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca de caminhos educacionais para o aprendiz sem barreiras.

Ou seja, ao invés de realizar as habituais adaptações curriculares, ou as adaptações de atividades específicas para determinado aluno com deficiência, na proposta do DUA, o planejamento deve ocorrer pensando em diferentes e variados modos de ensinar o currículo para todos os alunos (Zerbato e Mendes, 2021).

Assim, afirmam Zerbato e Mendes (2021, p.4) que: “Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes”.

Como parte da rotina do AEE da Rede Municipal de Santos, e colaborando diretamente para essa ação, acontecem as visitas em sala de aula. Assim, durante o cumprimento da nossa carga horária semanal, dispomos de um período que é destinado a essas visitas, tendo como intuito a observação do ambiente, das relações, e de tudo que envolve o aluno.

Na minha prática, realizo visitas às salas do Ensino Fundamental II, e foi assim que constatei como ocorrência rotineira o comportamento do professor regente de entrar em sala e não desenvolver nenhuma interação com o aluno com deficiência.

Observei alguns momentos em que o professor se dirigia ao PAEI como se o aluno não tivesse voz. Assim, uma pergunta que deveria ser feita diretamente ao aluno era direcionada ao PAEI e, por outras vezes, era como se o PAEI e o aluno não estivessem ali. A aula seguia sem que o professor regente oferecesse qualquer direcionamento sobre como o PAEI e o aluno deveriam seguir com as atividades.

Assim, constatei diversas vezes, desde que iniciei o meu trabalho como AEE nessa e em outras escolas, o professor ministrar a sua aula sem trocar nenhuma palavra com os discentes em questão, trazendo um conteúdo inacessível, sem ter a preocupação em direcionar ou realizar qualquer adequação para alcançar esse ou qualquer outro aluno que apresentasse uma dificuldade de aprendizagem.

Ou seja, é habitual a não adoção de técnicas para alcançar o aluno com deficiência, e quando alguma estratégia é utilizada, ainda são realizadas as adaptações com o enfoque no déficit e na compensação que, como já dito nos parágrafos anteriores, são consideradas ineficazes de acordo com Zerbato e Mendes (2021).

Essas situações passaram a me inquietar, pois revelavam o quanto a exclusão estava presente no cotidiano escolar, sendo comum ouvir em qualquer reunião docente, ou mesmo em uma conversa informal na sala dos professores, a frase: “Já tenho 30 alunos na sala, não tenho como dar conta de aluno com deficiência”.

Dessa forma, o aluno com deficiência passa a ser de responsabilidade exclusiva do PAEI e do AEE, embora isso não devesse acontecer quando se trabalha pela inclusão. Esse aluno deve ser NOSSO, a responsabilidade pela inclusão e pelo ensino de qualidade é de todos nós, isto inclui: professor regente, professor do AEE, PAEI e equipe da gestão escolar. Relato essas situações sem o intuito de julgá-las e sim de promover uma reflexão para compreendê-las.

Rosita Edler Carvalho (2004, p.73) relata em seu livro uma situação similar a essas que apresentei, quando ela cita a fala de uma professora que diz “não quero esse menino em minha sala”. Para a autora, a fala pode ser interpretada como falta de colaboração, medo, recusa de dedicação, etc., mas ela diz: “Em pesquisas que tenho realizado constato, ao entrevistar os professores que em vez de má-vontade há o temor de não poderem ser úteis aos alunos.”

Por isso, trago essas questões sem o intuito de julgar, e sim de refletir sobre elas. Essa reflexão é necessária, pois precisamos entender a origem desse temor, o porquê dessas falas tão frequentes, para então buscarmos intervenções a fim de modificar essa realidade, trazendo estratégias como o DUA, o Ensino Colaborativo, o Plano Educacional Especializado (PEI) para a realidade da nossa escola, e conseguir romper com esses “temores” e com essas ideias pré-concebidas de que não somos capazes de ensinar os alunos com deficiência ou de que eles não são capazes de aprender.

Assim, noto na minha prática que a questão é justamente essa relatada por Carvalho (2004). Existe grande hesitação em se trabalhar com os alunos com deficiência, provavelmente devido ao pouco conhecimento sobre as necessidades desses discentes, afinal trabalhamos com uma dinâmica de Ensino Fundamental II, o mesmo professor tem várias turmas para ministrar suas aulas dentro de um curto período. Talvez seja esse o motivo de uma maior dificuldade em se posicionar diante de cada aluno, apropriando-se do seu papel como educador, e é nessa questão que estou trabalhando junto a eles, com o intuito de remover essa barreira.

Com o emprego de uma dessas estratégias, já conseguimos trazer o PEI de modo efetivo para a nossa prática, o que contribuiu para que todos os professores conhecessem melhor cada um dos alunos, por meio de uma construção realizada de modo coletivo.

Ocorreram diversas reuniões em que participaram todos os professores e equipe gestora, e como trabalho em uma dinâmica de Ensino Fundamental II, dividimos em grupos por áreas de conhecimento. Desse modo, tivemos reuniões com os professores de Humanas, Exatas e Linguagens, em momentos distintos. Discutimos sobre cada um dos nossos alunos e construímos em conjunto o PEI, um documento individual que traz de forma resumida a história do aluno e as suas características, além de mencionar os objetivos, as estratégias de ensino, como serão realizadas as avaliações de todos os professores para aquele aluno, e de que forma se dará o atendimento do AEE, bem como o que será trabalhado e materiais utilizados.

Conforme Pereira (2014, p.19), o PEI é definido como:

[...] um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Ele contempla respostas educacionais fundamentais para o sucesso das ações dos docentes nas salas de aula, e ainda se caracteriza como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do aluno.

Ao construir o PEI de forma conjunta, damos início a um trabalho colaborativo e eliminamos a barreira do medo, pois não há o que temer quando se tem entendimento sobre o aluno e sobre o que e como irá ensinar. Assim, conseguimos alcançar o comprometimento de todos e, como diz Freire (2007, p.7): "[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir".

O que busco no meu dia a dia como professora do AEE é trazer para a escola a ideia de uma educação voltada para as diferenças, pensando na própria abordagem do DUA e do Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo, também conhecido como Co-Ensino, é assim definido por Mendes:

[...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (2006, p.32).

Fundamentada por essas abordagens, nos meus diálogos com os professores regentes, costumo enfatizar que não há necessidade de uma atividade diferenciada para o nosso aluno com deficiência. Se é ofertada para o aluno uma atividade diferente, ele instantaneamente está sendo excluído, assim a nossa ideia é que o professor traga para a sua aula uma atividade diversificada e com recursos que podem auxiliar na aprendizagem de todos os sujeitos ali presentes na sala de aula: um vídeo, uma imagem, um objeto, uma vivência prática.

Os alunos terem a liberdade para desenvolver a atividade proposta de acordo com as suas potencialidades e interesses é algo positivo para todos envolvidos nesse contexto de aprendizagem e possibilita uma verdadeira inclusão, pois viabiliza a participação e a aprendizagem de todos.

Carvalho (2004, p.113) diz que: “[...] a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”. Assim, segundo a autora, as barreiras para a aprendizagem devem ser removidas para que qualquer aluno, independentemente das suas especificidades psicossociais, orgânicas, étnicas, econômicas ou culturais, possa ter efetiva atuação no ambiente escolar.

Vejo que a inclusão só é possível por meio de um trabalho colaborativo quando Carvalho (2004, p.124) afirma que a eliminação das barreiras é de responsabilidade de todos, “[...] desde o porteiro da escola até os que ocupam postos de chefia, nos altos escalões decisórios”. A autora ainda diz que todos são “[...] responsáveis tanto na prevenção primária, evitando-se que surjam as barreiras quanto em sua eliminação, o que requer trabalho de equipe, sem descaracterizar a vontade política dos gestores.”

Nessa busca, o desafio é alcançar o comprometimento freiriano de todos os professores e, juntos, refletirmos sobre práticas emancipadoras que colaborem para a superação das diversas formas de opressão presentes na escola. Para tal, é necessário que o ambiente escolar se transforme em um espaço de reciprocidade e humanização.

Para Freire (2018, p.94),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

E de acordo com Libâneo (2011, p.3),

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram.

Nota-se uma necessidade de mudança na prática docente e no ambiente escolar. Assim, Gómez (1998) apresenta como proposta um novo formato de organização escolar com o que ele define como: “[...] eixos complementares de intervenção”.

O primeiro eixo é sobre a superação do caráter reprodutor da escola. Esse propõe um desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, por meio da atenção e do respeito pela diversidade.

Para Gómez (1998), deve-se substituir a lógica da homogeneidade predominante nas escolas pela lógica da diversidade. Assim:

As diferenças de partida devem ser enfrentadas como um desafio pedagógico dentro das responsabilidades habituais do profissional docente. A escola obrigatória que forma o cidadão/da não pode dar-se ao luxo do fracasso escolar. A organização da escola e da aula, e a formação profissional do docente, devem garantir o tratamento educativo das diferenças trabalhando com cada aluno/a desde sua situação real, e não do nível homogêneo da suposta maioria estatística de cada grupo de classe (Gómez, 1998, p.24).

E Gómez (1998, p.24) ainda diz que:

[...] a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.

O segundo eixo é sobre provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, considerar as vivências anteriores do aluno e também aquelas paralelas à escola. Para isso, é necessário buscar os conhecimentos prévios do aluno e seus interesses, ofertando um entendimento acessível, vivências sociais, experiências de aprendizagem como instrumentos para a reflexão e reconstrução dessas noções prévias e disposições pessoais. Assim, surgem no aluno novas maneiras de pensar e de fazer.

No entanto, para (Gómez, 1998, p.26), faz-se necessário:

[...] outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Nota-se então a necessidade de transformar o ambiente escolar em um local de reciprocidade e humanização, onde se lute contra a exclusão e a aflição proveniente de se identificar como diferente e, vendo-se desigual, sentir-se diminuído perante os demais.

Outra situação frequente na rotina do professor do AEE é a questão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos que apresentam notas abaixo da média são comumente encaminhados pelos professores para uma avaliação do professor do AEE, e acabam sendo “classificados” como alunos que “não aprendem”. A função do professor do AEE, nesse caso, é observar e avaliar atentamente se existe a necessidade de encaminhar o discente para avaliação da equipe da saúde. É importante, antes de pensar em uma deficiência intelectual, por exemplo, constatar se o aluno dispõe de boa visão e boa audição.

Ao avaliar esses alunos, percebo que grande parcela não tem nenhuma deficiência. Noto que as dificuldades de aprendizagem apresentadas são oriundas de questões socioculturais como: má alfabetização, lacunas na aprendizagem, famílias em condições de vulnerabilidade, condições emocionais e outras. Essa questão tem que ser analisada com responsabilidade para não se correr o risco de encaminhar de

forma equivocada um aluno para ser tratado pela saúde. Além disso, deve-se evitar o perigo de medicalizar e culpabilizar o aluno pelo fracasso escolar, tendo o cuidado de não omitir uma condição em que exista uma deficiência.

Segundo Carvalho (2004, p.56):

Do mesmo modo que culpabilizar o aluno pelo seu insucesso é perverso e injusto, não admitir que há fatores intrínsecos a ele e que podem gerar exclusão, é negar-lhe o direito à diferença. Tal atitude pode ser interpretada como uma forma sutil de rejeição, correndo-se o risco de não serem tomadas as devidas providências para a remoção das barreiras que enfrentam para aprender e participar.

Sendo assim, mesmo que não seja o caso de encaminhar o aluno para avaliação da equipe da saúde, mantenho um olhar atento e constante naqueles que têm dificuldades na aprendizagem, pois é preciso trabalhar a favor da inclusão de todos, ao me ater ao fato de não haver apenas a deficiência que se excluiu.

E nessa ambição em diagnosticar qualquer comportamento ou questão que se desvie da norma padrão, os alunos estão sendo precocemente encaminhados a consultórios médicos. O estudo de Moysés (2001) mostra uma considerável incidência de diagnósticos entre as crianças em idade escolar e um aumento desenfreado do número de diagnósticos desde os anos 90. A autora atribui essa crescente nos encaminhamentos à mudança dos critérios de avaliação e à abrangente quantidade de sinais definidos para encontrar os alunos que não se enquadram na normalidade estabelecida.

Segundo Moysés (2001), devido a essa abrangência nos critérios adotados na busca por diagnósticos, questões da vida cotidiana, que em muitas circunstâncias, podem ser procedentes de contextos e histórias de vida individuais, estão facilmente se encaixando em algum transtorno mental.

Para Collares e Moysés (1994), quando se individualiza uma questão coletiva, acontece a medicalização. Medicalizar é transformar problemas – de ordens sociais, escolares, econômicas, políticas – em questões médicas. Essa visão que reduz o ser humano apenas ao aspecto biológico se manifesta por meio dos movimentos de normalização e padronização produzidos pela sociedade. Assim, qualquer dificuldade que aflija o indivíduo é transformada em doenças, distúrbios ou transtornos.

Essas questões provêm do posicionamento do indivíduo sob o foco da padronização, sendo que cada norma recebe uma definição a partir do que se considera “normal”, e, a partir das suas referências, outras normas são determinadas:

[...] são essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma, se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório (Foucault, 2008, p.83).

Esse olhar patologizante sobre os sujeitos vai além de tratar um problema não médico como questão médica, pois faz com que os indivíduos sejam definidos por seus diagnósticos. Essa é outra questão que me preocupa no meu dia a dia como AEE, que demanda uma constante atenção ao trabalhar com os meus alunos, respeitando as suas individualidades e diferenças, pois quando temos introjetado na sociedade e na escola esse olhar biológico, acabamos por nos submeter a práticas normatizadoras e corretivas, das quais precisamos nos libertar. Para essa libertação acontecer, torna-se necessária a constante reflexão.

Assim, para Alarcão (2005, p.82), “[...] a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.”

Segundo Brzozowski e Caponi (2011), o ambiente escolar tem como alvo os comportamentos que se desviam do padrão pré-determinado, e o aluno está sujeito, a qualquer momento que apresente mínima dificuldade perante as normas, a receber um diagnóstico.

As autoras supracitadas consideram essa biologização da vida escolar como resultado das políticas neoliberais que trouxeram um modelo de aluno ideal para a sociedade de consumo e produção. Assim, gerou-se uma conduta escolar de se vigiar os alunos que talvez não se enquadrem nesse ideal.

Segundo Giroux (1997, p.162):

[...] as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Essas são algumas das situações desafiadoras, referentes à inclusão, com que me deparo no meu dia a dia. É visível a interferência de problemas enraizados historicamente na sociedade, atingindo diretamente o ambiente escolar. Torna-se

imprescindível ter a consciência de que a escola ainda é um local que reproduz uma sociedade desigual, que regula e vigia os alunos por meio de normas. Só assim é possível refletir e buscar por uma transformação efetiva.

A transformação não deve ser vista como algo utópico, ela é possível, e o papel do professor é fundamental, segundo Alarcão (2005, p.176):

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Dessa forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

A autora ainda afirma que “[...] os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”. O professor reflexivo pode ser definido como um profissional que precisa se conhecer e entender os motivos pelos quais atua, tomando consciência do seu lugar perante a sociedade (Alarcão, 2005, p.177).

Sendo assim, conforme Alarcão (2011), o professor deve trazer ponderações significativas e atuar numa escola reflexiva, ou seja, o professor sozinho influencia apenas os alunos da sua sala de aula, porém, quando se pensa num coletivo desses docentes, deixa-se de ter apenas um professor que faz reflexões importantes e se alcança uma escola reflexiva como um todo, e este é o objetivo. Assim a concepção de professor reflexivo se transpõe para toda comunidade pedagógica e constrói um olhar especial para as diferenças.

CAPÍTULO 2 – O ESTADO DA ARTE

O estado da arte, segundo Romanowski e Ens (2006), é um tipo de estudo que contribui para a construção do campo teórico, pois procura identificar questões significativas na constituição teórica e na prática pedagógica. É possível observar as limitações, as novidades, as soluções para os problemas e muitas informações na área em que se conduz a pesquisa. Por meio do estado da arte, torna-se viável entender como está sendo realizada a construção do conhecimento dentro daquela área que se tem interesse em pesquisar.

Para Messina (1998, p.1),

[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que as análises realizadas por meio do estado da arte permitem averiguar os destaques dentro do tema abordado, os referenciais teóricos, a metodologia e a forma como os pesquisadores construíram o conhecimento sobre a temática.

Sendo assim, com o intuito de “continuar caminhando”, realizei um levantamento das pesquisas produzidas entre os anos de 2016 e 2020, contemplando a temática “as Representações Sociais dos professores sobre os alunos com deficiência e a inclusão”. A pesquisa foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

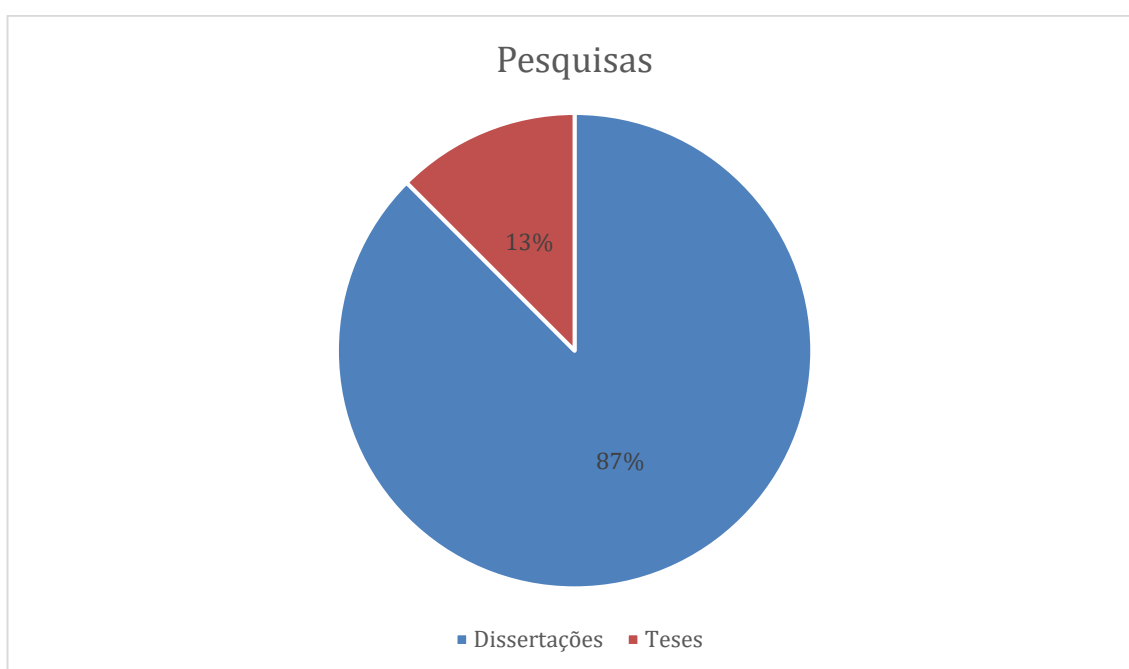
A BDTD é uma plataforma desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne teses e dissertações defendidas por pesquisadores brasileiros em território nacional e internacional. Consiste em uma importante base de dados que possibilita a publicação e dá visibilidade aos estudos de brasileiros.

Na plataforma da BDTD, utilizei o recurso “busca avançada” com as palavras chaves: Representações Sociais, Educação Especial, Inclusão. Coloquei como opção “todos os campos”, onde a busca é realizada considerando como resultados as palavras encontradas em título, autor, assunto, resumo, editor e ano da defesa. Na correspondência da busca optei pela opção “todos os termos”. Delimitei o tempo considerando as defesas entre os anos de 2016 e 2020.

Nessa busca, obtive como resultados 26 estudos, utilizei como critério de inclusão as pesquisas que tratavam conjuntamente das duas temáticas, RS dos professores e inclusão. Assim, tive como resultado 16 estudos, desses 14 são dissertações e 2 são teses. O objetivo foi analisar estudos que abordavam as RS dos professores, mas 3 estudos tratavam sobre as RS de docentes ainda em formação e foram incluídos, pois atendem ao objetivo proposto.

O gráfico abaixo mostra a relação entre dissertações e teses dentro da temática – Inclusão e RS dos professores:

Gráfico 1



Fonte: a própria autora.

A tabela abaixo mostra as pesquisas selecionadas:

Tabela 1

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
AS IDENTIDADES DE DOCENTES DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES DISSONANTES	CAMILA MOREIRA RAMOS	2018	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR	ANA PAULA ABDALLA	2016	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS-BOLSISTAS PIBID DE UMA LICENCIATURA EM QUÍMICA	CAMILA PEREIRA DE CAMARGO	2016	DISSERTAÇÃO

PRÁTICAS INCLUSIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I.)	CRISTIANNE BEDA DE QUEIROZ MENDES	2016	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO CEARÁ	LIDIAND MENDES PEREIRA	2016	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA POR PROFESSORES DE SALAS REGULARES E PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SAEE) NO ESTADO DE PERNAMBUCO.	JULIANA DE CÁSSIA GOMES DA SILVA	2016	DISSERTAÇÃO
A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	NATÁLIA SILVEIRA LIMA	2017	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM EXERCÍCIO: OS SENTIDOS NO CONTEXTO DA(S) DIFERENÇA(S)	EMILLE GOMES PAGANOTTI	2017	DISSERTAÇÃO
OLHAR PARA A DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR PEDAGOGO EM FORMAÇÃO	CRISTIAN NESI MARTINS	2019	DISSERTAÇÃO
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL	LUCÉLIA PERON	2016	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	GABRIELLY FUJI MESSIAS NAGATOMY	2020	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESCOLA EM MOVIMENTO	MARIANA PAULA PEREIRA SCAVONI	2016	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES DE ATORES SOCIAIS NO ESTÁGIO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA: CONTEXTO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	HALLISON FERNANDO ROSA	2019	DISSERTAÇÃO
"EU NÃO FUI FORMADA PRA ISSO": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO, DIFERENÇAS E INFÂNCIA(S)	CRISTIANE PEROL DA SILVA	2018	DISSERTAÇÃO
NENHUM A MENOS NA AULA DE MATEMÁTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS	EVANILSON LANDIM ALVES	2018	TESE
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE	FERNANDA MARIA AGOSTINHO DE ARAUJO	2016	TESE

Fonte: a própria autora.

A dissertação de Ramos (2018) investigou as representações identitárias de professores de língua materna, que trabalham junto a alunos com deficiência do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, sendo a abordagem etnográfica-discursiva. Para coleta e geração de dados, foram utilizadas como ferramentas: a observação participante, notas de campo e entrevistas semiestruturadas; e adotou-se a Análise de Discurso Crítica.

O autor supracitado define “[...] as representações identitárias neste estudo como as diversas formas como as docentes se autorrepresentaram como atores sociais e como representaram os alunos” (Ramos, 2018, p.1). Os resultados obtidos na pesquisa pontuaram que o discurso vocacional da docência transpõe o discurso das professoras e pode ser vinculado por meio das práticas de letramentos autônomos predominantemente, o que constitui as formas de ser desses atores sociais.

O pesquisador conclui o estudo com uma proposta de disponibilizar aos docentes sua reflexão sobre a importância de uma pedagogia crítica que, para ele, parece mais inclusiva que qualquer projeto do governo.

A pesquisa de Abdalla (2016) analisou quais são as representações dos professores de uma escola municipal sobre a inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular. A dissertação baseou-se na TRS de Serge Moscovici, utilizando-se de uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas. A verificação dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo.

A autora trouxe, em seus resultados, a constatação de que as representações das professoras se encontram no senso comum, pois alegam dificuldade em ensinar o aluno com deficiência na sala de aula regular, por não terem formação adequada para trabalhar com esses discentes. Nota-se também, na fala das educadoras, a questão de normal/anormalidade em relação ao aluno com deficiência.

A dissertação de Camargo (2016) apresenta uma análise sobre as RS que licenciandos-bolsistas de um projeto Pibid-Química possuem em relação a questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva. A pesquisa teve abordagem qualitativa, sendo que, para a coleta de dados, foram utilizadas ferramentas como entrevistas semidirigidas e grupo focal. As informações obtidas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Dados. O estudo apresentou como resultado a comprovação de que existe urgência em modificar a formação acadêmica dos professores, a fim de que esta seja direcionada para o processo inclusivo.

O estudo de Mendes (2016) aponta quais seriam as RS que permeiam o trabalho dos professores com os alunos com deficiência intelectual (D.I.) A dissertação teve uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Para a coleta de dados, foram adotados como instrumentos questionários e entrevistas semidiretivas em uma abordagem estrutural. Para análise dos dados, optou-se pela técnica de exame das evocações e o *software* EVOC, sendo realizada, posteriormente, a averiguação estatística do tipo análise de similitude.

Os resultados mostraram que as RS do aluno com D.I. encontram-se em construção e estão relacionadas à visão de que esse aluno apresenta vários tipos de dificuldades por ser desatento e agitado. Ao comparar as características dos alunos com deficiência auditiva (D.A.) às dos indivíduos com D.I., os professores pontuam que no primeiro caso, são alunos que não aprendem porque não querem, enquanto os alunos com D.I. não aprendem porque não conseguem.

O autor discorre, na conclusão do seu estudo, sobre a importância da formação dos professores na transformação das RS. Enfatiza a relevância da disseminação de informação e do conhecimento para transformar os sistemas simbólicos que são compartilhados pelos professores entre si e que permeiam as RS do aluno com deficiência.

A pesquisa de Pereira (2016) buscou conhecer as RS de professoras da Educação Infantil de um município do Estado do Ceará acerca da inclusão escolar, tendo a inclusão como sinônimo de diversidade e o/a professor/a como agente disseminador desse processo no ambiente escolar. O estudo investigativo foi realizado em três escolas municipais de Macaranaú/CE, tendo como base a TRS. A dissertação contou com uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, e como instrumento para coleta dos dados foi aplicada a entrevista semiestruturada.

Na etapa seguinte, foram utilizados dois tipos de tratamento de dados: análise do conteúdo semântico e análise léxica do discurso, com o ajuda do *software* Iramuteq.

O autor apurou como resultado desse estudo o fato de que os docentes participantes apoiam seus discursos sobre inclusão na categoria das pessoas com deficiência, não enxergando as demais minorias sociais presentes na escola, que também precisam ser incluídas na sociedade.

Observou também presente na percepção das professoras o significado de inclusão como sinônimo de deficiência, revelando valores e crenças enraizados na

sociedade, o que tem dificultado a participação no ambiente socioeducacional das pessoas que não se encaixam nos padrões estipulados como normalidade.

Silva (2016) analisou os sentidos da inclusão/exclusão no ensino de matemática, construídos por professores da sala regular e professores da Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), no estado de Pernambuco. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, sendo utilizados, como instrumentos de coleta de dados, o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e o grupo focal. Para análise dos dados, foram empregados o software EVOC e a metodologia de Análise de Conteúdos de Bardin.

A pesquisa teve como base a TRS de Serge Moscovici, sendo realizada com 70 professores de diversas cidades do estado de Pernambuco. O pesquisador observou em seus resultados que a exclusão ainda predomina, mesmo entre professores especialistas que trabalham na SAEE.

A dissertação de Lima (2017) faz uma análise do processo de construção das RS dos professores regentes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o trabalho do segundo professor (aquele que acompanha o aluno com deficiência), na perspectiva da Educação Inclusiva.

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, trazendo como instrumentos de coleta de dados a técnica projetiva de desenho e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados, por meio da técnica projetiva de desenho, foram reservados para análises e produções científicas posteriores.

Os dados coletados nas entrevistas foram examinados por meio de uma análise lexical de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), com auxílio do software IRAMUTEQ, que realizou um levantamento estatístico.

O autor constatou, após a análise, que o trabalho do segundo professor é visto como um trabalho auxiliar pautado no modelo de Educação Especial médico-terapêutico, sendo o atendimento ao aluno algo individualizado e diferenciado nos quesitos pedagógicos. A questão ainda constitui um processo pedagógico em construção, que exige reflexões e discussões no ambiente escolar. Foi observada também a necessidade de uma atenção urgente aos processos de formação de professores.

Notou-se, além dos resultados já discutidos da pesquisa, a representação social do professor regente como sendo esse o dono do saber, que não vê formas

diferentes de trabalho pedagógico; e a representação do aluno com deficiência como sendo aquele incapaz de aprender e que precisa apenas ser cuidado.

Paganotti (2017) buscou, em sua dissertação, conhecer as RS dos professores no contexto da inclusão escolar. Sua pesquisa foi realizada na Rede Municipal da cidade de Rio Claro/SP, com os professores do Ensino Fundamental I. O estudo teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário; e, para a verificação dos dados, a metodologia adotada foi a da Análise de Conteúdo.

O autor observou em seus resultados que as representações dos professores permeiam entre os universos reificado e consensual, porém, predominando o senso comum, uma vez que este aponta a importância da inclusão escolar. No entanto, os professores destacam mais atribuições do que possibilidades na realização do trabalho e encontram justificativa para as dificuldades na falta de formação adequada, atribuindo ao professor de sala de recursos as obrigações sobre as adaptações para o aluno.

Martins (2019) apresentou como intuito de sua dissertação estudar as representações que acadêmicos de duas Instituições de Ensino Superior do sudoeste do Paraná, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, têm sobre conceitos de educação, cultura e diversidade. A pesquisa contou com abordagem qualitativa, utilizando para a coleta dos dados um questionário semiestruturado, seguido de entrevistas.

A análise apresentada foi conceitual, baseada na literatura e em documentos oficiais como leis e resoluções. Concluiu em seus resultados que a visão dos acadêmicos é dinâmica, sendo as relações étnico-raciais e a questão da inclusão destacadas como forma de diversidade. Assim, os participantes demonstraram que o curso atende às expectativas e que a educação para a diversidade é essencial quando se visa evitar preconceitos e exclusões na escola.

Peron (2016) realizou uma pesquisa na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó-RS, com o objetivo de conhecer os conteúdos e a estrutura das RS de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

A pesquisa de Peron (2016) baseou-se na TRS e teve uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário com questões relacionadas à caracterização dos participantes e questões amparadas pela

TALP. Posteriormente, foram realizadas entrevistas. Para a análise dos dados foi utilizado o programa IRAMUTEQ, por meio da análise prototípica, análise de similitude e análise da Classificação Hierárquica Descendente, baseando-se em referenciais da abordagem estrutural das RS.

O autor observou nos resultados da TALP que as representações das deficiências são focadas na limitação da deficiência em si. Constatou, na representação dos professores, a deficiência sendo sinônimo de dificuldades, algo que impossibilita, atrapalha, prejudica, gera sofrimento, isolamento e dependência, visto assim que ainda estão presentes no imaginário dos professores estereótipos históricos. Com as entrevistas, o autor compreendeu que, segundo a visão dos professores, as políticas ainda não são suficientes e sua efetivação ainda não ocorre de fato.

Nagatomy (2020) analisou, em sua dissertação, a representação social sobre Educação Especial/Educação Inclusiva dos estudantes de licenciatura em Química, da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa foi de cunho qualitativo e baseou-se na TRS de Serge Moscovici (1961) e na Teoria do Núcleo Central (TNC) de Jean-Claude Abric (1994).

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, a Associação Livre de Palavras e questionários. Foram utilizadas para avaliação dos dados a análise prototípica e a análise de conteúdo de Bardin (2016).

O autor identificou, em seu estudo, que os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” eram entendidos como sinônimos e se baseavam nas dificuldades e no atendimento às necessidades específicas do aluno com deficiência. Foram abordadas pelos participantes: a questão das adaptações metodológicas quando necessárias; a questão da acessibilidade e a necessidade de um profissional do atendimento educacional especializado, para trabalhar em conjunto com o professor da sala de aula regular. Concluiu-se que a disciplina de Educação Especial/Educação Inclusiva é de fundamental importância na formação dos professores.

A dissertação de Scavoni (2016) teve como objetivo investigar as RS dos professores de uma escola municipal do Ensino Fundamental I sobre a inclusão escolar, a formação docente, a gestão e sua relação com o projeto político pedagógico da escola. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e teve como

instrumento de coleta de dados o grupo focal, além da verificação de documentos com a análise do projeto político pedagógico.

A análise dos dados foi realizada em dois contextos: político e pedagógico, sendo fundamentada na própria TRS (Moscovici, 1976) e na TNC (Abric, 2001).

O estudo revelou que as RS não são lineares, predominando as representações voltadas às impossibilidades. O autor observou uma relação quase direta entre questões políticas e a situação da inclusão escolar, havendo pouco espaço para as questões pedagógicas na transformação dessa realidade.

A conclusão do estudo pontua que, exatamente por meio dessas representações menos frequentes, é possível modificar a escola atual, considerando que são flexíveis e importantes para a efetivação de uma escola inclusiva, tendo-se em conta a ressignificação de conceitos anteriores sobre o tema da inclusão.

O estudo de Rosa (2019), realizado para o desenvolvimento de sua dissertação, teve como objetivo compreender as RS dos professores da disciplina de estágio. Atentou-se também às RS de dois alunos do estágio de formação de professores do curso de Licenciatura em Geografia, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em relação às suas experiências durante o estágio realizado nas escolas públicas estaduais de Londrina-PR. O foco da observação das RS dos participantes foi em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, realizada por meio de um estudo de caso. Para a coleta dos dados, o autor utilizou como instrumento de captação entrevistas semiestruturadas e, para a análise dos dados, adotou a teoria das representações de atores sociais (Van Leeuwen, 1997), subsidiada pela Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001).

O pesquisador observou nas representações que existem poucas oportunidades de formações voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência. Também constatou a primordialidade de superar os preconceitos e conhecer a realidade do aluno.

Silva (2018) realizou uma pesquisa investigativa sobre as RS relacionadas à inclusão e às diferenças de professoras que atuam na Educação Infantil, junto a crianças de 4 a 5 anos de idade, em duas escolas de um município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP.

A dissertação teve uma abordagem qualitativa, sendo a coleta dos dados realizada por meio de grupos focais e entrevistas. Para a verificação dos dados, a

pesquisadora utilizou a análise dos conteúdos e uma proposta cartográfica. Em seus resultados, a autora observou uma relação direta entre as RS de inclusão e diferenças de professoras e as RS das crianças, infâncias, normalidade/anormalidade.

Foi constatado, por meio da fala das participantes, que a infância tem uma representação singular e universal, baseada nas etapas do desenvolvimento. Assim, considera-se necessário o encaminhamento para especialistas da saúde, quando as crianças não alcançarem os marcos esperados e estabelecidos temporalmente pela escola.

No entanto, chegou-se à conclusão de que a infância vem sendo patologizada, e os laudos médicos são apresentados como fatores determinantes para o trabalho com as crianças consideradas diferentes. Ainda foi verificado nos discursos das professoras que a inclusão é pautada a partir de uma representação social, que tem uma concepção de correção. Ao final da pesquisa, a autora observou que as RS dos participantes não se modificaram mesmo após as intervenções feitas por ela, embora as professoras tenham dito que as discussões fizeram com que refletissem sobre os temas em abordados.

A tese de Alves (2018) buscou resposta à questão: de que maneira a instituição escolar compreende a inclusão nas aulas de Matemática dos estudantes com deficiência visual, e como essa compreensão pode afetar o ensino e a aprendizagem das razões trigonométricas? Para isso, o autor realizou dois estudos. No Estudo 1, analisou as RS de aprendizagem de pessoas com deficiência por estudantes e professores.

Com uma abordagem qualitativa e quantitativa, Alves (2018) baseou-se na TRS (Moscovici, 2003) na perspectiva da TNC (Abric, 2001). Para a coleta dos dados utilizou como instrumento o teste de associação livre e, para a análise, utilizou o programa computacional openEvoc 0.83 e os softwares Trideux versão 5.2 e IRaMuTeQ 0.7 alpha 2.

No Estudo 2, o pesquisador analisou como os estudantes com deficiência visual, matriculados no Ensino Médio, podem compreender os conceitos de razões trigonométricas. Para essa investigação, foi trabalhada com os estudantes com deficiência visual uma proposta de ensino desses conceitos, elaborada com base na Teoria dos Campos Conceituais (Verгдаud, 1996).

O autor observou, nos resultados dos seus estudos, que as dificuldades presentes na escola ainda são utilizadas como explicação para o fato de os estudantes com deficiência frequentemente apresentarem um desempenho inferior aos demais.

Porém, os professores participantes reconheceram as limitações da escola e os problemas que têm dificultado a aprendizagem da matemática por todos os estudantes da classe. A busca é por uma escola na qual todos aprendam e que não veja como normal deixar pessoas para trás, ao se conformar apenas com as conquistas de uns em detrimento ao insucesso de outros.

O que acentua as dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos, em relação à aprendizagem de trigonometria, é a falta de condições das escolas de oferecerem uma educação equitativa. Porém, as RS presentes na história, referentes à exclusão, parecem estar perdendo força com a representação das novas gerações.

Araújo (2016) apresentou como objetivo de sua tese compreender as RS de “pessoa com deficiência” dos estudantes dos cursos de Pedagogia, de Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife e Região Metropolitana, bem como as implicações dessas representações para a prática docente. Teve como base do seu referencial teórico e metodológico a TRS (Serge Moscovici) e a TNC (Jean-Claude Abric).

A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento para a coleta dos dados um estudo exploratório, com o intuito de identificar o perfil dos cursos de Pedagogia das instituições selecionadas para a pesquisa, além da TALP e das entrevistas semiestruturadas.

Para análise dos dados, o software EVOC e a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foram adotados. A pesquisadora observou, em seus resultados, que as RS de “pessoa com deficiência” dos dois grupos são diferentes.

No grupo dos iniciantes, predomina o sentido especial, que utiliza a concepção da diferença para representar essas pessoas. No grupo dos concluintes, predomina o sentido inclusivo, sendo assim, observa-se que essa nova geração de docentes terá maior possibilidade de refletir sobre as diferenças com outra visão, considerando principalmente as potencialidades dessas pessoas.

A autora conclui que é de grande importância realizar uma abordagem não só dos conteúdos específicos de Educação Inclusiva, mas também da vivência de experiências com as pessoas com deficiência durante a formação inicial dos

professores, pois essas podem contribuir para a construção de RS mais coerentes, com suportes na Educação Inclusiva acerca das pessoas com deficiência.

Das 16 pesquisas analisadas, 13 utilizam como base em seu referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Serge Moscovici. As outras três fundamentam-se da seguinte forma: 1 estudo utiliza como base a Análise do Discurso Crítica articulada com a Teoria Social do Letramento, a Teoria da Representação do Atores Sociais e a Linguística Sistemico-Funcional; 1 estudo utiliza como sustentação de seu referencial Bakhtin (2006), Foucault (1999), Chaue (2008), Orlandini (2009); e, finalmente, o último estudo adota a Teoria da Representação do Atores Sociais, a Análise do Discurso Crítica.

Entre os estudos analisados, 13 tiveram uma abordagem qualitativa, e outros 3, qualitativa e quantitativa. Como instrumento de coleta de dados, o mais utilizado foi o da entrevista semiestruturada, estando presente em 10 pesquisas, seguido da TALP e do Grupo Focal, presentes em um total de 5 e 4 pesquisas, respectivamente. Como metodologia de análise de dados, verificou-se que a mais utilizada foi a Análise de Conteúdo de Bardin. Outros métodos adotados foram a Análise do Discurso, Análise Estatística, Análise Lexical, Análise Conceitual e análises com auxílio de *software*.

Observando as pesquisas, nota-se a frequência da presença do senso comum nas RS que permeia desde os docentes em formação, os professores regentes, até os professores do atendimento educacional especializado. Todos são unânimes ao afirmar que a inclusão ainda não se efetivou e deixam clara a necessidade da formação continuada dos professores.

CAPÍTULO 3 – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais surge na França a partir de estudos de Serge Moscovici. Na década de 1950, o romeno, naturalizado francês, buscou entendimento quanto à construção do conhecimento do senso comum. Seu interesse não se restringia a compreender a produção do conhecimento, mas também se voltava à pesquisa dos efeitos nas práticas sociais. A primeira publicação sobre a TRS, em 1961, foi a tese de doutorado, intitulada *Psychanalyse, son image et son public*, com reedição revisada em 1976.

Na sua tese de doutorado, Moscovici analisa como a psicanálise, uma teoria científica, foi divulgada entre leigos, evidenciando a capacidade da formação da realidade social.

A TRS constitui-se em uma teoria psicossocial, por meio da qual, procura-se compreender como o sujeito e o grupo em que está inserido chegam ao conhecimento. Busca-se o entendimento de como se formam conceitos, ideias, valores e representações sobre os objetos, considerando-se a relação destes com a realidade, ou melhor, com formas de representações da realidade. Portanto, é em função dessas representações que se movem indivíduos e coletividades. Saber como se formam e operam essas representações é papel essencial da TRS (Moscovici, 2015).

Os estudos de Serge Moscovici abrem caminhos para novos impulsos e descobertas. Nessa vertente, “*Psychanalysis, son image et son public* deve ser considerada uma obra seminal: ela tem dado vida a novas invenções” (Jodelet, 2001, p. 411).

Na elaboração de sua tese de doutorado, Moscovici (1961) fez uso de diversos instrumentos como entrevistas, questionários, revisão bibliográfica e uma amostragem diversificada da população francesa. No primeiro capítulo da sua obra, divulga os resultados do estudo investigativo e mostra a pesquisa de opinião produzida. Já no segundo capítulo, apresenta a revisão bibliográfica. Por meio da pesquisa de opinião, o autor objetivou mensurar o grau de conhecimento dos indivíduos referentes à psicanálise e constatou que o sujeito percebe a presença social de uma Ciência de acordo com o grupo ao qual pertence (Moscovici, 1961; 1976).

Moscovici (1990, p.164) apresenta a TRS da seguinte forma:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que,

as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de modo eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social.

Para Moscovici (1961,1976), as RS – enquanto “realidade” – são de fácil compreensão, mas – enquanto “conceito” – são de difícil entendimento, e o motivo para isso seria “[...] sua posição mista, no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos” (Moscovici, 1976, p.40).

Assim, Moscovici busca reconhecer uma Ciência “mista” com uma Psicologia de caráter psicossocial. Tece reflexões entre as Representações Individuais (RI) – até então papel da Psicologia – e as Representações Coletivas (RC), até então função da Sociologia. Assim, o autor acredita que o homem se constitui de aspectos que caracterizam a subjetividade humana: individualidade e interações sociais.

Em suas pesquisas, Moscovici resgata o conceito de RC proposto por Émile Durkheim, sociólogo francês, que fazia distinção entre os estudos das RC e das RI. Segundo Durkheim, caberia à Sociologia os estudos das RC; e à Psicologia, os estudos das RI (Moscovici, 2015).

“A razão principal de se distinguir entre os dois níveis era uma crença, da parte do teórico, que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicam os fenômenos em nível individual” (Farr, 1995, p.35).

Corroborando Almeida (2011, p.24), para a compreensão dessa diferenciação entre as RC e a RS, ao citar:

Uma função primordial da “representação coletiva” seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência com o passar dos anos. É nessa questão que Moscovici diverge de Durkheim e acrescenta novos elementos à elaboração do conceito de representação social que não se restringe a apenas uma herança coletiva dos antepassados que é transmitida de maneira determinista e estática. Nesse contexto o indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é por ela, criado.

Sá (1996, p.38) elucida que não existe uma oposição entre as ideias de Moscovici e Durkheim, quando diz que: “A rigor, a proposição das RS não revoga as RC, mas acrescenta outros fenômenos aos seus estudos”. Estes fenômenos seriam caracterizados por sua fluidez e velocidade nos processos de comunicação, flexibilidade social e pela evolução da Ciência, aspectos característicos das sociedades contemporâneas.

Moscovici, com uma visão de que RC e RI são indissociáveis, atualiza os fundamentos para as RS e, assim, cria as conjunturas epistemológicas da TRS (Moscovici, 2015).

Em resumo, as RS surgem e são apresentadas socialmente, sendo estabelecidas, divididas e adequadas pelo grupo social. Assim, o intuito da TRS é “[...] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2015, p. 79).

O autor reconhece que um sujeito pode refletir e analisar um conjunto de concepções. Ao formar o conhecimento científico, pode também avaliar ideias e conceitos, além de construir o conhecimento do senso comum.

Moscovici aponta a atuação direta do conhecimento do senso comum na construção das RS quando diz:

A representação social é compreendida como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no decurso do cotidiano e no decurso das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podendo até mesmo ser vistas como uma contemporânea de senso comum (Moscovici, 1976, p.181).

As RS podem ser definidas como modelos de conhecimento prático, estabelecidos no senso comum, o que infere uma descontinuidade nas linhas clássicas das teorias do conhecimento, visto que tais linhas têm uma abordagem do conhecimento como um saber formalizado.

Moscovici (2015, p.322) diz que “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou os indivíduos, a sua cultura, a sua linguagem, ao seu mundo familiar”. Percebe-se assim que a produção de valores, normas e conhecimentos surge a partir do senso comum entre indivíduos de um mesmo grupo social.

Para Jodelet (1991), as RS constroem a forma como as pessoas se apropriam do mundo que as cercam, auxiliando na compreensão desse universo de princípios e normas, levando ao entendimento da sua forma de agir.

Segundo Moscovici (2015), no período da antiguidade, prevalecia a sabedoria popular, pois era o senso comum que construía as teorias da Ciência e da Filosofia. Já na modernidade, ocorre uma inversão nessa produção, e passa a prevalecer um conhecimento que é construído com base na Ciência, gerando o senso comum. Nota-se que assim muda-se a forma da construção do conhecimento.

Hoje, a Ciência contribui de diversas formas para a nossa compreensão do mundo. Moscovici (2015) chama de “universo reificado” a busca dos indivíduos na Ciência pela percepção do mundo.

Segundo Moscovici (2015), não é possível distinguir de modo inquestionável o psíquico do social, pois os processos sociais iniciados na infância são interiorizados e se tornam psíquicos.

Assim, Moscovici (2015, p.35) diz que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (Moscovici, 2015, p. 35).

Segundo o entendimento de Moscovici (2015), o social se entrelaça com o individual, pois estamos todos imersos em uma cultura e cercados por imagens, linguagens que são trazidas pelas representações do grupo do qual fazemos parte.

Moscovici (2015, p.49) discorre sobre o lugar que as RS “ocupam em uma sociedade pensante”, e afirma que, antigamente, este lugar era estabelecido por uma distinção “entre uma esfera sagrada – digna de respeito e veneração e desse modo mantida bastante longe de todas as atividades intencionais, humanas – e uma esfera profana, em que são executadas atividades triviais e utilitaristas”. São esses universos, opostos e divididos que, de diferentes formas, definem, dentro de cada indivíduo e de cada grupo social, as dimensões de suas interferências próprias e alheias, o que podemos mudar e o que nos muda. Essa distinção deixou de ser usada e foi substituída por universos consensuais e reificados.

Em um universo consensual, a sociedade é vista como grupos de pessoas iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício.” Em um universo reificado, “a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência vai determinar o grau de participação de acordo com o mérito e seu trabalho. [...] E a troca de papéis e a capacidade de ocupar o lugar do outro são várias maneiras de adquirir competências ou de se isolar, de ser diferente. (Moscovici, 2015, p. 51).

Segundo Moscovici (2015), reificar é a habilidade de transformar conceitos em senso comum, pois hoje o que circula de informações entre nós não são formas puras de conhecimento.

Assim, para compreender o senso comum sobre a realidade, é preciso buscar um entendimento reelaborado e reificado a partir do conhecimento científico.

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são diferentes a individualidade e não possuem identidade. Essa sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades (Moscovici, 2015, p.50).

Moscovici (2015) propõe investigar sobre como é construída a compreensão do novo por meio das RS que proporcionam um movimento de tornar familiar algo que não era conhecido. Segundo o pesquisador, praticamente tudo o que acontece no universo consensual não agrega o novo, pois se esperam sempre as mesmas situações, gestos e ideias. E quando algo novo aparece na sociedade, o renomado psicólogo social afirma que “[...] o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (Moscovici, 2015, p.56)

Ainda de acordo com Moscovici (2015), temos dois processos que geram as RS: a ancoragem e a objetivação, sendo a ancoragem um “[...] processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas” (Moscovici, 2015, p. 61).

Assim, ancorar é nomear e classificar algo; o que não é possível classificar e nomear é considerado estranho, inexistente e ameaçador. Quando não somos capazes de descrever e avaliar algo, criamos uma resistência e um distanciamento. Para superar essa resistência, tentamos pôr esse “algo” novo em uma determinada categoria, pois tendemos a rotulá-lo de alguma forma.

Moscovici (2015, p.63) diz que “[...] categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. A ancoragem acontece no contexto das vivências do indivíduo perante a sua realidade social, portanto, ela não é um processo cognitivo intraindividual. A ancoragem está relacionada ao ser e às normas, e vai determinar os valores e as ações. A ancoragem também significa introduzir conhecimentos e instituir valores.

Para Moscovici (2015), classificar uma pessoa entre os grupos é um ato de rotular e, nesse momento, mostramos a nossa teoria preconcebida da natureza humana e da sociedade. Moscovici (2015, p.63) diz:

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo marinho ou leitor do The Times, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos.

É irreal classificar sem ao mesmo tempo nomear. É comum na nossa sociedade dar nomes a alguma coisa ou a alguém e isso possui um significado muito especial, pois “[...] ao nomear algo, tiramos do anonimato perturbador para incluir em um complexo de palavras específicas para localizar na matriz da identidade social” (Moscovici, 2015, p. 66).

Sobre o processo de objetivação, Moscovici (2015) diz que reúne a ideia daquilo que não é familiar com a realidade. “Objetivar é descobrir com clareza uma ideia, ou ser impreciso, é fazer algo, comparar e representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (Moscovici, 2015, p. 72). Assim, a objetivação é um movimento que torna o novo uma realidade para as pessoas.

A TRS foi proposta por Moscovici (1928 - 2014) e abriu portas para a Psicologia Social e para diversos outros autores estudarem a TRS (Abric, 2001; Jodelet, 1991; Sá, 1995; Faar, 1995), servindo de base para diversas pesquisas.

Segundo Abric (2001), a TRS abandona a distinção clássica que constava das abordagens behavioristas entre sujeito e objeto. Na TRS não existe distinção entre o meio externo (universo da objetividade) e o meio interno ao sujeito, pois tudo o que é subjetivamente construído ou reconstruído é o que o sujeito considera como sua realidade e o que ele compartilha dessa realidade, isto é a representação.

Farr (1995, p.31) diz:

A Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social, originada na Europa com a publicação, feita por Moscovici (1961) de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*. Ela difere marcadamente das formas psicológicas de Psicologia Social que são atualmente predominantes nos Estados Unidos da América. [...] O contraste se dá entre uma tradição de pesquisa europeia e uma americana na Psicologia Social, começou com o fim da II Guerra Mundial.

Essa discussão torna possível compreender que, de acordo com Moscovici, a inclusão é uma concepção científica que tem o objetivo de alcançar o respeito e os

direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), difundida e reificada por meio do senso comum.

O modo como o professor vê o aluno com deficiência vai depender das RS que eles construíram ao decorrer de sua trajetória, do grupo no qual estão inseridos. Qual a origem dessas RS? Por que a PcD é vista de determinado modo?

Considero importante para esta pesquisa compreender a história das pessoas com deficiência, percorrer esse caminho histórico e conhecer os discursos e as práticas relacionadas às PcD, além de conhecer como se deu a trajetória percorrida pela Educação Especial e/ou inclusiva.

Segundo Moscovici (2003), as RS estão fundamentadas em conhecimentos e em crenças. As crenças dentro da TRS são vistas como componentes consistentes e duradouros, criados na linguagem, tradição e cultura. Com base nesses elementos, entendo que o estudo da história das PcD pode ser importante para a compreensão das RS que os professores participantes desta pesquisa apresentam em relação à inclusão e os alunos com deficiência.

CAPÍTULO 4 – CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 Uma Breve Contextualização da História da Educação Especial

Segundo Fernandes (2013), temos quatro fases dentro da história das PcD, são elas: fase 1 – o período do extermínio, fase 2 – o período da segregação/institucionalização, fase 3 – o período de integração e fase 4 – o período de inclusão. Em cada um desses períodos, deve-se observar e considerar o contexto da data e o modo como se tratava o conhecimento na referida fase. Considerando esses fatores essenciais na forma como cada grupo social lidou com a deficiência, entende-se, de acordo com o autor, que o modo como as PcD são vistas e tratadas é um reflexo das crenças, ideologias, meio social e cultural que, por sua parte, se concretizam como RS e passam a nortear as condutas, definindo diferentes modos de relacionamentos entre essas e demais pessoas (Moscovici, 2015).

Conforme Rosseto *et al.* (2006), são poucos os registros históricos de PcD na origem da humanidade. Acredita-se que por ser este um momento em que era necessário ter habilidades individuais para sobreviver, pessoas que apresentavam deficiências eram “abandonadas”.

Na antiguidade, a nobreza, composta pelos cidadãos detentores do poder, condenava à morte as PcD. Os indivíduos que não apresentavam funcionalidade e capacidade para o trabalho eram descartados da sociedade (Aranha, 2005).

Marcondes (2002) evidencia essa problemática em sua obra ao nos elucidar que, na Grécia Antiga, em Atenas, os neonatos com deficiência eram deixados em um recipiente feito de argila e abandonados. No mesmo momento histórico, em Esparta, cidade-estado marcado pelo militarismo, os pais possuíam a obrigação de apresentar seus filhos frente aos magistrados em praça pública, e as crianças com deficiências eram consideradas como “subumanas”, o que legalizava e fundamentava a sua aniquilação.

Ainda segundo Marcondes (2002), as práticas de abandono e extermínio eram comuns na Grécia Antiga, e não havia apenas o amparo legal para tais atrocidades, mas também os cidadãos eram aconselhados a agirem assim pelas obras “A Política” de Aristóteles e “A República” de Platão. Como pode-se ver nos trechos abaixo:

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso

de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida [...] (Aristóteles, 1998, p.261).

A força do corpo também deve ser cuidada e caberá à ginástica desenvolvê-la, sem ter, contudo, por finalidade a formação exclusiva de atletas. [...] Aos inválidos não serão dados cuidados: serão simplesmente abandonados (Platão, 1973, p.25).

De acordo com Marcondes (2002), muitos são os relatos encontrados sobre este período histórico da Grécia Antiga. Já sobre a Roma Antiga, é difícil encontrar registros precisos sobre as PcD.

Pessoti (1984) revela que as poucas evidências na Roma Antiga sobre as PcD mostram que ocorria o extermínio dos recém-nascidos com deficiência, prática amparada pelas leis romanas. A Lei das XII Tábuas de Roma trazia em sua Tábua IV a autorização para a morte imediata da criança que nascesse “monstruosa”, porém existia uma alternativa para a nobreza: os pais podiam deixar esses neonatos em locais tidos como sagrados ou às margens dos rios para serem acolhidos pelas famílias pobres ou pelos escravos.

Segundo Gaio (2006), a Roma Antiga adotou os conceitos gregos para construir o seu modelo de sociedade, recebendo forte influência do pensamento de Platão. O filósofo grego dividia o homem em corpo e mente, o que reforçou a exclusão das PcD, consideradas como indivíduos incapacitados mental e/ou fisicamente, e que não se encaixavam na sociedade.

Aranha (2005) afirma que, mais adiante, entre os séculos XI e XII, começa um vigoroso movimento do Cristianismo e, diante da crença de que o homem é uma criação de Deus, passa-se a questionar o extermínio das PcD. Ocorre, de forma gradual, uma transformação da visão quanto às pessoas que apresentavam alguma deficiência. No entanto, ainda nesse período histórico, as PcD ainda têm, para muitos, o papel de entreter, sendo expostas em praças públicas como um divertimento para a nobreza, reprisando o que acontecia na antiguidade. Seguem assim dependendo de pessoas dispostas a fazer caridade.

Sob esse enfoque de Aranha (2005), à medida que se firmam os valores religiosos, termina o período de extermínio e começa o período da segregação, com importante presença da igreja católica e suas ações assistenciais.

Assim, no século XVI, surgem os primeiros abrigos e asilos com o objetivo de dar auxílio às PcD. A filantropia ganha forças, pois acreditava-se que as ações de

caridade conduziriam os praticantes à salvação da alma. Nesse período, as PcD eram compreendidas apenas pelo olhar espiritual e vistas como seres anormais (Fernandes, 2013)

Pessotti (1984) faz uma crítica ao momento em que surgem os abrigos e asilos, quando diz: “[...] enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil” (Pessotti, 1984, p.4).

Em um momento posterior, com a revolução burguesa, a igreja católica se enfraquece e perde o poder absoluto. Assim, abre-se espaço para as Ciências Naturais, para a industrialização e para o capitalismo (Fernandes, 2013).

No século XVI, as PcD começam a ser escolarizadas por educadores e médicos, e surgem as primeiras discussões sobre a educação especial. Pedro Ponce León (1520 – 1584), nome importante desse momento histórico, foi o primeiro educador de pessoas com deficiência auditiva. Considera-se, assim, que teve início nesse século a história relevante da Educação Especial no mundo (Noronha; Pinto, 2014).

Surge, em meados do século XVII, a primeira escola pública para pessoas com deficiência auditiva, criada por Charles Michel de L'Épée (1722 – 1789), em Paris, na França (Shimazaki, 2012).

É importante pontuar que, entre o século XIX e o primeiro terço do século XX, a criança era vista como um adulto “em potencial”, na perspectiva aristotélica:

[...] o adulto não é somente o fim de seu desenvolvimento, mas também seu único conteúdo e seu sentido último. A psicologia da criança só começa realmente a existir como campo autônomo no final do séc. XIX [...] Antes dessa época, é nas doutrinas pedagógicas que é preciso procurar as concepções clássicas sobre a infância (Bercherie, 2001, p.139).

Segundo Mazzotta (2011), nos séculos XVIII e XIX, surgem as primeiras instituições próprias para a educação de PcD. Inicialmente, a maioria delas localizava-se na Europa, e o objetivo era a preparação para o mercado de trabalho. Complementa Fernandes (2013) que houve um investimento nessas escolas porque as PcD eram vistas como uma oportunidade de mão de obra barata para a execução de funções na fase inicial da indústria.

De acordo com Fernandes (2013), o período científico inicia-se no século XIX e apresenta duas fases da Educação Especial: a integração e a inclusão. Dá-se, então, um momento marcado pela promoção e defesa dos direitos humanos para as

PcD. A fase da integração caracteriza-se com as PcD sendo sujeitos passivos; e na fase da inclusão, as PcD tornam-se participantes. Ocorrem ações simultâneas e conjuntas com os órgãos representantes, e tem-se como objetivo uma busca pelos direitos e pela inserção social por meio do conhecimento, da acessibilidade e das tecnologias.

Nesse mesmo momento histórico, em 1857, o médico francês Benedict-Augustin Morel (1809 – 1873) publica o Tratado de Degenerescência: a teoria da degeneração. Assim, as anomalias começam a ser classificadas em: doenças mentais e patologias de caráter comportamentais, passando a ser categorizadas e medicalizadas, o que dá origem a uma divisão por grupos: o dos idiotas, dos instáveis e dos imbecis. Surge, então, a Psiquiatria. Observa-se que, nesse período, a classificação médico-pedagógica é muito utilizada e ainda se classificam as crianças em educáveis e ineducáveis (Brandenburg e Lückmeier, 2013).

No início do século XIX, surge o marcante caso do menino selvagem. Um garoto que passa por tentativas de extermínio e, devido a essas circunstâncias, cresce na selva. Aos 11 ou 12 anos de idade, encontra o médico Philippe Pinel, que após avaliá-lo, o diagnostica como idiota, termo utilizado naquele tempo. O médico Jean-Marc Gaspar Itard (1774 – 1838) inicia um tratamento com o menino Vitor e assim inova a prática de educar, e é nesse momento que surge a Psiquiatria Infantil. Itard, desse modo, torna-se o precursor da Pedagogia Experimental e da Psicologia Infantil (Banks-Leite e Souza, 2000 *apud* Guareschi e Naujorks, 2017).

Segundo Pletsch (2009), o médico Itard teve grande relevância como primeiro teórico da Educação Especial, pois desvelou que era possível educar indivíduos com deficiência mental por meio do seu estudo.

Outro nome que deve ser destacado é o do educador francês Édouard Séguin (1812 – 1880), que seguiu os passos de Itard, trazendo de modo pioneiro a teoria psicogenética da deficiência mental. Além disso, fez críticas à prevalência do olhar médico, que via a deficiência mental como incurável. O seu método consistia em trabalhar a estimulação cerebral com atividades físicas, motoras e sensoriais. Dessa forma, o seu trabalho influenciou grandes estudiosos que atuavam na linha da educação de pessoas com deficiência mental como: Pestalozzi (1746 – 1827), Fröbel (1782 – 1852) e Montessori (1870 – 1925), entre outros (Pletsch, 2009).

De acordo com Pletsch (2009), o nome de Séguin é importantíssimo para a história da Educação Especial, pois, além das suas pesquisas referentes à educação

para deficientes mentais, criou em 1837, a primeira escola para deficientes mentais e foi o primeiro a ocupar o cargo de presidente de uma organização de pesquisa dirigida à deficiência. Assim, em 1876, foi fundada a instituição com o nome de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), conhecida atualmente com o nome de Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

As perspectivas de Itard e Séguin, reveladas em suas pesquisas sobre a educação dos deficientes, eram construídas de acordo com o diagnóstico médico fundamentado no olhar organicista/biológico.

Apenas no século XX, começou-se a modificar esse olhar, no momento que Alfred Binet introduziu a utilização das medidas de Quociente de Inteligência - QI. O quociente de inteligência tornou-se o marcador para se calcular a inteligência em relação à idade mental do sujeito e sua idade cronológica. Dessa forma, outros estudos, na mesma linha de raciocínio, ganharam espaço, iniciando o giro ao redor das definições biológicas, sociais e educacionais (Pletsch, 2009).

Segundo Mazzotta (2011), a renomada médica italiana, Maria Montessori (1870 – 1956) enriqueceu os estudos de Itard e Séguin, ao desenvolver um método de treinamento para as crianças com retardo mental, nos internatos de Roma. Sua metodologia de ensino para pessoas com deficiência intelectual reproduziu-se nos diversos países europeus e asiáticos, sendo um marco na história mundial da Educação Especial.

Essas concepções pedagógicas, direcionadas à infância do até então denominado “anormal”, seguiram até o século XX, mas, segundo Domingues (2009), somente em 1960, os movimentos referentes à Educação Especial adquiriram força política. As discussões sobre o tema aconteceram ainda de forma lenta e, no decorrer da história, foram sempre dependentes das relações sociais estabelecidas.

No século XXI, o movimento pela inclusão social e educacional das PcD ganha força, pois ampliam-se os estudos e pesquisas sobre as PcD, e a compreensão sobre a diversidade humana passa a considerar as perspectivas fisiológicas, epistemológicas, culturais, filosóficas e legais voltadas à diversidade humana (Nunes; Ferreira, 1994).

4.2 Uma Breve Contextualização da História da Educação Especial no Brasil

No século XIX, surge a história da Educação Especial no Brasil, através de influências norte-americanas e europeias, trazidas por brasileiros que vieram decididos a atender de modo particular às pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais (Mantoan, 2011).

De acordo com Mantoan (2011, p.1), pode-se afirmar que:

[...] a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- de 1993...– caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

O período entre 1854 e 1956, segundo ainda Mantoan (2011), teve como destaque o atendimento clínico e especializado, quando também foi iniciada a escolarização voltada às PcD. Um marco importante na história dentro desse período foi a criação de dois grandes institutos: em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos, que hoje é o nosso Instituto Benjamin Constant e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos situados no Rio de Janeiro (Rodrigues; Campelli; Santos, 2014).

Mazzotta (2011) conta que, em 1874, ocorreu a criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, instituição que atendia às pessoas com deficiência intelectual. Em um momento posterior, já em 1887, é fundada a Escola México, no Rio de Janeiro, estabelecimento de ensino que prestava serviços às pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Em 1889, após a Proclamação da República, os profissionais que estavam na Europa estudando começaram a voltar para o Brasil. Desse modo, chegaram ao país com muitas novidades que contribuíram para a construção de uma nova sob a perspectiva da Educação Especial. Mas só em 1906 que, no Rio de Janeiro, passaram a atender às crianças com deficiência intelectual nas escolas públicas.

Todavia, no mesmo momento em que na Europa, no final do século XIX, já se trabalhava com as políticas para a educação de crianças com deficiência; no Brasil ainda perdurou por um longo período a exclusão social, aproximadamente até o ano de 1950 (Rodrigues; Campelli; Santos, 2014).

Aconteceram algumas mudanças entre os anos de 1930 e 1940, no que diz respeito à educação no território brasileiro. Houve uma expansão na educação básica, mas permaneceram sem espaço as questões sobre a educação de PcD (Rodrigues; Campelli; Santos, 2014).

No ano de 1945, surge a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, no ano de 1954, foi instituída a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Assim, surgem as escolas especiais, como instituições filantrópicas e privadas, não sendo obrigação do Estado o atendimento à educação para as PcD (Rodrigues; Campelli; Santos, 2014).

É nesse período histórico que surgem dois subsistemas educacionais: a educação comum e a Educação Especial, os dois têm como objetivo formar cidadãos para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Conseguem-se assim lugar para a educação e para o atendimento especial, além de professores e materiais para atuação na área. Esse período teve grande importância, pois foi desde então que crianças com deficiência começaram a ter direito à educação (Rodrigues; Campelli; Santos, 2014).

Segundo Mazzotta (2011), foi nesse momento, final da década de 50 e início da década de 60, que foi incluída na política de educação brasileira a “educação dos excepcionais” ou a “Educação Especial”.

De acordo com Mantoan (2011), em 1957, inicia-se o segundo período: quando o poder público passa a ter responsabilidades com a Educação Especial e dá-se a criação das “Campanhas”, sendo essas específicas para cada deficiência. Surge a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) e, em um segundo momento, é fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que se mantém até os dias de hoje.

Em 1960, ampliam-se, de forma considerável, as escolas especiais no Brasil, e o número de classes especiais no ensino público (Mendes, 2010) fortalecem-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024 de 1961, assinada pelo então presidente do Brasil, João Goulart, o qual afirmava que a “Educação de Excepcionais” devia, na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961).

Observam-se os ganhos, durante o momento histórico mencionado, no que se refere à Educação Especial. As PcD passam a ter amparo legal no Brasil, mas o texto da lei ainda os expõe ao modo como a sociedade os vê, pois reforça o objetivo de integração social ao fazer uso do termo “excepcionais”.

Afirma Mantoan (2011) que o texto da lei deixa dúbia a questão referente ao que se deve entender por Educação Especial, pois em conformidade com esta lei é o aluno quem deve se adaptar ao sistema e, quando não se encaixar, deverá frequentar

uma classe especial, o que leva ao entendimento de que este é um subsistema sem qualidade.

Apenas em 1970, o Brasil passa, na prática, a ter espaço para a ideia de integração. As crianças com deficiência começam a receber os suportes necessários para dividir os mesmos ambientes com outras crianças de faixa etária similar, mas que não possuem deficiência. Inicia-se assim a implementação da ideia de uma vida mais próxima possível do que se considera normal e menos segregada (Rodrigues; Campelli, Santos, 2014).

Na sequência, em 1971, a Lei nº 5.692, hoje revogada, fixou diretrizes ao ensino do 1º e 2º graus, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Traz em seu texto que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Mantoan (2011) nos traz outro momento importante na história da Educação Especial brasileira. Em 1972,

[...] foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC (Mantoan, 2011, p.2).

Notam-se assim alguns avanços relacionados às políticas públicas da Educação Especial, mas vale reforçar que, mesmo que já fosse iniciada a ideia de inclusão das crianças, as leis ainda priorizavam o atendimento especial.

Outra questão de grande relevância, relacionada às políticas de Educação Especial no Brasil, levantada por Mantoan (2011), é o período em que elas ficaram dependentes do monopólio de uma equipe que se encarregou de tal trabalho. Esse grupo fixou-se na liderança das instituições especializadas de maior renome, sendo que alguns integrantes deste grupo também pertenciam à cúpula do regime militar e, posteriormente, foram para a política, e assim conseguiam persuadir a opinião popular e a do próprio Governo em suas concepções e na direção que lhes era vantajoso. Dentro dessa liderança, temos também os pais de PcD, todos foram colaboradores da construção dessa história e tiveram papéis de essencial importância, pois

interferiram na formação positiva e/ou negativa quanto à educação das PcD (Mantoan, 2011).

Compondo essa liderança dentro das políticas educacionais brasileiras, os pais das PcD, em sua maioria, estão buscando manter o olhar e a condição de atendimento clínico e escolar e não querem uma mudança nessa visão. Prova disso é a luta dos grupos de pais de crianças com deficiência mental, que instituíram mais de 1.000 APAEs pelo Brasil, por meio de acordos com a sociedade civil e governo. Assim, observa-se que, diferente do que ocorre em outros países, no Brasil, muitos pais de crianças com deficiência ainda não se colocaram a favor da inclusão escolar dos seus filhos (Mantoan, 2011).

Mazzotta (2011) traz estudos realizados na Inglaterra, que afirmam a predileção dos pais pela integração das crianças com deficiência nas escolas regulares, ao contrário do posicionamento dos brasileiros, que preferem as escolas especiais.

Ainda em 1972, o Conselho Federal de Educação compreendeu a “educação de excepcionais” como educação escolar, de acordo com o Parecer CFE nº 848/72, de 10 de agosto de 1972, que trouxe esclarecimentos e comentários sobre o assunto. Portanto, outras Portarias ministeriais, que se referiam a outros assuntos, ao estabelecer quem era o público da Educação Especial, ainda difundiam uma visão terapêutica médico-assistencialista, sem o intuito de possibilitar a educação escolar (Mantoan, 2011).

Ainda que políticas públicas estabelecessem a integração e a normalização, na prática, a segregação ainda acontecia, pois as crianças com deficiência eram levadas das classes comuns para as salas especiais, com o argumento de que não estavam preparadas para frequentar o ensino regular:

Esses estudantes, colocados nas classes especiais, deveriam ser preparados para o retorno à classe comum, o que demonstrava um equívoco no entendimento do princípio. Ou seja, nesse período, acreditava-se que o estudante é quem deveria se adaptar à escola, sendo predominante o caráter de integração à educação dos estudantes da Educação Especial. (Rodrigues; Campelli; Santos, 2014, p.6).

Depois 21 anos de ditadura militar no governo brasileiro, em 1988, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil. Encontra-se, na carta constitucional, uma seção sobre os direitos e os deveres do Estado e dos cidadãos, no que se refere à garantia à educação. Nesse texto consta que a educação é um direito de todos e

dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo do pleno desenvolvimento do sujeito, visando ao preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ao garantir ainda a oferta do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em outubro de 1989, o então presidente, José Sarney, sanciona a Lei Federal n.º 7.853 que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989).

E ainda, ao tratar da área da educação, estabelece:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; [...] (Brasil, 1989, p.1).

Com a lei supracitada defende-se questões referentes às pessoas com deficiência, nos âmbitos de saúde, transporte, educação e outros. No entanto, pode-se notar que a legislação ainda é refém da perspectiva da integração escolar, assim, os indivíduos devem se adaptar ao sistema de ensino para gozar do ensino regular, ou são enquadrados como público-alvo da Educação Especial.

Para Mantoan (2011), entre a década de 80 e 90, inicia-se a participação das PcD nos movimentos políticos, com o intuito de garantir de algum modo os seus direitos, de serem respeitados e reconhecidos, de terem suas necessidades supridas. Assim, conquistam espaços em diferentes setores: no trabalho, na arquitetura, no urbanismo, no transporte, na segurança e na acessibilidade, mas as lutas ainda não têm forças significativas para repercutir na esfera educacional.

O presidente Itamar Franco, no ano de 1993, por meio do Decreto nº 914, (revogado em 1999 com o decreto nº3.298) instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, já prevista na Lei nº 7.853/89, categorizando como:

I - deficiência – 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;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

No ano seguinte, em 1994, visando garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, é instituída a Política Nacional de Educação Especial, que propõe uma definição do público-alvo da Educação Especial, compreendendo aquele que apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, referentes às aprendizagens curriculares e de acordo com a sua idade. Entre outras questões, traz: “[...] genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (Brasil, 1994, p.13). O documento tem o foco voltado ao atendimento especializado e vai contra o movimento inclusivo, quando estabelece o acesso às classes comuns do ensino regular apenas para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p.19).

Em 1994, também aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais na Espanha, em Salamanca, com a participação de diversos países e da Unesco, além de ter promovido a publicação da Declaração de Salamanca, importante documento para a Educação Especial, e que foi agregado às políticas brasileiras.

A Declaração de Salamanca indicou que 200 milhões de crianças não possuíam acesso à educação, sendo essas em sua maioria, crianças com deficiência. Estabeleceu-se assim um compromisso mundial, com o objetivo de garantir o direito

à educação para todos, sem exceções, proporcionando e priorizando investimentos na educação no que diz respeito aos governos.

Ainda na década de 90, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 – LDB é promulgada, após anos de discussões, dispondo dos deveres e das garantias da Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

No artigo seguinte da LDB é exposta a responsabilidade das escolas perante os alunos com deficiências. Como por exemplo, assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Embora seja notável uma evolução no que se refere à garantia de direitos das PcD, quando se compara a LDB de 1961 com a LDB de 1996 (Mantoan, 2011), ainda houve críticas à versão atual, no que se refere ao uso do termo “preferencialmente”, por ser muito subjetivo e dar margem a algumas interpretações com diferentes significados.

Outro apontamento importante de Mantoan (2011), referente à LDB, é sobre a formação dos professores. A autora informa que pesquisas recentes, realizadas na Universidade Estadual de Campinas – SP, sinalizam que os professores precisam contar com uma formação que os capacite a ensinar a todos, e não apenas aos alunos com deficiência. Assim, os estudos apontam que a dificuldade encontrada é a de lecionar para todos os alunos.

Sob essa mesma perspectiva, são encontrados diversos os documentos, leis, decretos, pareceres sobre a educação das PcD (Brasil, 1988; Brasil, 1989; Brasil, 1999; Brasil, 2001; Brasil, 2002; Brasil, 2004, [...]).

No ano de 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento importante que tem como uma de suas colaboradoras a renomada pedagoga, Maria Teresa Egler Mantoan. O texto documental traz o percurso histórico da inclusão escolar no Brasil para fundamentar suas diretrizes, embasadas em uma política pública focada na inclusão, “[...] políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p.5).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) pontua vinte metas que precisam ser realizadas no período da sua vigência (dez anos). A quarta meta discorre sobre os alunos com deficiência e tem como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Nota-se no trecho acima citado, o termo “preferencialmente” sendo utilizado, o que, mais uma vez, deixa uma “brecha” para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas somente nas escolas especiais, porém coloca como meta a universalização do acesso dos alunos com deficiência à rede regular de ensino.

No ano seguinte, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) foi sancionado na data de 06 de julho de 2015, pela Presidente Dilma Rousseff. O documento traz, em seu conteúdo, um apanhado com todas as conquistas já garantidas em redações legais e políticas anteriores (Brasil, 2015).

O Capítulo IV do documento já mencionado trata do direito à Educação, o que mais uma vez reforça o direito de a PcD ter acesso a um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis da educação, ao longo de sua vida.

Assim segue (Brasil, 2015, p.5):

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades [...];

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, [...]; V[...]; VI[...]; VII[...];

- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, [...] do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI [...]; XII [...]; XIII [...]; XIV [...]; XV [...]
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII [...].

Nesse contexto, observa-se que, mesmo com os avanços registrados nos documentos e nas legislações, a batalha em torno da Educação Especial ainda não atingiu realmente um sistema de inclusão no Brasil. Segundo Mantoan (2011), é fundamental que ocorram transformações, pois a escola ainda não é capaz de atender às diferenças dentro da sala de aula do ensino regular, sem segregação, sem a necessidade de se trabalhar à parte com alguns, sem currículos, atividades e avaliações especiais. O cenário atual ainda aponta o fato de o aluno precisar se adaptar ao ensino disponibilizado. Mantoan (2011) argumenta que:

[...] a inclusão total e incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro, como cita Salamanca, e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos (Matoan, 2011, p.8)

E segundo Mantoan (2011), são possíveis as mudanças incluídas como metas, e algumas já estão acontecendo em alguns lugares. No entanto, recentemente, tivemos a publicação de um novo documento, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Porém, em vários trechos ele vai contra o que estava sendo construído e o que se almejava conquistar referente à inclusão, por exemplo, o proposto no que tange às escolas e às classes especiais:

Artigo 2º

VI – Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - Classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade [...]

Alguns autores publicaram artigos sobre esse decreto (Almeida *et al.*, 2020; Almeida, Magalhães e Santos, 2020; Rosa e Ribeiro, 2020), e o consideram um retrocesso, um descaminho nas políticas da Educação Especial e uma perda para as PcD, assim como para seus familiares e sociedade. Pode ainda ser visto como a imposição de uma barreira no percurso histórico da Educação Especial inclusiva.

Assim, pesquisadores, familiares, organizações e outros fizeram uma manifestação e se mobilizaram contra esse decreto. O Partido Socialista Brasileiro (PSB), em outubro de 2020, entrou com uma ação alegando a inconstitucionalidade do decreto em questão.

Então, na data de 01 de dezembro de 2020, Dias Toffoli, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), frente à ação do PSB, suspendeu o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. A suspensão foi mantida pelo plenário e, posteriormente, será julgada.

Porém, o Ministério da Educação (MEC) manteve a divulgação do documento com a PNEE, mesmo depois da suspensão do Decreto, e o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, causou muita repercussão com seu posicionamento e suas falas. Ribeiro falou em entrevista:

O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros, porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento, para poder dar a ela atenção especial (Portal UOL, 2021).

E, em outra situação, ele afirmou:

Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez: em vez de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo 'inclusivismo', nós estamos criando salas especiais para que essas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam (Portal G1, 2021).

As falas do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, fortalecem a posição do decreto 10.502/20, de que as crianças com deficiência devem ser segregadas, ficando separadas das demais. Estamos perante um governo que não investe nas políticas de inclusão, que não traz benefícios para que as escolas possam receber a todos com qualidade, mas sim fortalece as escolas especiais e a segregação, enquanto enfraquece a educação inclusiva.

O decreto em questão, mesmo tendo sido suspenso pelo Decreto Nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, e as falas citadas marcam um momento de divisão de

opiniões: entre os que defendem essa posição das escolas especiais e aqueles que percebem que isso é um desserviço ao que almejamos em relação à inclusão. Essa política interfere nas RS dos indivíduos e, assim, atinge também os professores, fortalecendo a visão de segregação e a ideia de que a criança com deficiência não deveria estar na sala de aula regular.

4.3 Da História aos Dias Atuais, a Visão Médica permeando a Educação

Em meados do século XIX, o Estado brasileiro iniciou as intervenções relacionadas a questões da saúde nas escolas, com o intuito de controlar as diferentes epidemias. A escola, como um espaço de grande circulação de pessoas, precisava ser fiscalizada, assim como acontecia em outros locais que já recebiam esse tipo de inspeção (Lima, 1985).

O movimento de higiene escolar se iniciou, mas só ganhou forças no início do século XX (Lima, 1985).

Ainda no século XIX, no ano de 1808, a Corte portuguesa foi transferida para o Brasil, e surgem instituições como: as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, as Faculdades de Direito em São Paulo e em Pernambuco, as Entidades Geográficas e Históricas e os Museus Etnográficos. Esses institutos viabilizaram o encontro dos primeiros pesquisadores brasileiros que estudavam a produção científica da Europa.

A investigação na área da Medicina, na segunda metade do século XIX e no momento da Primeira República, ganha destaque, pois muitos dos pesquisadores eram médicos.

Segundo Gondra (1998), nesse período histórico, a Medicina amplia seus interesses e suas competências, e a área da educação passa a ser permeada pelo discurso médico que começa a organizar e a definir regras para o desenvolvimento da educação escolar.

Ao expandir os espaços e as competências da Medicina, surge o fenômeno conhecido como medicalização da sociedade, conforme aponta Freire Costa (1989), o Estado e a Medicina assumem um compromisso de higienização das populações.

Segundo Gondra (1998), para os médicos higienistas era preciso formar o homem, controlando e docilizando a sua própria natureza, sendo a educação parte de um projeto de civilização ocidental.

Assim, o interesse médico desponta nas questões educacionais com o intuito de, por meio do processo de ensino e aprendizagem, produzir uma sociedade de indivíduos regenerados.

A ideia de uma possível regeneração da sociedade brasileira, por meio da educação em uma escola higienista, tem origem nas “teorias” raciais e na percepção médica, a partir de 1870. Dentre essas “teorias”, o darwinismo social e o evolucionismo buscavam fundamentar as desigualdades sociais como diferenças naturais, provenientes das diferenças biológicas entre as raças.

Assim, Herbert Spencer (1820 – 1903), influenciado pela obra “A Origem das Espécies de Charles Darwin” (1859), institui o termo “sobrevivência do mais apto”, que passa a ser utilizado na teoria do darwinismo social como embasamento para o imperialismo impulsionar o capitalismo, além de tentar justificar a erradicação de grupos com base na raça e na classe social (Trombley, 2014, p.58).

Segundo Trombley (2014), Charles Darwin escreve em 1871 a obra “A Descendência do Homem”, que explica a origem do ser humano. Este estudo influencia outra teoria importante do período, a eugenia, que ganha forças no final do século XIX e em parte do século XX, mas é o primo de Darwin, Francis Galton (1822 – 1911) que, por meio de suas pesquisas, institui o termo e o conceito.

Para Darwin (1859), na referida obra, o ser humano é um sujeito natural e propenso às leis da natureza que selecionam os mais aptos. Porém, a cultura faz parte da sociedade humana civilizada, o que interrompe a seleção natural na espécie humana, gerando assim, a provável degeneração do homem (Trombley, 2014).

Observa-se, então, como se deu a construção das bases da compreensão de uma teoria relevante para a Ciência, e como esta embasou as teorias excludentes e racistas.

Segundo Figueira (2014), o início do século XX foi caracterizado pelo processo de industrialização, pelo grande aumento da população nos centros urbanos e pelos surtos de doenças contagiosas com taxas altas de mortalidade.

Projetos sanitários foram implementados pelo movimento higienista. E a preocupação se estendeu além das questões de saneamento locais e da saúde física dos indivíduos, pois os higienistas acreditavam que, para ocorrer uma melhoria do país, era necessário contar com mentes sadias.

Então, em 1923, foi criada a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), pelo médico Gustavo Riedel, e esta passou no mesmo ano a ser reconhecida como

utilidade pública pelo Governo Federal. Em sua composição, a LBHM contava com médicos, educadores, juristas, intelectuais, jornalistas, políticos e outros, todos pertencentes à elite brasileira. Os trabalhos desenvolvidos pela LBHM traziam alternativas para o cuidado da saúde mental, com ênfase na profilaxia.

Segundo Oliveira (1966, p.22), a higiene amplia “[...] sua ação a toda atividade física, intelectual e moral do homem.”

Os higienistas acreditavam que o desenvolvimento da nação dependia das ações higienistas para acontecer. Segundo Oliveira (1966), o trabalho para o crescimento dependia do homem, e um homem doente seria um ser imobilizado e sem utilidade, portanto, caberia à higiene valorizar e tornar útil esse material humano, a fim de aperfeiçoar a humanidade.

A educação escolar era alvo de preocupação, e considerava-se a infância como um momento ideal para intervir e evitar possíveis desvios que gerariam problemas para a sociedade (Moncorvo Filho, 1926).

Assim, a LBHM mantinha o foco na infância e, segundo Moncorvo Filho (1926, p. 902), acreditava-se que, por meio da educação, se conseguiria imprimir na criança o “[...] bom carácter, as inclinações, os gostos, as noções de limpeza, etc., permitindo-lhe tornar-se um indivíduo tão perfeito quanto possível”. Para o autor, não tendo influências negativas, a criança seria moldável e “[...] seu débil corpo adquirirá facilmente o desejado vigor, suas nascentes faculdades se desenvolverão, sem obstáculos, segundo leis biológicas conhecidas” (Moncorvo Filho, 1926, p. 902).

Com a instituição da LBHM, o movimento a favor da eugenia se fortaleceu e ganhou mais seguidores. Entendia-se que a eugenia era como um artefato científico, capaz de lutar contra os estragos causados pelas “perturbações mentais” (Souza, 2006).

O movimento de higiene mental também foi responsável por aproximar a medicina da educação, e contribuiu para a instituição da Psicologia no Brasil (Campos, 2005).

De acordo com Figueira (2014), um dos personagens importantes no movimento de promover um encontro entre a Higiene Mental e a Psicologia, por meio da educação, foi o membro da LBHM, Manoel Bonfin (1868-1932), autor de diversas obras, entre elas “Lições de Pedagogia” (1915). Ele trouxe – como conteúdo obrigatório – a educação higiênica na instrução pública, com foco principal na instrução pública primária.

Sob essa perspectiva, o conceito de higiene foi estabelecido na escola, com a terminologia de “higiene escolar”, o qual “[...] vem a ser: o conjunto de regras e indicações que presidem a vida escolar, quanto à defesa da saúde.” (Bonfim, 1915/1926, p.58). Essas regras vão desde a localização das classes, horários das aulas, organização do material e do mobiliário, entre outras. Tudo com o objetivo de promover condições ideais de aprendizagem (Bonfim, 1915).

Figueira (2014) aponta que as taxas de analfabetismo no Brasil eram altas e a situação da educação, precária. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2003), o índice de analfabetismo em 1900 era de 65% e se manteve assim até 1920.

A educação higienista era vista, na época, como a solução para o problema, e a LBHM começou a defender, então, que a educação fosse obrigatória (Bonfim, 1915).

De acordo com Figueira (2014), é possível observar o quanto a Psicologia e a Psicanálise funcionaram como ferramentas na vertente da higiene mental para essa ação se concretizar.

Foi nesse momento, segundo Figueira (2014), que o conhecimento científico passou a ser valorizado como verdade. A quantificação, a aferição e a investigação por experimentos tomaram parte das ações, sendo instauradas na produção do conhecimento da LBHM.

De acordo com Mendonça (2006), alguns membros da LBHM utilizaram a psicanálise como ferramenta teórica para embasar os problemas escolares e direcionar comportamentos adequados, sempre com a finalidade de prevenir as doenças mentais, para alcançar o desenvolvimento do Brasil.

Manoel Bomfim, nos anos de 1901 a 1903, estudou Psicologia e Pedagogia na Europa, ao lado do francês e psicólogo, Alfred Binet, o inventor da escala métrica de inteligência. Posteriormente, retornou ao Brasil, trazendo suas ideias e colocando a Psicologia como base para o desenvolvimento da educação. A Ciência se instaura como base para a Psicologia e Pedagogia, trazendo fundamentos para a educação e, desde então, o indivíduo teve que obrigatoriamente se moldar às circunstâncias apresentadas (Figueira, 2014).

A educação pautada na concepção higienista, na perspectiva da higiene mental, conseguiria “[...] formar homens adaptados dentro dos padrões esperados: sadio (física e mentalmente) e produtivo, e com isso garantiria o progresso do país” (Figueira, 2014, p.59).

Plínio Olinto (1886 – 1956), importante pesquisador, membro da LBHM, médico psiquiatra, psicopedagogo e autor de diversas obras, entre elas: “Notas de Pedagogia e Psicologia Normal e Patológica” (1918) e “Psicologia” (1936), também afirmou e defendeu que por meio da educação se instauraria o trabalho da higiene mental e se normalizariam os hábitos.

O autor supracitado criticava o caminho que a Psicologia percorreu anteriormente, dizendo que esta era tão abstrata quanto a filosofia. Por outro lado, elogiava os psicólogos modernos que trouxeram os estudos psicológicos para a Biologia (Olinto, 1936). Notamos a importância dada à entrada da ciência na Psicologia e, conseqüentemente, no âmbito da educação.

De acordo com Olinto (1936), a higiene mental tem em seu embasamento a Biologia, a Psicologia, a Psiquiatria, a Sociologia, a eugenia e a profilaxia mental. E a educação, neste caso, é um meio de controle; sendo assim, a melhor prevenção é educar.

Olinto (1936) também discorre sobre os testes psicológicos, para ele seria essa uma ferramenta para homogeneizar as salas de aula nas escolas e separar os “retardados pedagógicos” dos “normais” (Olinto, 1936).

É importante pontuar que, dentro da perspectiva higienista, nem todos os membros tinham a mesma visão sobre os testes psicológicos. Plínio Olinto e outros seguiam uma linha mais quantitativa e classificatória, enquanto Manoel Bomfim seguia uma linha que se atentava ao meio que permeava o sujeito, pois para ele, apenas a quantificação do teste não servia como resultado, era necessário se observar o contexto para concluir uma avaliação.

Com essa nova estruturação social médica, tem-se o início da categorização do ‘normal’, do ‘anormal’ e do ‘patológico’, como orientação dos discursos e das práticas no sistema da medicalização da sociedade moderna (Foucault, 1963).

Segundo Abreu (2006), por meio dessa união entre saúde e educação, de forma hierarquizada e normalizadora, surge o olhar clínico do professor como um “identificador de anormalidades”.

Abreu (2006) diz que, naquele momento, acreditava-se ser necessário lutar contra o “mal” que ameaçava a ordem e o progresso do Brasil.

[...] Este mal, em uma de suas faces, apresentava-se como a criança anormal, que tinha em seu corpo (biológico) a inscrição do defeito, da anomalia. Era preciso capacitar o professor, desenvolvendo-lhe o “olho

clínico” e assim torná-lo coadjuvante dos diagnósticos. Saúde e Educação organizaram-se numa verdadeira cruzada para combater a ameaça da degeneração, dando início ao que se pode chamar de uma caçada aos anormais [...] (Abreu, 2006, p.14).

Nessa vertente, Foucault (2011) traz a questão da medicalização sendo inserida de uma forma que a sociedade se torna governada por saberes vindos da Medicina. Surge um poder sobre a vida nesse panorama, pois os conhecimentos médicos passam a entrepor todos os espaços sociais.

Importante ter claro o significado do termo “medicalização” que, de acordo Collares e Moysés (1994, p.25),

[...] refere-se como o processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas de soluções para problemas desta natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões médicas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo.

Segundo ainda Collares e Moysés (1994), a medicalização acontece de forma crescente nas sociedades ocidentais e mostra uma biologização dos conflitos sociais, o que pode levar a um reducionismo biológico. Assim, situações da vida e do destino do indivíduo poderiam ser entendidas e reduzidas a características individuais, tendo as questões sociais, econômicas, políticas e históricas irrelevante influência na vida dos indivíduos. Com essa visão, o indivíduo torna-se o maior responsável por sua condição de vida e por seu destino na sociedade. Desse modo, o sistema político e social se isenta das responsabilidades. Nota-se a oportunidade para se culpabilizar a vítima.

A biologização dos indivíduos era realizada por profissionais médicos, tanto da rede pública, quanto da rede privada, e nas faculdades. Para nomear essa prática, deu-se a origem do termo “medicalização”. Atualmente, com a ampliação das áreas do conhecimento, temos novos profissionais envolvidos nessa prática: psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros e psicopedagogos. Assim, a palavra “medicalização” é substituída por um termo mais abrangente: “patologização” (Collares e Moysés, 1994).

É interessante notar como a história revela uma situação ainda tão atual, pois a medicalização e a patologização fazem parte do nosso cotidiano. Com bastante

frequência, utiliza-se o teste de coeficiente de inteligência, assim como outros testes psicológicos quantitativos, para se definir laudos e direcionar terapias, sem que se tenha um olhar para o sujeito enquanto humano. Apenas os aspectos biológicos são considerados, o que torna preocupante a situação de crianças e de adultos, sujeitos à rotulação e à medicalização, por meio dessa prática.

É notável como a perspectiva higienista da educação está introjetada nas RS da sociedade atual. Boarini e Yamamoto (2004) confirmam que esses discursos “não envelhecem” e ainda se fazem presentes desde a formação profissional.

Sendo assim, a sociedade atual segue com o olhar da biomedicalização, segundo o qual, para tudo se tem um remédio, uma pílula, inclusive para o fracasso escolar. Desse modo, a vida é normalizada pela medicina, com prescrições e condutas até para o inimaginável. O não aprender é tido como doença e a caçada pelos anormais continua, mas agora eles são identificados como portadores de transtornos (Abreu, 2006).

Para os pais e professores, é vendida a solução, o remédio para o não aprender, que poderia ter um slogan como “pílula contra o agito”, com a promessa de “[...] atuar como uma “palmatória química” para assim garantir a “ordem e progresso” no terceiro milênio” (Abreu, 2006, p.22).

Entre essas pílulas, temos uma que é comumente utilizada no contexto escolar e que pode ser considerada como a “pílula da obediência”, a Ritalina. Esta pode causar dependência física e/ou psíquica. No âmbito escolar, quando a criança apresenta um desvio no comportamento e/ou não aprende da forma desejável, ela é encaminhada ao atendimento especializado da saúde, e os responsáveis responderão à equipe pedagógica se a criança passou pelo atendimento da saúde e se ela está fazendo o uso correto das medicações, reforçando como verdade a necessidade dessa medicalização, considerada indispensável para o bom desempenho da criança (Margarido, 2012).

Segundo Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013), os Estados Unidos são o maior consumidor de Ritalina em nível mundial. Em segundo lugar, no consumo do medicamento, está o Brasil. A Ritalina é a droga mais utilizada em crianças com diagnóstico de algum distúrbio de aprendizagem escolar. São consumidas, anualmente, milhões de caixas desse medicamento, afinal, como resistir a uma pílula que promete resolver os problemas escolares das crianças? Essa medicação ganhou até o apelido de “droga da obediência”, pois é prescrita para crianças hiperativas.

Para Collares (1996, p.27),

A medicalização do fracasso escolar passa então a exercer um papel fortemente tranquilizador para a escola e para o sistema. "Tudo está indo muito bem, pena que 50% a 70% de Joãozinhos e Mariazinhas, individualmente, tenham problemas de saúde, sejam imaturos, desajustados, carentes... e por isso fracassem logo na primeira série do ensino fundamental." Esta medicalização cumpre um papel ideológico tão preponderante, que temos observado que nem mesmo professores com grande compromisso político conseguem rompê-lo.

Segundo Collares (1996), esse olhar patologizante sobre a criança, colocando questões médicas como causas para o fracasso escolar, é um modo, por vezes inconsciente, de tentar diminuir ou até esconder insuficiências da escola e de todo sistema educacional em geral.

E qual seria o preço da crescente patologização para essas crianças além da culpabilização da vítima? Essas "patologias", definidas de forma vaga, com diagnósticos subjetivos e imprecisos, acabam por rotular crianças absolutamente "normais", que se tornam estigmatizadas pelos rótulos e introjetam uma doença que não existe. Isso interfere na autoestima, no autoconceito, na aprendizagem, acarretando como consequência uma criança psicologicamente doente (Collares e Moyses, 1994).

E o professor? Este sofre uma crescente desvalorização por estar cada vez menos preparado para trabalhar com tantos "distúrbios" e "patologias" (Collares e Moyses, 1994).

Assim, o professor acaba por assumir uma posição de ingenuidade e neutralidade diante de todo esse sistema, porém, segundo Freire (1999), não há como ser imparcial, não há como ser neutro quando se trabalha com pessoas, quando se é professor: "Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, minha posição não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo" (Freire, 2019, p.63).

Para Freire (2019), a autonomia e a dignidade do aluno devem ser respeitadas, o aluno deve ter liberdade para: desfrutar de sua criatividade, se expressar, compreender os saberes de sua maneira. Não existem estratégias para se ensinar pessoas diferentes da mesma forma. Cada aluno tem a sua cultura e suas vivências que devem ser respeitadas. Assim:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] o professor

que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2019, p.66).

Observamos que a medicalização é uma forma de propor limites à liberdade do aluno, como diz Freire, no trecho acima.

Outra questão, levantada por Collares e Moyses (1994), é a impressão de que o único intuito é de se encontrar um diagnóstico para explicar e justificar o não aprender. Não se vê a investigação de um diagnóstico real para a busca por uma ação efetiva que minimize e traga melhorias para a criança. Quando se consegue o tal diagnóstico, as preocupações acabam, e o professor passa a justificar facilmente a não aprendizagem dos alunos. Afinal, a culpa não é dele, não é da escola, não é do sistema escolar. A culpa é da criança, unicamente da criança, assim se culpabiliza a vítima.

Para Abreu (2006), se a questão é médica, o professor entende que nada pode fazer. Dessa forma, isenta-se de suas responsabilidades nesse envolvimento e da necessidade de rever as estratégias de ensino. Passa a compreender que o aprender é algo natural do aluno, e há como duas resultantes: os que aprendem e os que não aprendem.

As autoras afirmam que:

Do outro lado da moeda, os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrílica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular. O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica (Collares e Moyses, 1994, p.6).

E quais patologias estão sendo relacionadas ao não aprender? Vemos a ampla utilização do DSM, manual que classifica as doenças mentais, que traz a visão biológica psiquiátrica para o não aprender, denominando-o como uma entidade nosográfica, com a recomendação de tratamento à base de psicofármacos. O

transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) vem se tornando o distúrbio mais comumente diagnosticado e tido como principal causa do insucesso escolar.

Colombani *et. al* (2014) consideram arbitrário e limitador o uso de medicações com o objetivo de dominar os comportamentos desviantes não aceitos das crianças. Os autores acreditam que tais medidas possam prejudicar o desenvolvimento moral da criança, uma vez que essa prática não favorece a busca pela autonomia.

Refletindo com base nos estudos de Piaget (1994), pode-se dizer que esse tipo de controle medicamentoso, com o objetivo de estabelecer limites ao comportamento das crianças, ceifaria a construção moral da criança. Piaget (1994) mostrou-se contra os castigos e a punição excessiva, mas ele também se opunha à impunidade total, sendo assim, ele não se posicionava contrário ao limite, mas esse limite tinha de ser trabalhado com acolhimento, para que a criança se sentisse segura para demonstrar suas questões, sua criatividade e pudesse se expressar de forma espontânea, sem temer qualquer punição.

A medicalização impõe limites por meio de reações bioquímicas e transforma as crianças no que Foucault chamou de “corpos dóceis”.

Para Piaget (1994), a moral deve ser construída de acordo com um conjunto de regras, mas essa construção deve se dar em forma de respeito mútuo. O adulto se coloca como igual, sem o grau hierárquico, se constrói por reflexão e não por imposição. Assim, torna-se possível à criança ter constituída uma moral autônoma.

No entanto, para Colombani, Martins e Shimizu (2014), a medicalização transforma as questões sociais em questões médicas, e isso impossibilita ao indivíduo refletir sobre as suas atitudes, podendo interferir na construção da sua moral, ao acarretar dificuldades na aceitação do outro e no desenvolvimento do respeito mútuo, prejudicando a obtenção da autonomia.

De acordo com Vygotsky (2011), as relações sociais fazem parte da constituição do sujeito, e essa visão depreciativa da incapacidade, da limitação, origina um sentimento que o autor chama de “minusvalía”, influenciando de modo negativo o desenvolvimento do sujeito, pois, o sujeito assume o papel atribuído a ele.

Essa patologização da educação, essa necessidade de colocar todas as crianças em um mesmo padrão, é altamente excludente, pois traz à tona uma exclusão disfarçada de inclusão.

Nesse contexto, segundo De Luca (2002), a inclusão está seguindo a normalização. Tudo está sendo conduzido para que a criança fique o mais próximo possível da norma, essa é uma forma perversa de inclusão comumente observada, pois se permite que o “anormal” se aproxime, desde que fique imóvel e distante.

A inclusão que buscamos não tem como objetivo a normalização, e sim a humanização. Ela é utópica, o que na visão freiriana é o “inédito viável”, ou seja, algo que é sonhado, que ainda não foi claramente vivido, mas que é possível. Freire (2001, p. 85) diz:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

Para Marques e Romualdo (2015), a Pedagogia da inclusão, na vertente de Paulo Freire, precisa de uma escola que inclua a todos, sem qualquer tipo de opressão. O processo educativo deve fornecer condições adequadas para a apropriação e construção de conhecimentos exitosos.

As diferenças precisam ser valorizadas, o processo de ensino e aprendizagem deve ter como base a igualdade de oportunidades, deve buscar o desenvolvimento cognitivo, por meio de uma interação sociocultural, em que todos os alunos correspondem à pluralidade cultural e à diversidade da sociedade educacional brasileira.

Nota-se que o problema da medicalização e a visão pejorativa das pessoas com deficiência constituem uma questão já enraizada na sociedade. Como resultado de uma problemática que percorre a nossa história, a medicalização, hoje, se dá como algo corriqueiro, sendo frequente no ambiente escolar. E, muitas vezes, quando os professores têm um olhar clínico sobre o aluno, acreditam ingenuamente estar ajudando aquela criança.

É necessário refletir sobre todo o caminho percorrido, a história e o contexto; compreender como cada um se constitui como sujeito e de que modo são formadas as RS; ter consciência do que se conquistou em relação à inclusão, para assim conseguirmos romper com as questões problemáticas e transformar a nossa realidade.

CAPÍTULO 5 – A PESQUISA

5.1 Objetivo Geral

Identificar qual é a percepção dos professores regulares do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Santos, e analisar suas Representações Sociais em relação aos alunos com deficiência e as influências na sua prática e, por consequência, na inclusão escolar.

5.2 Objetivos Específicos

- Analisar as Representações Sociais dos professores acerca dos alunos com deficiência, no Ensino Fundamental II;
- Analisar as influências dessa visão nas suas práticas em relação ao aluno com deficiência;
- Observar as interferências na inclusão no cotidiano escolar a partir das Representações Sociais dos professores;
- Observar as interferências dessas representações no dia a dia do aluno, dentro do ambiente escolar;
- Observar as manifestações dessas representações no dia a dia do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, em relação ao desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- Observar a relação entre o professor e o aluno com deficiência, e a relação entre o professor e o aluno que não tem deficiência;
- Observar como o professor recebe e avalia a produção do aluno com deficiência no Ensino Fundamental II;
- Criar como produto final um *E-book*.

5.3 Problematização da Pesquisa

Como o professor regular do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Santos, vê o aluno com deficiência na sala de aula, como isso influencia a sua prática e, por consequência, a inclusão escolar?

5.4 Metodologia

Para a realização da pesquisa, adotou-se a modalidade qualitativa, pois, segundo Chizzotti (2000, p.79), “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa com abordagem qualitativa atinge um nível relacional e subjetivo da realidade social e é estudada por meio da história, do ambiente, da essência, dos estímulos, das crenças, dos princípios e das atitudes dos atores sociais.

A pesquisa qualitativa atende ao objetivo geral do presente estudo, pois se desenvolve “[...] numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke; André, 2013, p.20).

E Creswell (2010, p.26), afirma que:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Este estudo tem um delineamento de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, e teve o seu início após a aprovação do comitê de ética.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que, segundo Triviños (1987 *apud* Manzini, 2004, p.2), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”

Para Lüdke e André (2013), a vantagem da entrevista é que ela permite esclarecimentos, correções e adaptações que a tornam eficaz na coleta das informações. A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, e permite a captação imediata das informações desejadas.

As entrevistas foram transcritas em sua íntegra e assim compõem o corpus da pesquisa. A análise dos dados foi pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo esta uma metodologia que possibilita a interpretação das falas e das mensagens dos entrevistados, articulando-se muito bem com a proposta da Teoria

das Representações Sociais, aporte teórico e metodológico para esta pesquisa, uma vez que por meio dela é possível compreender e analisar as Representações Sociais.

5.5 Contexto de Realização da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Santos, localizada na área continental. O bairro situa-se entre os municípios de Bertioga, Guarujá e Cubatão, distante da área insular. O local é contemplado por uma grande área de Mata Atlântica, manguezais e o canal de Bertioga. A extensão territorial do bairro é pequena e a região é pouco desenvolvida, com pobreza predominante.

A escola é bem cuidada, tem uma boa infraestrutura, contando com materiais, biblioteca, sala multimídia, salas de aula com ar-condicionado, quadra poliesportiva coberta e internet *wi-fi*. A escola atende alunos do Ensino Fundamental I no período da manhã, os alunos do Ensino Fundamental II no período da tarde, e os alunos da Educação de Jovens e Adultos no período da noite.

5.6 Participantes

Participaram da pesquisa os professores do Ensino Fundamental II, das diversas disciplinas, em um total de 10 participantes.

5.7 Aspectos Éticos

A pesquisa iniciou-se após o consentimento da escola e de todos os participantes. Sendo assim, só participaram da pesquisa aqueles que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1).

As questões éticas foram estabelecidas de acordo com as leis e regulamentações vigentes, preservando-se a identidade dos participantes, de forma que não venham a ter prejuízos recorrentes a esta pesquisa.

Os nomes utilizados na dissertação final são de carácter fictício, sendo garantido a cada participante o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem o risco de sofrer algum dano.

5.8 Coleta dos Dados

A coleta dos dados teve início após a aprovação do projeto de pesquisa, na plataforma Brasil, pelo comitê de ética da Universidade Metropolitana de Santos.

O projeto de pesquisa também foi submetido à Prefeitura Municipal de Santos, a fim de obter a autorização para a sua realização em uma das unidades de ensino da rede municipal e, em seguida, foi solicitado a anuência da própria Unidade Municipal de Ensino onde ocorreu a pesquisa.

Na etapa seguinte foi marcado o dia e o horário das entrevistas, que aconteceram em uma sala da própria escola envolvida na pesquisa.

Assim, no momento da realização das entrevistas, foi esclarecido aos participantes os objetivos da pesquisa e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que todos pudessem realizar a leitura e assinar, caso estivessem de acordo, e então dar sequência à coleta dos dados.

A coleta dos dados teve início com a aplicação de um questionário de identificação (apêndice A). Nesse momento, cada participante escolheu o seu nome fictício e, em seguida, foi aplicada a entrevista semiestruturada (apêndice B).

O questionário para a coleta dos dados foi distribuído em 3 dias, sendo entrevistados 10 professores. Todos os participantes se mostraram animados e interessados em colaborar com a pesquisa, e não tivemos nenhuma intercorrência no decorrer do processo, tudo seguiu de modo tranquilo.

Das entrevistas, foi gravado apenas o áudio, com o objetivo de ter todas as falas na íntegra para a preservação dos dados e posterior análise. Como dito anteriormente, os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, e os nomes dos alunos e das escolas citadas por eles foram substituídos por alônimos, assim garantindo o resguardo da identidade dos participantes e a ética da pesquisa.

5.9 Análise dos Dados

Foi utilizada na análise dos dados a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que é amplamente empregada nas pesquisas investigativas sobre as RS. Bardin (2011, p.42) define a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2011) orienta que a análise de dados seja realizada em três fases: na primeira fase (a pré-análise), serão feitas a transcrição e a leitura das entrevistas com uma organização relacionando as ideias iniciais do referencial teórico e o levantamento de hipóteses. A segunda fase (a exploração do material) construirá as operações de codificação e categorização do material, por meio de recorte das unidades e do contexto que poderão ser enumerados. Na terceira fase (o tratamento dos resultados), será dada atenção às inferências e às interpretações, e assim realizada também uma reflexão crítica.

Sendo assim, depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas na íntegra e passaram a compor o corpus de análise da pesquisa. Foi realizada uma leitura flutuante, atenta e minuciosa para conhecer a fala de cada um dos participantes entrevistados. Segundo Bardin (2011), a leitura flutuante é o primeiro passo para se ter contato com o corpus da pesquisa que será analisado e equivale a “[...] conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p.126).

Após a leitura inicial, as leituras seguintes são mais explícitas, porque os temas que emergem no corpus já foram localizados, e é possível ter mais detalhes sobre o problema de pesquisa. Ao ser finalizada a primeira fase de leituras, foram divididos em categorias os temas que mais emergiram no texto das entrevistas transcritas, ou seja, as falas que mais se repetiram foram organizadas em categorias, pois, segundo Bardin (2011), “[...] o texto pode ser dividido em temas principais e em unidades comparáveis de categorização para análise temática” (p.100).

Assim, emergiram quatro categorias:

- Categoria 1 – Olhar do professor sobre inclusão
- Categoria 2 – Falas do professor referentes ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo
- Categoria 3 – Falas onde observa-se o papel que o professor se coloca
- Categoria 4 – A aprendizagem

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa procurou conhecer a percepção dos professores no que concerne aos alunos com deficiência e à inclusão, e assim analisar as RS de um grupo de docentes que fazem parte de uma mesma unidade escolar e trabalham no segmento do Ensino Fundamental II. Nas entrevistas transcritas, emergem as RS dos participantes e as influências na prática como docentes.

A pesquisa busca observar além do que é nítido ao nosso ver superficial no cotidiano escolar. A justificativa para o aprofundamento do olhar investigativo, sem se deter na evidência rasa de dados, dá-se com base na constatação de que se a pergunta – “A inclusão acontece na sua escola?” – fosse direcionada a mim, no momento do início da pesquisa, eu teria respondido com um simples “sim”. Essa teria sido a minha resposta devido a uma visão bastante superficial, pois apesar dos inúmeros trabalhos que realizo como professora do AEE, visando alcançar a inclusão e eliminar algumas das barreiras com as quais me deparo no meu dia a dia, poucos são os objetivos que consigo atingir, de fato, no meio em que trabalho. Além disso, destaco que, durante o percurso da pesquisa, também transformei algumas das minhas RS.

Carvalho (2004, p.38) nos diz que:

A exclusão nem sempre é visível, como o é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física, isto é, espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos.”

Para Almeida e Naiff (2011), a inclusão é um desafio para os docentes e, diante disso, elaboram de modo coletivo pensamentos, falas e atitudes que são as RS que, de acordo com Moscovici (2015), são geradas em todas as interações que acontecem entre pessoas ou grupos.

Partindo dessa vertente, trago neste estudo as RS do grupo participante da pesquisa. As representações geradas nas interações cotidianas entre esses docentes vêm à tona nas entrevistas, com a repetição das ideias que mais emergiram no momento da coleta dos dados, e assim as divido por categorias para uma posterior análise.

Portanto, temos as seguintes categorias:

- 1) Olhar do professor sobre inclusão;
- 2) Falas do professor referentes ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo;
- 3) Falas onde observa-se o papel que o professor se coloca;
- 4) A aprendizagem.

Adiante, apresento a análise do corpus da pesquisa, contendo os trechos da transcrição que serão utilizados, com a preservação da linguagem expressa no ato da entrevista, em sua íntegra.

Categoria 1: Olhar do professor sobre inclusão

Nesta categoria, trago os sentimentos e olhares dos professores sobre a inclusão, sobre como é ter um aluno com deficiência em sala de aula. Por vezes, nas salas dos professores, presenciei a angústia, a ansiedade de alguns ao saberem que teriam um aluno “laudado” em sala. Escutei, diversas vezes, frases do tipo: “Como vou dar conta de 30 alunos mais um deficiente?”; “Não sou especialista em educação especial, não sei trabalhar com eles”; “Será que não tem outra sala para eu atribuir? Nesta tem dois autistas”.

No decorrer das entrevistas, ficou evidente que a preocupação do professor em trabalhar com o aluno com deficiência está diretamente ligada à natureza da deficiência e ao grau de comprometimento, como se verifica nas falas a seguir:

Bom, depende assim da deficiência dele. Então, já trabalhei com deficiência auditiva, foi assim, gostei muito de trabalhar, respondia bem a aluna, achava assim bastante interessante também o entrosamento dela com a turma, porque antes eu pensava assim que que não ia ter aquela empatia dos colegas assim de tá trabalhando com ela, foi muito bacana, eu gostei muito disso, quanto à deficiência auditiva. (Joana)

Quando teve uma deficiência mental eu não gostei muito assim dessa participação assim em sala de aula até porque também não tinha é uma pessoa ao lado, um mediador que fosse pra ajudar, pra auxiliar a aluna. Então achei que ela ficou meio assim jogada. Não foi aqui na Rede do Município, né!? Foi na Rede Estadual que eu trabalhava. Então achei bem triste. (Joana)

Aí é complicado. É complicado porque vai depender muito da deficiência né? Porque dependendo da deficiência vai ser o modo como nós vamos trabalhar com ele. Então eu acho que vai depender muito. Não sei se eu poderia te responder assim. (Patrícia)

É mais complexo dependendo do grau né do de qual a necessidade que o aluno apresenta, mas a gente até já conversou sobre isso. Pra mim todos os alunos têm necessidades especiais, todos tem a sua necessidade. Então eu, eu tento enxergar e tento trabalhar, claro que no Ensino Fundamental II é muito difícil. No Ensino Fundamental I, como a gente está todos os dias e pega de fevereiro a dezembro, é mais fácil, então eu tento é pegar a melhor forma de trabalhar com cada um. (Maria)

Vem à tona, nos trechos das falas acima, a questão da escola como uma instituição de homogeneização. Nota-se, assim, que o grau de comprometimento do aluno está diretamente relacionado à condição de se ele cabe ou não na homogeneização daquele local, pois quanto maior o comprometimento da deficiência no aluno, mais distante do padrão normal ele está e, portanto, ele não “cabe” naquele ambiente, devido ao fato de a escola ser ainda considerada como uma instituição homogeneizadora.

Segundo Arroyo (2010), o modo pedagógico tradicional é uma monopedagogia, caracterizada como destruidora e empobrecedora, pois trabalha com uma concepção generalista que almeja a homogeneização dos alunos; assim, aqueles que não se adequam a ela são tidos como incapazes e indisciplinados, e é isso que presenciamos no ambiente escolar.

Veiga-Neto (2001, p.111) diz que:

A própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido tomá-lo, portanto, como [...] natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros. (Veiga-Neto, 2001, p.111).

Segundo Foucault (1999), a instituição escolar surge dos jogos de poder e se organiza como as prisões, hospitais e quartéis. Após 1762, a escola começa a se estruturar com espaços para os sujeitos, com arquitetura física escolar, com disciplinas enquanto conteúdo, com provas de aferição do saber e, assim, prioriza sempre uma sala homogênea, marcada por uma hierarquia de capacidades e saberes. Nesse momento da história, surge a maquinaria escolar, as crianças são colocadas em prédios com imposição de horários, disciplina e avaliação.

De modo intencional, a escola funciona como um dispositivo de controle e punição, e o poder da disciplina adentra e transforma sujeitos em “corpos dóceis” (Foucault, 1999). Essa transformação dos sujeitos nada mais é do que uma forma homogeneizadora de tornar todos dóceis e úteis.

Para que haja essa produção de corpos dóceis e úteis, de acordo com Foucault (2008), acontece uma normalização disciplinar por meio de um modelo preexistente, tido como o ideal e que busca transformar cada indivíduo conforme os padrões previamente estipulados.

Essa normalização disciplinar fundamenta-se na norma, e é de acordo com ela que se determinará o que é normal e o que é anormal. A disciplina existe para regulamentar tudo ao seu redor e, assim, estabelece o que é proibido e o que é permitido, o que deve ser obrigatório e o que deve ser impedido.

Entram na questão os dispositivos de segurança que, segundo Foucault (2008), estão pautados nas noções de risco e nos cálculos dos perigos. Sendo assim, não basta apontar o normal e o anormal de acordo com aquele modelo preexistente, é necessário fragmentar as diferentes normalidades, implementando, como disse Foucault (2008, p.82), “o jogo das normalidades diferenciais”.

No “jogo das normalidades diferenciais”, temos um sistema contrário ao que se observava nas disciplinas, o qual iniciava-se pela norma em relação ao treinamento dado, sendo que, com base na norma, era possível diferenciar o normal do anormal. Agora, ao inverso, há uma caracterização de diferentes níveis de normalidade, partindo-se do tido como normal e, como consequência, é em razão desse normal que as normas serão determinadas e compartilhadas (Foucault, 2008, p.82).

Assim, os diferentes níveis de normalidade agem um em relação ao outro, o que faz com que os menos favoráveis sejam trazidos para os mais favoráveis, nas palavras de Foucault (2008, p.83),

Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, [...] O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

A percepção de normalidade/anormalidade está imbuída no nosso sistema de crenças, pois perpassamos a vida comparando e classificando objetos, pessoas e comportamentos, de acordo com padrões impostos pela sociedade. Pode-se dizer que

essas percepções de mundo estão enraizadas em nós enquanto sujeitos, de um modo muito forte, e pertencem ao sistema subjetivo porque nascem e circulam no interior de um contexto histórico e cultural, sendo mantidas pelas relações sociais (Abdalla, 2016).

Assim, nos discursos, emerge a questão da normalização, então, quanto mais próximo ao normal for o aluno, menos receio o professor terá de trabalhar com ele; quanto mais próximo ao normal, mais fácil será “encaixá-lo” na turma (homogênea).

O que foge à normalidade dá trabalho e é desafiador, e isso desponta nas falas dos professores participantes da pesquisa, quando se referem a como é ter o aluno com deficiência em sala de aula. Entretanto, alguns disseram “preferir” o aluno com deficiência aos demais.

É um desafio! Na verdade assim... já me causou mais é eu tinha muito mais medo, tinha muito mais receio. Hoje eu ainda tenho, é no sentido de cada ano uma criança diferente, a gente mesmo que tenha a mesma deficiência, cada criança vai agir de uma forma diferente, então sim causam um uma certa ansiedade, como é que vai ser, como é que eu posso trabalhar, como é que eu posso alcançar aquela criança. É sempre um desafio. (Lívia)

Sim. É assim como eu já falei né? Trabalhei assim em muitos lugares e achei bastante tive bastante dificuldade. Aqui tem a inclusão e assim eu acho que está cada vez melhorando mais, né, o trabalho assim de ter essa inclusão de estar ajudando e aceitando colocando o aluno assim no ambiente que trate ele realmente com respeito. Que na realidade deveria ter, não porque tá sendo obrigado. (Joana)

Foi um aluno que ele não me deu trabalho em nenhum aspecto. Ele se relacionava bem com os colegas, entendia, dava dicas, levantava a mão, nunca faltava, né? Não se intrometia na conversa sempre esperava a vez dele. Então assim eu não tive problema nenhum com ele. (Patrícia)

É, então. Os daqui da escola, no caso o Eduardo eu conheço da escola mesmo e também é um menino é que não dá trabalho. Em vista dos que não tem problemas, né? Ele só não faz lição, mas assim não tem problema comportamental, né? (Fábio)

Eu gosto muito do aluno com deficiência, porque eles são mais carinhosos. Eles são mais atenciosos, a gente chama atenção, eles prestam atenção, eles dão o limite deles, eles vão até o limite deles, então são alunos que eles não são encostados, né? Eles tentam, eles estão ali lutando pra vencer. Não importa se o limite deles é pouco pra nós. Importa que ele deu o máximo dele e está tudo bem. (Renata)

Ó eu acho muito tranquilo, eu gosto de trabalhar, né? Eu tento realmente colocá-los, inclui-los nas atividades assim, eu acho legal que aqui tem mediador, mas já trabalhei em lugares que não tinham mediadores e a gente tinha que fazer todo o trabalho meio que sozinho sem entender muito bem. É aí eu trabalhei na APAE dando aula de teatro aí eles tinham eram leves ou eram síndrome de Down que são bem ativos, bem, né? Eles conversam bastante, conseguem desenvolver bem aulas de teatro, assim. E os mais severos eu fazia contação de história. Então, eu tinha bastante contato com todos eles, comecei a aprender também um pouco mais e isso influenciou

também a minha o meu desenvolvimento na escola porque eu como eu já sabia mais ou menos como lidar porque as próprias professoras falam ó esse tem tal deficiência com ele consegue ir até tal lugar então eu fui entendendo ali na prática e aí eu consegui trazer pra escola também várias alternativas de desenvolvimento deles. (Helena).

Ah, até agora eu só tive alunos maravilhosos, né? Não posso reclamar. Assim, o único que me deu trabalho assim foi quando eu dava aula lá na Pedreira, na escola é São Bento, que ele tinha Síndrome de Down e ele era muito ativo, aí ele se masturbava, tinha problemas com isso e aconteceu [ele se masturbou em sala de aula]. (Fábio)

Ah, e teve uma aluna também na Maria Genuína, mas ela, às vezes, ela não vinha com a calcinha e ela levantava aí eu ficava meio sem graça. Total assim. Né? E ela era apaixonada pelo menino ela levantava o vestido ah fulano não sei o quê. Mas fora isso eu nunca tive é problemas. (Fábio)

E eu tive um outro que, quando eu entrei lá no Notre Dame, a turma falava que ele não limpava o bumbum nem lavava as mãos. Aí, não, não é possível que ele...o pessoal falou: ah, ele gosta de abraçar. Eu falei, não vai me abraçar assim. Aí, eu cheguei nele e falei: ó, Fulano, não esquece, hein? Não sei se o pessoal tinha muita coisa porque era escola particular, mas depois que eu entrei, mudou muito assim na escola, né! E aí eu cheguei pra ele e falei pra não esquecer de ir lá limpar o bumbum e lavar as mãos. E ele chegou, vinha todo dia me mostrava as mãos. Queria mostrar que a mão tava limpinha. (Fábio)

É possível notar nas falas que a expectativa é sempre de que esse aluno irá “dar trabalho”, e vem com uma entonação de surpresa a fala do professor quando diz que tal aluno “não dá trabalho”. Emerge também em alguns discursos uma demonstração de afetividade pelos alunos. Segundo Abdalla (2016), a afetividade é primordial na relação aluno/professor, beneficia o ensino e aprendizagem, auxilia no desenvolvimento de um meio de compreensão, de vínculo, de motivação, contribuindo para o trabalho inclusivo.

Uma outra questão importante, e que chama a atenção, são as falas do professor Fábio sobre a sexualidade de alguns de seus alunos com deficiência. Ele conta de um aluno que se masturbava, também se refere a uma outra situação em que a aluna levantava a roupa e que, por vezes, estava sem calcinha. É importante ressaltar que não podemos naturalizar essa questão relacionando “sexualidade aflorada” à deficiência, pois esse tipo de comportamento pode vir de qualquer adolescente ou criança que, até então, não refletiu sobre intimidade, privacidade e cuidados com o seu corpo, ou ainda ser reflexo de abuso sexual.

Assim, essas situações devem ser tratadas do mesmo modo caso ocorressem com qualquer outro aluno, e sempre se deve observar atentamente se há qualquer sinal de abuso sexual. Segundo Barros, Williams e Brino (2008), de acordo com os

estudos (Strickler, 2001; Sobsey *et al.*, 1994; Ammerman; Van Hasselt; Hersen, 1988), as estatísticas norte-americanas mostram que PcD são vítimas de abuso sexual, com maior frequência do que as pessoas da população geral, o que confirma o alto índice de vulnerabilidade das PcD.

Para Strickler (2001) *apud* Barros, Williams e Brino (2008, p.96), os fatores que geram essa maior vulnerabilidade, são:

- a) aumento de dependência de outras pessoas para cuidados a longo prazo;
- b) negação de direitos humanos, resultando em uma percepção de ausência de poder tanto pela vítima quanto pelo agressor;
- c) percepção de menor risco de ser descoberto por parte do agressor;
- d) dificuldades da vítima em fazer com que os outros acreditem em seus relatos;
- e) menor conhecimento por parte da vítima do que é adequado ou inadequado em termos de sexualidade;
- f) isolamento social, aumento do risco de ser manipulado por outros;
- g) potencial para desamparo e vulnerabilidade em locais públicos;
- h) valores e atitudes mantidos por profissionais na área de educação especial em relação à inclusão, sem considerar a capacidade do indivíduo de auto proteção e
- i) falta de independência econômica por parte da maioria dos indivíduos portadores de deficiência mental.

Esses fatores, apontados por Strickler (2001) *apud* Barros, Williams e Brino (2008), são referentes às pessoas com deficiência intelectual, mas podem se enquadrar em outras diversas deficiências. No entanto, é importante voltar a atenção às questões relacionadas com a sexualidade.

Destacou-se, nas entrevistas, o sentimento de que a escola de ensino regular não é lugar para os alunos com deficiência. O não pertencimento do aluno com deficiência à instituição de ensino e a questão da necessidade de um trabalho diferenciado e paralelo evidenciam-se nas falas a seguir:

Um aluno com deficiência em sala de aula é um trabalho que eu faço assim é individual, diversificado por quê? O aluno ele necessita o quê? De mais atenção, necessita de concentração, outras metodologias. Eu faço um trabalho com ele assim, né? Diversificado e individualmente. (Penélope)

Olha, é assim: o aluno de inclusão, eu acho que ele deveria sim não ficar só ele deveria ter uma escola assim que tenha mais respaldo não é escola assim mais tipo Josephina, uma escola assim né? Mais escolas assim que deem pra ele mais recurso, mais assim é (pausa) mais respaldo, eu acho que o aluno ele tem que pra ele desenvolver as suas potencialidades de acordo com seus limites, né? Então eu acho que deveria ser assim, é o aluno deveria ter mais recursos.

É, porque a escola ela dá o recurso, e tudo mais, mas uma escola especializada, tipo Josephina, é voltada mais pra ele. Eu acho que ele tem e desenvolveria bem melhor. (Penélope) [A escola Josephina - nome fictício - é uma escola da Rede Municipal de Santos que atuou por muitos anos como Escola de Educação Especial, mas em 2020 teve uma remodelação e essa unidade escolar deixou de ser denominada Escola Municipal de Educação

Especial e passou a ser Unidade Municipal de Educação (UME), se tornando uma escola de Ensino Regular.]

Sim, já, eu fazia atendimento, eu fazia atendimento pra uma menina que o pai dela trabalhou comigo, porque eu já fui policial militar. E quando eu entrei na Prefeitura de Santos eu tive que fazer o atendimento pra complementar a jornada, era lá no canal quatro em Santos, e essa menina, ela era muito inteligente, mas ela tinha o corpo todo deformado, entendeu? Todo deformado, ela só tinha um bracinho que ela conseguia redigir, fazer as lições, mas eu fui, foi aí que eu comecei a ver a grande diferença de inclusão, né? (Wagner)

Porque ela tinha atendimento em casa e ela queria, ela falava pra mim que ela queria estar na sala de aula, mas o nosso país não é preparado pra isso, entendeu? Ela sofria muito por estar sozinha. (Wagner)

Eu dava aula pra ela em casa. Eu ia na casa dela três vezes por semana. (Wagner) [essa aluna era atendida pelo professor Wagner dentro do projeto de Atendimento Pedagógico Domiciliar da Rede Municipal de Santos, que viabiliza a educação escolar aos alunos impossibilitados de frequentarem as aulas em razão de tratamento prolongado de saúde, seja temporário ou permanente, por prescrição médica revalidada anualmente].

Que não dá pra você dar uma atenção, é um trabalho individual que é superimportante, superbacana ter esse momento do individual, mas às vezes também não sei, no coletivo que todo mundo tivesse a... hummmm... não sei como é que eu vou expressar, mas a mesma dificuldade até pra que ele perceba assim, olha, eu não sou o único que que penso assim, que ajo assim... (Lívia)

Isso! E, seria mais ou menos o ensino regular junto com todos. E aí no contraturno ele iria pra uma espécie de que teria outras crianças, mas todas com deficiência! Assim como a gente faz, por exemplo, com reforço escolar, né? A criança tá aqui no ensino regular normal, mas em determinado momento a criança vai no contraturno pra fazer o reforço. Seria mais ou menos isso. Não sei, eu penso que às vezes poderia ajudar. (Lívia)

Precisava de um material especial, precisava de um horário que elas pudessem tirar o aluno dali e ficar com ele com a com aquela dificuldade que ela descobriu, que ela pode ajudar a entender por que você ficar com ele dentro da sala de aula o tempo inteiro ali passando o horário, simplesmente ouvindo, eu acho que não ajuda muito não, ele teria que ter um tempo pra demonstrar, sabe? O que você ter uma sala pronta pra essa criança, entendeu? Que nem a gente não tem a sala de multimídia ali? (Wagner)

Tinha que ter, tinha que ter uma sala de multimídia pra eles, entendeu? Pros jogos pra eles, pra dinamizar isso no aluno, pra perceber eles perceberiam com muito mais facilidade quais são as dificuldades do aluno dessa maneira e não dentro da sala de aula, porque dentro da sala de aula fica muito difícil, porque todo mundo conversando, todo mundo debatendo, todo mundo explicando. (Wagner)

E no prosseguir das entrevistas, temos professoras que vivenciaram a exclusão e a segregação no âmbito pessoal, no caso, com as suas filhas.

Aham. E como a pessoa com deficiência vai poder lidar com tudo isso porque a tendência é piorar a situação né? No caso da minha filha com paralisia cerebral leve pra ela era muito difícil. Né? Ver que que a outra criança estava evitando. Ela chegava perto da outra criança, a outra criança saía. Então essas coisinhas, né? Na escola, eu fui convidada a retirar a minha filha. (Renata)

Porque eu tinha que levá-la pra uma escola especial porque ela não iria evoluir. (Renata)

Eu acho que eu vivi muito esse negócio com a com a minha filha, né? Ela passou por vários tipos de é como se fala rejeição né? É as pessoas às vezes não aceitam, não compreende o modo dela é falar. (Flor)

É, às vezes, ela não escuta uma coisa a pessoa fica irritada de responder de novo. Essa coisa de inclusão é um pouco complicada, porque nem todo mundo aceita. (Flor)

[...] Aí quando entrou na escola era difícil pra ela, não tinha professor que acompanhasse, né? Que nem hoje a gente tem as professoras mediadoras, não tinha. (Flor)

No Estado não tem nada, não tem professor auxiliar, antes não tinha nada disso. Então era a professora e eu em casa. Então foi bastante puxado porque a gente eu também não tinha ainda nenhuma especialização na educação tava tão perdida quanto ela, mas eu no meu intuito de mãe, né? Instinto, aliás de mãe, eu fui é fazendo o que eu podia pra poder ajudar no aprendizado dela. (Flor)

E depois ela foi pra uma escola que era de só de deficiente auditivo que era o Pio XII em Santos, mas é ela não se adaptou. (Flor)

As crianças gritavam muito, né? E ela não tava acostumada a conviver com essas crianças gritando, né? E aí ela voltou pra escola, é mesmo pública normal, regular e terminou o ensino médio. (Flor)

É possível notar que o aluno em questão é visto como alguém que não deveria estar ali naquele contexto de escola e sala de aula. Nas falas dos professores entrevistados, nota-se uma preocupação de que ali, naquele ambiente, não há o que o aluno com deficiência precisa, que aquele local não é o adequado para ele. Apesar disso, não se verifica uma intenção de se modificar o local e/ou estimular ações para que a inclusão aconteça de fato. É nítido que, na concepção dos entrevistados, o aluno com deficiência não deveria estar ali, pois ele não pertence à coletividade por não ser “igual” aos demais. Assim, constatamos que o aluno estar inserido no espaço educacional não significa que ele pertença a esse espaço. Ele está ali, mas não está sendo de fato visto.

No relato pessoal das professoras Flor e Renata, revela-se a exclusão vivenciada por elas em um passado recente. A experiência das duas docentes comprova o que foi abordado no capítulo sobre o contexto histórico da Educação

Especial, a segregação das PcD em escolas especiais e a falta de recursos e de profissionais de apoio na escola regular.

No contexto geral desses trechos de falas, fica subtendido que o professor percebe uma falta de recursos e de estrutura no ambiente escolar; e essa pode ser uma das questões pelas quais emerge esse olhar sobre o não pertencimento dos alunos com deficiência, no ensino regular.

Como já vimos no capítulo sobre o contexto histórico da Educação Especial, Silva e Silva (2022) dizem que: “De modo geral, a educação especial, como modalidade da educação básica, carrega consigo muitos entraves, provenientes da falta de políticas públicas e de um percurso político e histórico de exclusão.” E é isso que está sendo vivenciado por nós professores no ambiente escolar.

O PNE (2014-2024), com a sua meta 4, dispõe sobre a Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Embora o documento ainda utilize o termo “preferencialmente” quando se refere à universalização do acesso à educação básica, os resultados foram positivos no que tange ao número de alunos com deficiência, matriculados no ensino regular. Segundo os dados do Inep, o percentual de matrículas teve um aumento de 85.3%, em 2013, para 93,5% em 2021. Porém, como fica a questão da qualidade? É aqui que retomamos a relevante questão: os alunos com deficiência estão na escola regular, mas a inclusão ainda não acontece, pois eles “apenas estão” dividindo os mesmos espaços.

A meta 4 do PNE traça alguns caminhos para que se possa atingir o objetivo da inclusão. Destacam-se algumas dessas estratégias:

[...]4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade; 4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação; 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...] 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; [...]

De acordo com Garcia e Pereira (2018, p.132), para se alcançar de modo efetivo toda a proposta do PNE Meta 4,

As políticas públicas devem fortalecer os sistemas de inclusão [...], garantindo esse direito a todos os cidadãos envolvidos, bem como promovendo e custeando todas as ações necessárias com seriedade, transparência e bom planejamento.

Questões de acessibilidade arquitetônica, assim como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, são essenciais para o cumprimento efetivo da Meta 4. Segundo Garcia e Pereira (2018, p.133),

Os sistemas educacionais devem corroborar e garantir a acessibilidade aos espaços, recursos pedagógicos e comunicação que, em conjunto, venham a estimular a promoção da aprendizagem e a estimar a diversidade, atendendo, assim, a todos os alunos sem restrição.

Uma educação de qualidade, não apenas no que tange à Educação Especial, mas sim uma educação de qualidade para TODOS, depende da construção de políticas educacionais efetivas, bem como das políticas públicas, pois a falta delas reflete em TODOS, não apenas nos alunos com deficiência.

Além das questões relacionadas à falta de recursos e de políticas públicas efetivas, podemos recorrer a Moscovici (2015) para compreender o processo de significação que evidencia o não pertencimento e a rejeição velada, que ocorrem quando o docente não consegue ver esse aluno inserido à sala de aula. Segundo o autor, quando o sujeito se encontra em certas situações, pode acontecer a perda da referência e ocorrer uma transformação que perpassa os medos enraizados em nossas convicções pessoais. Essa diferença, então, atravessa um processo de rejeição, para depois ser assimilada e incorporada.

Moscovici (2015, p.56) diz:

É desse modo que os doentes mentais, ou as pessoas que pertencem a outras culturas, nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e, contudo, não são como nós; assim nós podemos dizer que eles são “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais” etc. De fato, todas as coisas, tópicos ou pessoas, banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e preocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós - é como se nos encontrássemos face a face com um fantasma ou com um personagem fictício na vida real; ou como a primeira vez que vemos um computador jogando xadrez. Então, algo que nós pensamos como imaginação, se torna realidade diante de nossos próprios olhos; nós podemos ver e tocar algo que éramos proibidos.

São os estímulos do ambiente físico, no qual vivemos, que formam o nosso entendimento sobre o mundo, porém, nem sempre conseguimos ver o que está diante de nós, pois as nossas percepções podem estar encobertas. Desse modo, algumas classes de sujeitos se tornam invisíveis, mesmo estando a nossa frente (Moscovici, 2015). Assim, o idoso pode se tornar invisível para o jovem; o homossexual, para o heterossexual; o negro, para o branco; e a pessoa com deficiência, para aquela sem deficiência.

Essa invisibilidade é determinada devido a uma fragmentação preestabelecida da realidade, de acordo com o que compreendemos. Conforme a nossa perspectiva de mundo, classificamos as coisas e as pessoas, e esta classificação faz delas visíveis ou invisíveis (Moscovici, 2015).

A dificuldade em enxergar o outro está arraigada nos ensinamentos sociais que passam de uma geração a outra, de modo paradigmático e com poucos questionamentos (Moscovici, 2015).

Segundo Eizirik; Cormelato (2004), a escola, enquanto instituição reguladora e disciplinar para controle dos discentes, não tem deixado espaço para quem, ao seu ver, seja diferente. O ambiente escolar, em seu cotidiano, homogeneiza, massifica, exclui, impede o convívio com a diversidade. Então, acontece o que estamos presenciando: se não há espaço para a diversidade, o aluno com deficiência não pertence àquele local.

Assim, como diz Carvalho (2004, p.39), “[...] pensar em diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros [...]”

Nas entrevistas, ainda nesta categoria, também emergiram falas que mostram um olhar de naturalidade e compreensão em relação à inclusão:

Mas eu não faço a diferenciação, pra mim todos os alunos são especiais, cada um tem a sua necessidade. (Maria)

Entender que todos tem as suas especificidades e todos precisam estar inseridos numa sociedade. (Maria)

Então, não tem por que ter tantos nomes, tantas diferenciações. (Maria)

Estar junto com aqueles que nós ditamos como normais, não é? É ou poder interagir, ou poder sorrir, ao poder brincar, estar com outras crianças. Eu vejo inclusão nesse sentido. Dando uma oportunidade pra aquela criança se desenvolver de um aspecto mais profundo, né? Mais dinâmico. (Patrícia)

Então. independente se o aluno ele tem ou não algum problema, alguma deficiência, eu procuro trabalhar com todos dessa forma. Sempre buscando eles pra poder ter uma resposta sobre aquilo que eu preciso deles. (Patrícia)

A fala da professora Maria mostra exatamente a visão que buscamos para os nossos alunos, quando ela diz: “Não tem por que ter tantos nomes, tantas diferenciações”. A nossa busca consiste em refletir, para assim romper com a visão que rotula, que classifica. Skliar (2003, p.66) afirma que:

Todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer que toda espacialidade produzida, inventada, normatizada, traduzida e/ou representada como um espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão.

Para Ropoli *et al.* (2010):

Na perspectiva da inclusão escolar [...] os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas. É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais.

Esse olhar corrobora o que traz Mantoan (2003). Para a autora, a inclusão envolve uma modificação na ótica educacional, pois não se limita aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos alunos com deficiência, e sim a todos, para que tenham sucesso em sua colocação no ambiente educacional.

A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, [...]. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos

com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2003, p.16).

Assim, é necessário compreender que as falhas de infraestrutura, de financiamento, com certeza, são questões que precisam ser revistas, pois podem contribuir para a inclusão e mudanças que vemos como necessárias. O olhar sobre a educação precisa ser modificado, a escola precisa atender a todos, aceitando a heterogeneidade, sem discriminar. Além disso, a falta de recursos e de infraestrutura reflete negativamente na vida escolar de todos os nossos alunos, assim como essa visão que rotula, segmenta e segrega os alunos.

Ao questionar os professores participantes se a inclusão acontece na nossa escola, 7 responderam que sim, sendo que 1 fez a afirmação com ressalvas, e 3 responderam que a inclusão não ocorre.

Sinceridade, eu acho que precisa de muita coisa pra gente dizer que ocorre a inclusão. (Wagner)

Como eu disse as meninas elas não têm recursos, elas dependem de toda criatividade delas a prefeitura não dá nada pra elas. (Wagner)

Sim. É assim como eu já falei né? Trabalhei assim em muitos lugares e achei bastante tive bastante dificuldade. Aqui tem a inclusão e assim eu acho que está cada vez melhorando mais. (Joana)

Muito mais pelos alunos. Sim. E pelo trabalho do AEE, porque é dependendo do profissional que tá ali ministrando a aula, tem o você senta ali, eu sento aqui, né? Você fala com a sua, está sem professora, eu não dou aula, a gente sabe que não é só nessa escola, né? É uma cultura, eu não sou formado para dar aula de educação especial. (Maria)

Sim, ocorre, ocorre sim. (Penélope)

Os alunos com deficiência né eles têm as PAEIS ou mediadores né que são excelentes, né? Eles o tempo todo eles auxiliam o aluno em todas as disciplinas até mesmo no momento de recreio né? É recreio tá lá, quando tem festa, né? Então o aluno ele sente seguro né? Aqui é um trabalho de inclusão, então há uma socialização entre o professor, o mediador e o aluno de inclusão e os alunos ele se sente muito bem mediante aos outros alunos, socialização com os outros alunos, é muito bom. (Penélope)

Eu creio que sim, ela ocorre sim, com certeza. E a escola ela é bem comprometida nessa, nessa questão! (Patrícia)

Não muito. Não. (Renata)

Primeiro observando no pátio. Esse aluno no pátio é se ele, é eu vi um aluno outro dia correndo. A inspetora pegou o apito “pipiiiiiiiiiii” para de correr. Meu, é recreio. Ele tem que correr. Deixa o aluno correr. É recreio. É o momento dele. Então, aí eu falo, poxa, por que não deixa o aluno? Não, e se ele cair se isso e aquilo, quer dizer, já está excluindo o aluno, achando que o aluno é deficiente, vai acontecer algo. (Renata)

Eu acredito que sim, eu não vejo, é, eu percebo assim, os alunos eles são bem sociáveis com os alunos e com o outro, né? Com a deficiência eu não vejo nenhum tipo de discriminação ou que eles sejam colocados de lado por alguma coisa, nesse sentido assim, não que eu tenha observado. (Lívia)

Sim. Sim. Sim. Eu vejo que os alunos eles aceitam bem os colegas. Eles apoiam, eles não fazem sim uma seleção de pessoas. (Flor)

Eles são acolhedores. É não vejo eles ofendendo, maltratando, não! Eles são acolhedores. (Flor)

Olha, eu acho que não. Não completamente, assim. Eu penso que é um trabalho em conjunto, todo mundo tem que pensar ao mesmo tempo, sabe? Eu acho que, porque eu não sinto os professores conversando muito sobre isso. Ah, não, dá qualquer coisa pra ele que está ótimo. Dá uma coisinha mais fácil que ele faz. Não acredito nisso, né? (Helena)

Ah sim temos! O pessoal do Jovem Doutor sempre trabalha e a gente procura mostrar pros alunos, né? Se se ele tiver alguma deficiência, alguma coisa normalmente nós conversamos, a mediadora conversa que eu já vi a Valentina conversando com a sala já. Então, assim, pelo menos aqui nessa escola o pessoal se propõe mesmo a tá incluindo, né! (Fábio)

E, de fato, a inclusão não ocorre. Para alguns professores, a sensação de inclusão existe, pois os alunos estão ali presentes na sala de aula, se relacionam bem com os colegas, têm um PAEI. Entretanto, isso só não basta. O aluno estar dividindo o mesmo espaço físico que os demais e ser “aceito” não é o suficiente para se considerar uma inclusão efetiva. Estamos caminhando na tentativa de alcançá-la, mas, como já dito, é necessário refletir e romper os paradigmas que rotulam, que classificam e que deixam aqueles, que não cabem na homogeneização, à margem. É preciso se tornar capaz de enxergar o “outro”, de modo que o aluno realmente pertença a esse espaço escolar.

Categoria 2: Falas do professor referentes ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo

Emergiram falas atestando o quanto o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo é importante, porém, nota-se ainda pelos relatos que esse profissional assume responsabilidades que vão além da sua função. O professor considera o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo como o único responsável, naquele momento, pelo aprendizado do aluno com deficiência. Verifica-se uma nítida inversão de papéis.

De acordo com as Diretrizes de Educação Especial do município de Santos, o papel do PAEI é atuar “[...] como facilitador no processo pedagógico e social,

contribuindo para a aquisição e o progressivo desenvolvimento da autonomia e independência do aluno em seu cotidiano” (Santos, 2021, p.27). Assim, o papel do PAEI é de intermediação, como um facilitador que deve ser orientado pelo docente regente. Tem como atribuição trabalhar de acordo com o que o professor da classe preparou para todos os alunos ou de acordo com o PEI, mas nos discursos a seguir notamos que é frequente que ocorra o inverso.

Bom eu como tem as meninas que fazem atendimento. Elas me passam relatório do progresso, de como eu devo preparar o exercício, né? Eu tenho que fazer diferente. Alguns visualizam, outros já escrevem, então eu preciso daquela pessoa que faz o acompanhamento pra me passar o que ou como eu vou trabalhar esses exercícios, ou até explicação pra ele, né? Porque não adianta, às vezes, eu explicar pra sala inteira porque se ele não tiver um foco direto, ele não vai entender. Então, às vezes, eu fico com ele sozinho na sala, né? Intervalo, aí eu fico e acabo explicando a matéria. (Wagner)

Então, assim é pelo menos no particular a gente sempre teve auxiliar, né! E aqui na prefeitura também! Tenho uma aluna a Juliana né? Ela, a gente, fazia atividade diferenciada. Eu mesmo gostava de dar o tema e sempre dava alguma coisa é relacionado ao tema e ela tá se alfabetizando ainda, né! (Fábio)

Às vezes, a gente criou um trabalho conjunto, eu ficava muito perdido, e elas que, na verdade, elas que me às vezes elas me ajudavam mais do que eu fazia alguma coisa, né! (Fábio)

Não, eu não vejo por que. Porque o trabalho é do mediador que agora é o PAEI, né? Eles auxiliam o tempo todo. Então, o trabalho é deles e eles né, ele é muito bom, eles auxiliam bastante. (Penélope)

Surgiram falas, contendo críticas positivas e negativas, referentes ao trabalho realizado pelos PAEIs e apontamentos sobre as condições de trabalho.

Torna-se evidente que as críticas negativas estão relacionadas à questão levantada anteriormente, sobre a inversão de papéis e a questão do não pertencimento do aluno com deficiência àquele local. Desse modo, nota-se que os professores enxergam no PAEI uma “obrigação” total sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, afinal, esse aluno não pertence a esse local, ele não pertence ao professor regente, e sim somente ao PAEI. Porém, as diretrizes do município de Santos nos trazem que: “A responsabilidade por todos os alunos da sala de aula é do professor titular, sendo o PAEI apenas um elo, um facilitador nestas relações” (Santos, 2021, p.31).

Nas falas negativas, evidencia-se esse apontamento, uma insatisfação pelo PAEI não assumir integralmente a aprendizagem do aluno, mas apenas realizar as

tarefas lhe cabem e o que é orientado a fazer, desempenhando o seu papel de facilitador.

Eu, enquanto professora do atendimento educacional especializado, já fui questionada pelo professor regente quanto ao porquê de o PAEI não fazer as adaptações e não levar o material pronto para o aluno. O papel do PAEI apenas como um mediador não é aceito por parte dos docentes.

Em outras falas, vemos o reconhecimento do trabalho do PAEI, mas ainda percebemos que o PAEI vai além do seu papel de facilitador, ao trazer as atividades “adaptadas” e assumir a aprendizagem do aluno integralmente. Essa situação emerge nas falas captadas, e já foi observada em visitas a salas de aula.

Olha, eu acho muito bom, eu acho que ajuda bastante até assim, ajuda a gente no preparo do material para lidar com o aluno, ajuda a gente assim em ter uma outra visão do aluno, às vezes a visão que a gente tem por que a gente não tem esse preparo, então a gente muitas vezes não conhece o grau de dificuldade do aluno. É. Então ajuda a gente também a perceber. (Joana)

Olha eles fazem um trabalho muito importante né? Eles auxiliam os alunos né? O tempo todo né? Eles ajudam na dificuldade, né? Dos alunos, né? E é um trabalho diferenciado que eles fazem de uma forma, né? De se colocar atividades diversificadas, o qual o aluno eles, né tem melhor compreensão, né? É um trabalho muito bom, tem um trabalho excelente. Ajuda muito mesmo, o trabalho é excelente, tá? (Penélope)

Pra te falar a verdade eu sinto pena desse pessoal porque além de ganhar muito pouco sabe? Ele tem um trabalho enorme por exemplo eu tenho uma menina no Almeida no sétimo C o nome da professora é Amanda. Nossa, ela fez atendimento pra cinco dentro da sala de aula. (Wagner)

E eu vou te dizer eles estão bem melhores. Essa menina é mó guerreira sabe? O trabalho que ela tem pelo que o que ele é oferecido sabe? E ela discute, ela debate, ela explica, ela puxa a gente pra ajudar os alunos, sabe? Ela tem uma dedicação enorme. Mas não é valorizado. Aliás, eu acho que o pessoal nessa área não é valorizado o quanto tinha que ser valorizado. (Wagner)

Como eu disse as meninas elas não têm recursos, elas dependem de toda criatividade delas a prefeitura não dá nada pra elas. (Wagner)

Fundamental porque a gente não consegue dar atenção, atenção necessária para os que são típicos, quanto mais pros não típicos. (Maria)

É eu vejo que ajuda bastante né? Ajuda muito os meninos que precisam de ter ali uma assistência do lado né? Porque a gente imagina. A sala é com trinta e trinta e tantos alunos. (Flor)

Né? Às vezes você não tem aquela atenção só pra aquele aluno. Né? E elas ali perto deles é acho que eles se sentem mais seguros, apoiados né? E faz fluir também muito bem sim esse trabalho com elas. (Flor)

Então eu fico eu tento nas minhas aulas incluí-los mesmo, conversar com a mediadora, ver o que que ela pode fazer. Às vezes, ah, não, esse é muito difícil. Então, a gente passa algo um pouco diferente, mas eu não gosto. Eu

prefiro de repente diminuir um pouco ali na turma pra que ele se inclua também. Do que ficar fazendo algo muito avançado que ele não consiga participar, entendeu? (Helena)

Ah e pra mim é essencial. Eu acho que se assim eu já fui mediadora, eu fiquei mediadora de um de um menino, Guilherme chamava, ele tinha Síndrome de Down. Tinha bastante dificuldade de convivência e assim eu senti o outro lado porque até então eu só conversava, passava algumas coisas, estar do outro lado me fez também perceber algumas coisas tipo assim é interessante também que eu passe pra professora, né? Ó, ele não está conseguindo fazer tal coisa. Ó, ele está precisando sair um pouco da sala, né? Ele precisa dar uma volta, posso levar até a biblioteca ver se ele dá uma espairecida, está ficando um pouco nervoso. Você vai percebendo, então eu acho legal das meninas que ficam junto, é isso: elas percebem. Ai, Helena eu posso ir com ele ali até o pátio um pouquinho? Ah, ele precisa ir ao banheiro. Tudo bem se ele for sozinho? Elas vão também me dando dicas né? [...] (Helena)

Sinceramente falando, eu não vejo evolução. Porque eles ficam ao lado do aluno, coloca o dedo pra falar onde é que o aluno escreve, onde é que o aluno não escreve ou então, se o aluno não sabe ler a letra cursiva, ele faz em letra bastão pro aluno copiar e só. Isso eu não acho que que é um apoio. Isso não faz com que o aluno evolua. (Renata)

Eu acho que ele deveria primeiro se inteirar do conteúdo, isso é o primeiro passo. Né? Porque ele também não é obrigado a saber ler português, inglês, matemática, etc. Então ele tem que primeiro se inteirar do conteúdo pra que quando o aluno tem uma dúvida ali com ele, ele possa responder. (Renata)

Porque se o aluno tem dúvida, por exemplo, tem o Lucas que não é que é a deficiência dele intelectual não chega a ele é alfabetizado, ele tem uma certa compreensão, e aí ele pergunta pro auxiliar, pra professora auxiliar. Aí, ela levanta e vai lá perguntar pra mim como é que faz aquilo. Aí, ela volta pra falar pra ele, isso não é legal. Porque perde momentos do aluno. O aluno, se ele tiver um pouquinho de compreensão, ele vai falar, ela não entende. E aí vai desmotivar. (Renata)

Né? Eu acho que tem que ser é (pausa) pessoas mais capacitadas. (Renata)

[...] o fato das meninas que estão auxiliando junto com eles não virem preparadas, não terem alternativas. Se o professor falta, elas não têm alternativa pra estar ali com aquele aluno, passando as coisas pro aluno. Elas são simplesmente uma paisagem que estão ali ao lado pra falar amém e está copiando. Não vira. Isso não é inclusão. Inclusão é quando tem uma pessoa capacitada, que tem uma pessoa que saiba lidar com essa deficiência e fazer com que o aluno evolua. Ali é simplesmente uma pessoa que está ganhando "x" pra ficar ao lado de um aluno, realmente eu não concordo. (Renata)

Tá. É que como eu leciono matemática, um pouco mais difícil, né? Então assim, muitas pessoas não gostam da disciplina, não gostam da matéria. Ah, por que que não gosta? Porque não têm facilidade em aprender ou tiveram alguma dificuldade, então acabam meio que se afastando, né? Tal. E, às vezes, isso acaba é refletindo também no aluno, porque se você não, se você não se empolga com aquilo que você vai passar fica difícil o aluno também ter interesse. (Lívia)

E eu por que o que o que que eu sinto? Não é eu acho que não é só uma questão assim, não é falta de vontade. Às vezes, as colegas ficam com receio de tipo assim, o que que ela vai pensar de mim? Que eu não sei isso.

E também sou professora, né! Eu acho que, às vezes, eu acho que é isso que é uma trava. (Lívia)

Esse é um dos desafios enfrentados: conseguir que cada um entenda seu papel e sua função, que o trabalho com o aluno precisa ser coletivo e colaborativo para que funcione com qualidade. Quando o PAEI leva uma atividade pronta para o aluno (construída de forma isolada, sem nenhum direcionamento do professor regente), não se enquadra na perspectiva da inclusão, pois o aluno apenas está na mesma sala de aula dos demais, e o que está sendo trabalhado com ele é algo totalmente à parte do contexto global da sala.

Quando orientamos e conversamos sobre essa questão, o PAEI diz que, muitas vezes, se vê em uma situação delicada, porque o professor regente não direciona o trabalho a ser realizado e ainda apresenta atividades não acessíveis para o aluno que está sendo acompanhado. Por essa razão, alguns desses PAEIs trazem as atividades “adaptadas”. Assim, reforça-se ainda mais a visão de que o aluno é do PAEI.

Categoria 3: Falas onde observa-se o papel que o professor se coloca

Durante as entrevistas, despontam falas em que o professor coloca como sua responsabilidade “notar” que o aluno tem alguma deficiência. Atribui como sua obrigação fazer parte do processo de laudo e diagnóstico. Assim, podemos observar nos trechos a seguir:

Mas na escola todo ano eu acabo tendo contato com uma criança diferente e a gente percebe isso desde o berçário, porque de manhã eu atuo com educação infantil, então muitas vezes eu tô no berçário. Então desde o berçário a gente já começa a identificar, começa a identificar alguns traços, algumas coisas que, né, nos acende uma luzinha. A gente começa a ficar mais atento. (Lívia)

É quando você percebe, né, que alguma coisa não está encaixando no seu aprendizado, está faltando alguma coisa ali, que ela é deixa uma lacuna ali que barre, né, em algum lugar e num destrava dali. Já começa a perceber que tem um algo que precisa ser examinado, estudado e encontrar, né? Um caminho é pra que essa criança possa é alcançar, né? O aprendizado e, de repente, se descobre uma necessidade que até a família de repente não sabia. (Flor)

Às vezes, o professor, ele consegue ter esse olhar primeiro que a família. (Flor)

Tem um aluno também que ele não tem laudo, mas tem dificuldades e hoje a gente foi tentar conversar com a mãe, mas num quis, ela meio que saiu pela tangente assim. (Fábio)

A gente faz relatório, mas aí encaminha, quem conversa é a coordenadora lá da escola mesmo. E quando precisa de auxiliar, sempre tem auxiliar lá na sala, né? É deixa eu ver se tem mais alguém. (Fábio)

A questão da medicalização já foi brevemente discutida no subcapítulo 4.3, e evidenciou-se nos discursos como algo presente no cotidiano escolar: a criança indisciplinada, assim como aquela que tem dificuldade de aprendizagem, é rapidamente vista pelo professor como alguém que precisa de um tratamento médico.

O fracasso no processo de aprendizagem é “empurrado” para ser resolvido pela saúde, nesse modelo escolar de ordem e organização, como garantia de um local saudável. Aquele que não acompanha o padrão da maioria da turma, preestabelecido como o ideal, é vítima da “higienização escolar” e da “patologização/medicalização escolar”, que homogeneiza os alunos em suas características e comportamentos, excluindo os diferentes.

Com esse ideal de cidadãos “perfeitos” e a necessidade de padronização, a vida passa a ser patologizada. O diferente acaba sendo visto como doente, e a instituição escolar encontra na patologia a justificativa para o fracasso no processo de aprendizagem. A escola deixa de pensar nas soluções pedagógicas, no papel do professor naquela sala de aula. Questões não médicas passam a ser tratadas como questões médicas, buscando-se junto a profissionais da saúde as soluções para os problemas escolares, e assim se dá a “medicalização” (Collares e Moysés, 1994).

Não se está aqui afirmando que as questões médicas não existem, mas sim tratando da evidente banalização, de questões, que realmente não são de ordem da saúde, sendo tratadas como tais.

A medicalização, de acordo com Skliar (2003), não provém de modo direto da medicina e não está relacionada ao desenvolvimento da sua ciência. O autor diz que “[...] ela se infiltrou de uma forma muito grosseira, mas também muito sutil, em outras disciplinas do conhecimento, governando-as, debilitando-as descaracterizando-as até produzir sua autojustificação.” (Skliar, 2003, p.161).

Segundo o autor, faz-se necessário explicar a união entre a medicalização e a pedagogia corretiva, que resultou dessa infiltração:

[...] A partir dessa aliança, os esforços pedagógicos devem submeter-se, subordinar-se permanentemente, a uma potencial e quimérica cura das deficiências. O questionamento implícito nessa concepção é o seguinte: as diferenças se apagam quando acabam as deficiências. Dessa maneira, o Homem seria Homem se não fosse surdo, cego, negro, homossexual,

indígena etc. Entretanto, esse tipo de ontologia da medicalização pode ser facilmente contestado a partir de uma antiga, porém ainda vigente, explicação de Bernard Mottez (1997): não existe nenhuma relação entre a deficiência e as consequências sociais, pois estas dependem dos significados políticos em torno das diferenças que circulam na cultura. Mais ainda: quanto maior é a obstinação contra as deficiências, mais se inventa, perturba e anormaliza a alteridade deficiente. (Skliar, 2003, p. 161).

Skliar (2003) mostra que também existe uma "[...] prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente [...], uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, da escolarização, de sua sexualidade, da vida e da morte do outro deficiente" (Skliar, 2003, p.161). Podemos compreender que, mesmo no que se refere às pessoas com deficiência, nem tudo deveria ser tratado pela visão médica, pois a vida vai muito além da deficiência na perspectiva da área da saúde. Há um ser humano que deve ser tratado e observado em sua essência, assim como qualquer outro indivíduo.

No entanto, compreendemos os discursos no entorno desse assunto, a busca incessante por laudos e diagnósticos.

Por meio da medicalização, o aluno é culpabilizado pelo fracasso escolar, e se considera incumbência da equipe de saúde a sua "cura". Retira-se totalmente a responsabilidade da escola sobre o fracasso no processo de aquisição de conhecimentos, isenta-se o professor dos seus compromissos, não oportunizando a busca por estratégias de aprendizagem para solucionar os problemas. (Collares e Moysés, 1994).

E é exatamente o que presenciamos: o professor buscando se isentar das responsabilidades pedagógicas relacionadas àqueles alunos que fogem de alguma forma do padrão "ideal". O docente passa a assumir um falso papel de valorização profissional se colocando como expert em diagnosticar os alunos, enquanto, na verdade, ele só se desvaloriza profissionalmente, no momento em que deixa de buscar estratégias de aprendizagem e soluções para o fracasso escolar.

Em uma vivência do âmbito pessoal, emerge no discurso da professora a visão de que é obrigação da escola diagnosticar a criança.

Então, ela, começou a perceber que ele tinha alguma coisa pela convivência na escola, né? Nos anos iniciais da escola com sete, oito anos. Na escola não conseguiram diagnosticar, foi bem difícil esse processo do diagnóstico porque ele não tem um grau muito forte, né? Não sei como que fala, não sei se Asperger tem grau [...] (Helena)

Já está enraizada na visão do professor essa responsabilidade, a ponto de esperar que o outro docente também assuma a mesma função. Para a professora Helena, seria papel da escola ter diagnosticado ou colaborado para esse diagnóstico. Esse olhar do professor é explicado na história da educação, discutida no capítulo 4, que trata do modo como a saúde permeou a educação.

No percurso das entrevistas, emerge a concepção do papel do professor como alguém que está ali, mas não se vê preparado para trabalhar junto ao aluno com deficiência. Então aquele aluno não pertence ao docente, além disso, percebe-se em suas falas o quanto a inclusão ainda é distante da realidade da escola, pois ele aponta as falhas do sistema educacional e da instituição escolar. As justificativas são: o número de alunos; não ter formação para trabalhar com a educação especial; entre outras.

Eu converso com elas e sempre peço pra elas não forcem eles, entendeu? Pra eles fazerem o que é possível pra eles pra eles não ficarem cansados, entendeu? Porque se tornar cansativo a criança não quer mais fazer. Então por isso que eu nas minhas aulas eu tento fazer uma coisa divertida. [...] (Wagner)

Você teria que diminuir o número de alunos pra poder ter uma concentração maior, porque uma sala com trinta, entendeu? Fica mesmo com multimídia e tudo mais não vai ser a mesma coisa. Agora se você deixar ele com quatro, cinco e ele perceber que ele está no grupo, que ele pode ajudar o grupo, eu acho que ele evoluiria muito mais. (Wagner)

Inclusão é um tema assim que eles colocaram, mas eu acho que eles trabalham numa forma que eu nem lembro né errado assim eu não concordo muito por quê? Porque o aluno assim é de inclusão ele necessita assim de uma metodologia diferenciada exercício de atenção. Então ele é colocado assim na sala de aula com muitos alunos, então o professor ele quer dar atenção, professor até dá. Mas eu acho que atenção não é tão suficiente, ele não trabalha assim como deveria ser trabalhado. Acho assim, uma escola, assim, especial, tipo assim, como tem a Josephina, na prefeitura de Santos, algumas escolas como a APAE, né? As escolas dos autistas, assim, é um trabalho assim, os professores são mais qualificados, são mais capacitados onde o aluno ele vai desenvolver melhor do que esse novo sistema que colocaram a inclusão. (Penélope)

Ah sim ah sim eu trabalho assim como te falei assim eu trabalhei com alunos aqui mesmo onde estou lecionando né? Em outras escolas eu lecionei eu trabalho então com eles assim com uma é atividades assim diversificadas, de modo individual, através do concreto, né? (Penélope)

Ah sim na minha visão eu acho que deveria assim é promover assim aqueles os assim, os professores de educação especial, os professores qualificados e sim, né? Os psicopedagogos, né? Que tem um uma qualificação melhor, pra mim eles deveriam ser responsáveis. (Penélope)

Não, eu não vejo por quê? Porque o trabalho é do mediador que agora é o PAEI, né? Eles auxiliam o tempo todo. Então, o trabalho é deles e eles né, ele é muito bom, eles auxiliam bastante. (Penélope)

Então, assim, pra cada criança a gente vai ter que trabalhar de uma forma diferente, né? Então é muito difícil primeiro a identificação, quais são as necessidades, aonde ela tá e até onde eu posso chegar. Então, acho que o primeiro momento é tentar identificar as potencialidades daquela criança pra eu saber como é que eu posso. Ah, nessa daqui eu posso ir e um pouco mais, essa daqui não, vou ter que trabalhar de uma forma totalmente diferente (Lívia)

Aí o trabalho da pessoa que tiver acompanhando ele dentro da sala de aula eh tem que ser muito, a gente tem que trabalhar com muita afinidade, porque senão eu não consigo alcançar porque são vinte e tantos alunos numa sala, às vezes trinta alunos, mais o aluno com deficiência. Então, eu tenho que dar atenção pra ele e pra todos os outros. Então, nem sempre eu consigo alcançá-lo totalmente. Então, por isso que aquele professor que vai tá mediando, que vai tá fazendo esse trabalho, precisa também me dar esse feedback e a gente precisa trabalhar em sintonia. (Lívia)

Porque eu não sou alfabetizadora, né? Eu não sei alfabetizar. Mas, mas também eu dou o máximo de mim pra que esse aluno seja alfabetizado. Mas agora graças a Deus a gente tem a AEE, que ele vem, que ele é alfabetizado, que ele vem no contraturno e está tudo bem. A gente só interage pra estar passando informações um pro outro. tá sabendo da evolução desse aluno e tá tudo bem. (Renata)

Né? Quando fala assim aí vamos adaptar esse conteúdo. E aí eu ter eu ter que dar um conteúdo diferenciado isso não inclui o meu aluno. Né? Eu só incluo esse aluno quando eu dou o mesmo conteúdo da sala, só que numa linguagem diferente, mas o conteúdo tem que ser o mesmo. No caso dos alunos que chegam pro Fundamental II, o aluno chega sem alfabetização e aí como é que eu vou incluir esse aluno com os outros? Né? E ele fica à margem de tudo isso porque tem que separar um conteúdo pra ele, tem que ser tudo pra ele tem que ser diferenciado, tem que ser adaptado porque não vai dar conta daquilo. E aí eu não acho que esse aluno está incluído dentro da sala de aula. Porque se eles tiverem alfabetizado a gente tem uma forma de dar o mesmo conteúdo pra ele numa linguagem diferente, com olhar diferente. (Renata)

Agora que ele está começando, porque tem o trabalho com a AEE, a AEE vai e alfabetiza também é um desafio pra a AEE, né? Alfabetizar e ele tem chegado, ele tem respondido bem, Eduardo é um menino autista, né? E ele tem respondido muito bem na forma oral. (Renata)

Olha é assim é o que funciona bem na minha escola é realmente a AEE né? Funciona bem, se preocupa com o aluno, com a deficiência do aluno, evolução desse aluno. Então a gente percebe que ela se preocupa com pedagógico. Eu acho que equipe precisa parar um pouquinho e pensar no pedagógico, não só do aluno deficiente como de todos os alunos. O pedagógico está deixando muito a desejar. (Renata)

Isso daqui não é um lugar de recreação. Isso aqui é um local de aprendizagem. (Renata)

Né? Porque se o profissional não tem interesse, não se preocupa com isso, ele vai matando a vontade do aluno, seja ele especial ou não. (Renata)

De acordo com as falas dos docentes, constata-se que as inseguranças e as dificuldades em trabalhar com os alunos com deficiência estão relacionadas à falta de

conhecimento, o que causa, no docente, uma resistência referente ao processo de inclusão escolar. Porém, as condições dos sistemas educacionais e a falta de preparo dos professores não podem continuar servindo de argumento para aqueles que procuram se esquivar da inclusão (Mantoan, 2010).

Segundo Mantoan (2001), faz-se necessário que a escola assuma novos posicionamentos, contribuindo com atualizações no ensino, ao conduzir o aperfeiçoamento dos professores em busca de um ensino de qualidade.

Um dos motivos da falta de conhecimento dos docentes a respeito da inclusão procede da sua própria formação inicial enquanto professor. Segundo Pletsch (2009), a formação dos professores no Brasil ainda segue o modelo tradicional, insuficiente para suprir as necessidades a favor de uma educação inclusiva.

Dentre os cursos de Pedagogia e de Educação Especial, são minoria os que oferecem disciplinas direcionadas à realidade das pessoas com deficiência, e isso ocorre em contraposição à determinação legal do § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999, e da Portaria n.1793/94, que indica a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, em todos os cursos de licenciatura (Brasil, 1999; Brasil, 1994; Pletsch, 2009a).

Embora essa exigência seja amparada pela lei, o que ocorre é que, de modo geral, as licenciaturas não conseguem suprir essa necessidade, pois não são capazes de preparar os docentes para a heterogeneidade, trazida pela inclusão (Pletsch, 2009a).

Rodrigues e Rodrigues (2011, p.97) afirmam que:

[...] a formação inicial é um momento privilegiado para uma ruptura nesta cadeia de reprodução (e.g., ensinar da forma como se foi ensinado). Se os valores dos estudantes não forem desafiados por novos conhecimentos, novas experiências de aprendizagem e de ensino, pelo contacto com alunos singulares, etc., estes alunos terão, certamente, a tendência de seguir e reproduzir os valores segundo os quais eles próprios foram educados. A formação inicial ou especializada é, pois, um período de possibilidade de interrupção desta lógica reprodutiva.

Assim, segundo Rodrigues e Rodrigues (2011), o momento da formação inicial do professor é de fundamental importância para que ele possa romper com a cadeia de reprodução de ensinar como aprendeu, a fim de exercitar o pensamento crítico, reconhecer os fatos e traçar novas estratégias.

Porém, também falas de professores apontam que estes compreendem seu papel e olham com um pouco mais de naturalidade para os alunos com deficiência, dando-se conta da importância de uma aula diversificada e acessível para todos. As falas dos professores a seguir condizem com o que buscamos quanto à inclusão.

Entendeu? Até porque às vezes até a gente ir explicando pra eles a gente muda alguma coisa que acaba atingindo outros alunos que às vezes estavam com dificuldade. Mesmo que não tivesse uma deficiência ou uma ou não é uma inclusão, mas tinha uma dificuldade e eles acabam sendo ajudados por conta disso. (Joana)

Então a gente aqui costuma né? Fazer uma um material diferenciado e trabalhando o mesmo conteúdo ou a mesma matéria dos outros alunos, mas num grau de dificuldade assim, específico para o aluno. Então, a gente costuma fazer isso e como antes a gente tinha, né, o professor mediador, a gente costumava ajudar bastante o aluno, conseguia desenvolver bastante. Ele conseguia realmente desenvolver o que eu acho legal. (Joana)

Quando eu já tenho um parâmetro de como a criança aprende, que nem a gente tem aqui o os documentos, já pra preparar o professor que tá chegando. (Maria)

Aí eu vou em cima disso, a partir disso tento dar uma atividade relacionada que é que seja com mínimo ali de é de dificuldade ou que seja um pouquinho mais do que eu acho que ele consegue. Né? Pra que a gente consiga ir avançando, mas é o dia a dia. (Maria)

Tentativa e erro, né? Atividade, aí funciona, não funciona, prepara, replaneja. (Maria)

Eu tento no tato ali do dia a dia, além das atividades, né? É na conversa com todos, no exemplo, eu tento nesse contato mesmo ali direto no dia a dia. (Maria)

Eu compreendo que ele precisa de uma atenção a mais né, que ele precisa de um algo a mais, né? (Flor)

Do que os outros alunos, né? Ele precisa de ter uma assistência diferenciada. (Flor)

É, então é a gente normalmente faz né? Aqui, né? Algum tempo aí a gente andou fazendo bastante isso que era é adaptar um pouco mais, né? O currículo dele, né? Pra ele poder entender mais, e vai depender da sua necessidade. (Flor)

Ah, pra mim é isso, é incluir completamente, é ele fazer parte de todas as etapas. Não ficar apenas adaptando uma atividade. Não acho que inclusão é só essa adaptação. Precisa existir adaptações? Precisa. Né? Eu já trabalhei com fotografia com deficientes visuais. Né? Fui pesquisar também pra entender. É possível que existem pesquisas sobre isso? Já fizeram esse trabalho antes? Como que eu posso fazer então a partir disso com a minha realidade, né? (Helena)

Eu gosto muito de conversar para saber se realmente ele aprendeu ou não. Eu acho que através da conversa fica mais interessante eu buscar alguma coisa nele. Diferente se eu pedir para escrever ou ler dependendo da deficiência eu já acho mais difícil. (Patrícia)

Mas quando eu tenho um aluno que, né, ele consegue entender uma pergunta, entender um texto, então a gente interage oralmente. (Patrícia)

Eu tive um aluno, ele estava no ensino médio e era muito interessante assim... ele escrevia quando eu pedi um texto por exemplo pra ele escrever, ele escrevia somente coisas relacionadas a aviação. Então fosse qualquer tipo de texto as já memorizadas estavam todas relacionadas a aviação. E eu achava isso muito interessante, né? E por que que ele gostava tanto de avião? Então nós aproveitamos, né? Esse gancho, né? Já que ele gosta tanto então vamos trabalhar em cima disso. (Patrícia)

Aí, eu tenho estudado bastante, eu tenho estudado porque esse ano nós tivemos um aluno autista, mas muito dedicado e além de ser dedicado é um grande menino muito consciente da sua função como aluno, como filho, responsável pelas atividades, independente, eu achei isso muito bacana nesse aluno e se eu pudesse ter todas assim eu ficaria muito feliz, mas muito diferente de alguns sem problemas, né? De algumas crianças ditas normais sem nenhum problema. Então, esse menino assim, ele se superou. (Patrícia)

São esses posicionamentos que buscamos: professores que identifiquem o seu papel diante de todos os alunos, que reconheçam a sua sala de aula diversa e que, com comprometimento, atuem em conjunto e de modo colaborativo junto ao PAEI, ao professor do AEE e à toda a equipe escolar.

E, assim, espera-se que os professores busquem o conhecimento para atuarem do melhor modo diante de uma sala de aula diversificada, enxergando o aluno com deficiência, bem como todos os outros na sala de aula; e que compreendam que um recurso pensado em determinado aluno vai favorecer também a muitos outros. A aprendizagem precisa estar acessível a todos, pois este é um direito do aluno.

Categoria 4: Aprendizagem

Em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, evidenciam-se, na fala dos professores, o olhar focado em limitações e um tom de surpresa quando conseguem notar as potencialidades. É nítida a expectativa de que esse aluno não apresente qualquer potencialidade.

Oh, avaliar uma criança com deficiência é uma responsabilidade muito grande porque a criança com deficiência ela tem seu limite então o professor ele tem que saber como avaliar, né? Essa criança, porque é o limite dele é diferente de uma criança normal. Então, o professor tem que ter um olhar diferenciado, né? Pra poder avaliar esse aluno. (Penélope)

Eu gosto muito do aluno com deficiência porque eles são mais carinhosos. Eles são mais atenciosos, a gente chama atenção, eles prestam atenção, eles dão o limite deles, eles vão até o limite deles, então são alunos que eles não são encostados, né? Eles tentam, eles estão ali lutando pra vencer. Não

importa se o limite deles é pouco pra nós. Importa que ele deu o máximo dele e está tudo bem. (Renata)

É pra mim é um pouco difícil, né? Essa questão de aprendizagem, porque eu tenho que retornar e eu não aprendi, por exemplo, o aluno que chega pra mim sem ser alfabetizado, é um desafio. (Renata)

Agora sem ser alfabetizado não tem como. (Renata)

Olha, eu acho que a minha vivência com inclusão modéstia à parte é muito legal. Eu gosto muito, né? É eu tenho uma sala que tem três alunos de inclusão. Cada um com uma deficiência diferente. Mas eles são interessados, eu passo as coisas pra eles, eles fazem, claro, dentro do limite deles, né? Eles não, né? Mas eles fazem e a evolução deles é muito legal. Porque a gente vê a evolução. Tem um aluno que não posso falar o nome dele, né? (Renata)

Então, tem um aluno, o Eduardo, que chegou não é alfabetizado. É, então a evolução dele, isso me deixa assim, sabe? É fantástico ver a evolução dele. (Renata)

E aí eu dou o conteúdo e eu estou explicando: ele com aqueles olhinhos arregalados prestando atenção. E eu falo, você entendeu Lucas? Ele fala, entendi. Né? Do jeitinho dele. Aí, eu faço uma pergunta só pra ver se ele entendeu mesmo. Não, ele entendeu! Ele me responde! É isso pra mim não tem preço, isto é inclusão de verdade. (Renata)

Eu acho que avaliar, primeiro que essa palavra avaliar a criança com deficiência ela é um pouco pouquinho hummmm vulnerável, né? Porque você avaliar uma criança com deficiência acho que o que a criança com deficiência fizer ela já está sendo avaliada e já está dando o máximo dela. Mas quando você vê que essa criança está evoluindo não importa o quanto ela evoluiu. Importa que ela evoluiu. Aí sim, a gente pode fazer uma avaliação como uma avaliação é positiva (Renata)

E aprendizagem está sendo deixada de lado. Né? É todas escolas são assim? Graças a Deus, não. Mas esse ano em especial essa escola realmente não deu certo pro aluno. E o aluno que estava um pouquinho assim eufórico que ele iria aprender ele perdeu todo o interesse. (Renata)

E aí tinha esse o Renato também que teve essa, mas ele também não dá problema, e aí ele é ele, já dava os sinais assim que ele ria e tal ficava às vezes ficava viajando assim e a gente falava, mas ele assim em termos de desempenho escolar ele sempre fez igual aos outros, sempre... assim na questão de desempenho assim, ele nunca ficou pra trás de nenhuns alunos. (Fábio)

Mas assim, é assim, em termos de trabalhar, eu vi assim que a pessoa num me dava uma resposta assim, que eu esperava que fosse um pouquinho mais. Eu achava que ficava devendo. Essa deficiência mental. Já teve outros, né? No caso aqui mesmo, na escola, né? No município. E que teve assim o trabalho gosto do trabalho assim que é feito junto com eles porque a gente aprende também. (Joana)

Então, eu vejo a inclusão assim, né? Quando o aluno ele não consegue, né? Eh atingir, ele não consegue se entrosar muitas vezes, não consegue se entrosar com a turma, tem uma dificuldade, às vezes não consegue fixar o que você, o que você tá trabalhando. Então, eu vejo uma inclusão como isso. (Joana)

Eu acho muito difícil você avaliar uma criança com deficiência, sabe por quê? Todos eles têm uma inteligência pra alguma coisa. Eu já percebi que todos eles são bons em alguma coisa. Se você percebeu a o eu esqueci o nome dele do nono ano. Ele e jogos. Ele é muito bom com os jogos. (Wagner)

É. Ele é muito bom com jogos. E outra coisa, na parte esportiva, ele joga muito bem no gol. (Wagner)

É excelente então, ele é um excelente goleiro. Então, eu acho que cada um tem uma inteligência como a gente. (Wagner)

Entendeu? Não é porque simplesmente ele não sabe é dar condições de estudar todas as matérias que ele não sabe nada. Ele sabe sim. (Wagner)

Eu também tive um aluno que eu até questionei se realmente ele era especial. E assim ele escrevia muito bem. Aí eu fui questionar com a minha diretora, esse menino ele não tem, ele não é autista. Imagina, olha como ele escreve a perfeição, né? Tudo vírgula no lugar certo. Aí eu falei, não, isso tá errado. Aí a minha diretora teve que me mostrar, não, olha aqui o laudo dele, ele é, ele falou, gente, mas eu nunca peguei um autista com tanta habilidade pra escrever. E ele escrevia muito bem com os detalhes mínimos. E eu percebi também que ele gostava muito de conversar. E assim, tinha os momentos negativos dele, ele tinha mania de perseguição, então ele achava que todo mundo tava olhando pra ele, todo mundo estava falando com ele, todo mundo estava falando dele. Então essa era a parte difícil que aí sim que eu fui perceber que realmente ele tinha algum problema que eu não sabia o que era. Aí eu fui buscar. Falei, realmente, nós podemos ter autistas assim com essas habilidades de leitura e escrita muito diferente. (Patrícia)

E emerge ainda, nas falas dos professores, uma necessidade de trabalhar sempre com algo muito fácil e diferenciado, como se o aluno não fosse capaz de ir além.

Olha, eu lido assim de uma forma concreta. Porque o aluno deficiente ele não fica muito no abstrato, né? Então ele, eu trabalho mesmo na forma concreta com ele com através de jogos, né? Através de desenhos, através de gravuras, de cards. (Penélope)

Com é bastante assim figuras, desenhos, o qual ele pode ser, ele pode abstrair melhor, né? O resultado melhor, resultar melhor na aprendizagem. (Penélope)

Eu converso com elas e e sempre peço pra elas não forcem eles, entendeu? Pra eles fazerem o que é possível pra eles pra eles não fiquem cansados, entendeu? (Wagner)

Percebe-se uma dificuldade dos docentes em trabalhar as aprendizagens dos alunos com deficiência, pois esse aprender está sempre relacionado à incapacidade, à limitação. A todo momento, surge o olhar equivocado de que o aluno com deficiência, seja ela qual for, só aprende por meio de material concreto, com atividades

extremamente fáceis. Esse olhar vem para a prática, e é comum ver o aluno com deficiência ser transformado em um estudante “café com leite”. O professor dá algo bem fácil, só para ocupar o tempo do aluno e, dentro de qualquer coisa que ele fizer, a nota dele é a média.

Se recorrermos à perspectiva histórica das pessoas com deficiência, para compreender de onde provém esse olhar, vamos lembrar o período do extermínio/segregação/exclusão, discutido no capítulo 4. Acreditava-se que a deficiência era um impedimento para o trabalho, além disso, as potencialidades e as habilidades das PcD eram ignoradas, pois educá-las para exercerem algum ofício era considerado algo cruel, um modo de exploração (Sassaki, 2006).

Houve uma época em que as pessoas com deficiência eram classificadas por meio de testes, que as dividiam em: deficientes mentais educáveis, treináveis e profundos (Kirk; Gallagher, 1979). O contexto histórico traz muito das RS junto ao nosso sistema educacional atual.

Segundo Bourdieu (1998, p.213), a educação institucionalizada, por meio do processo de transmissão pedagógica, produz consciências e mentalidades. “As palavras e sobretudo as figuras de palavras e as figuras de pensamento características de uma escola de pensamento modelam o pensamento assim como o expressam.”

É visível a proposta de normalização no discurso escolar, a ideia de formatação dos sujeitos, a procura por uma forma de homogeneização. A instituição tem a função de instituir e estabelecer regras aos seus integrantes, exigindo, de quem deseja fazer parte do mesmo grupo, que se adapte a suas normas. No entanto, os sujeitos têm que seguir um padrão de desenvolvimento imposto e não natural (Bourdieu, 1998).

Os alunos que não se encaixam no padrão, idealizado pela escola, são trabalhados por meio de tentativas de normalização. Esse ideal educacional obriga os alunos a se adaptarem à escola, é o conhecido processo de integração escolar. “Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (Mantoan, 2003).

Na prática docente, o que ainda temos é um processo de integração que tenta caminhar para inclusão. A tentativa de impor que todos os alunos caibam na mesma “caixinha”, e se enquadrem em um mesmo padrão idealizado, é transpassado por relações de força e poder no interior das instituições escolares. Seu êxito vem no “reconhecimento pelos dominados da legitimidade da dominação”: os excluídos

reconhecem a exclusão, e os que assumem o papel da possibilidade de incluir ou excluir constituem uma posição de poder (Bourdieu; Passeron, 1982, p.20).

Na busca pela Educação Inclusiva, que seria a concretização de um ideal, torna-se necessário que a escola ofereça um currículo flexível e voltado para os interesses dos alunos, adaptado às suas necessidades, garantindo acessibilidade de comunicação e locomoção em seu ambiente, além de elaborar estratégias pedagógicas que alcancem as necessidades individuais para que todos tenham condições de aprender e possam se desenvolver juntos (Glat; Pletsch & Fontes, 2007).

O nosso momento, no que se refere à Educação Especial, ainda é marcado pela luta dos familiares, alunos, professores e demais envolvidos, aqueles que compreenderam efetivamente que a escola comum é um lugar para todos (Mantoan e Lanuti, 2021).

É necessário romper com o processo de diferenciação, pois o diferente não pode mais ser visto como um problema. Esse antagonismo, criado entre normal e anormal, traz para a escola as práticas de exclusão como se fossem solucionar os desafios pedagógicos, provenientes da diferença humana. Tais práticas emergem na fala dos docentes entrevistados, e encontram consonância em Mantoan e Lanuti (2021, p.59): “O ensino à parte, adaptação de conteúdos, redução de objetivos de uma aula e até mesmo o encaminhamento de muitos alunos para instituições especializadas são algumas dessas práticas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa concentraram-se em conhecer as RS dos professores regulares do Ensino Fundamental II, de uma escola da Rede Municipal de Santos/SP, em relação aos alunos com deficiência. e compreender como essas representações refletem na prática dos docentes e na inclusão escolar.

Atuando como professora do AEE, nessa mesma escola, sempre me deparei com situações cotidianas nas quais emergia o tema da inclusão, e foi a inquietação diante dessa questão que me levou a realizar a presente pesquisa.

As entrevistas realizadas com os professores participantes do estudo mostraram que todos, em algum momento de suas falas, trazem as RS que pertencem ao senso comum, aquelas arraigadas ao longo da nossa própria história, que perpetuam por meio das mídias, das próprias formações acadêmicas e dos grupos de convívio. Ou seja, revelou-se a concepção pertencente à grande parte da nossa sociedade, a ideia de que a PcD tem muitas limitações, que a pessoa com deficiência não consegue ou tem muita dificuldade para aprender.

Nas falas dos professores, surgiram diversas vezes questões relacionadas à realidade das escolas: o professor do ensino regular sem formação para trabalhar com o aluno com deficiência, e a escola despreparada para atender esse aluno. Deparou-se com a concepção de que o melhor para o aluno seria a escola especial, porque, em uma instituição especializada, teria acesso à estrutura física, materiais e profissionais com competência para atendê-lo e suprir todas as suas necessidades.

É nítido nas falas da maioria dos professores participantes que esse aluno é apenas aceito no âmbito da escola, mas ele ainda não pertence de fato ao ambiente escolar, pois o ensino e a aprendizagem não estão disponíveis para que sejam respeitadas as suas singularidades e possam ser desenvolvidas as suas potencialidades. O ensino e a aprendizagem, em muitos momentos, encontram-se inacessíveis aos alunos com deficiência, e não só a eles, também aos alunos com problemas de aprendizagem. E aqueles que apresentam qualquer dificuldade no processo de aprendizado ou questões de indisciplina são encaminhados para o AEE, pois há a necessidade de se encontrar um laudo médico para esses alunos.

A presença da escola como uma instituição homogeneizadora ainda é muito forte na atualidade, e toda e qualquer criança que não couber nessa norma não pertence verdadeiramente ao espaço escolar: apenas é aceita ali, mas fica à margem.

Para justificar a marginalização dos que não se encaixam na norma, a visão médica, também muito presente nas nossas Representações Sociais, introjetada no ambiente escolar, traz o discurso de que se esse aluno ainda não tem um laudo, então devemos investigar, pois ele deve ter alguma “coisa”, algum “problema”.

Temos uma escola preparada para trabalhar com turmas homogêneas, já que o planejamento, a metodologia, as atividades, tudo é proposto e pensado em um estereótipo de aluno ideal, sendo que, na verdade, as nossas turmas hoje são totalmente diversas.

É necessário enxergar a pluralidade e as diferenças e questionar essa cultura da homogeneidade. A pesquisadora Candau, (2000, p.12) coloca que “[...] a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas”.

No entanto, estamos diante de uma demanda de transformação do nosso ambiente escolar, uma necessidade de estarmos todos atentos às diferenças. É fundamental que se desenvolvam propostas pedagógicas que alcancem a todos, respeitando as singularidades de cada um.

Quando falamos em inclusão escolar, não podemos ter a ingenuidade de acreditar que o fato de o aluno com deficiência estar matriculado no ensino regular, frequentando de forma contínua o ambiente da escola, signifique que se alcançou o objetivo em questão. Para que ocorra uma inclusão efetiva, é necessário promover oportunidades para que o aluno tenha uma apropriação e participação efetiva de tudo que é proposto ali no ambiente escolar, independentemente da sua condição física, intelectual, cultural, social ou pessoal.

Nos relatos dos docentes, observamos que muitos deles já têm um pré-julgamento em relação ao aluno com deficiência, a ideia de que esse aluno dará “trabalho” ou de que será desafiador ensiná-lo.

No percurso das entrevistas e das observações, também emerge a questão de que são as PAEIs quem têm mais propriedade sobre os alunos com deficiência, pois passam mais tempo com eles, e/ou o professor do AEE que é o especialista e tem conhecimento para trabalhar com os alunos com deficiência. Nota-se um trabalho, muitas vezes, acontecendo de modo isolado, sem que se tenham trocas e diálogos entre os profissionais. Vemos papéis sendo invertidos dentro de suas funções, além da falta de oportunidades para discutir e compartilhar as dificuldades e as experiências.

Também se constatou que o grau de comprometimento da deficiência está diretamente ligado ao modo como o professor reage em ter esse aluno em sala de aula: se for uma deficiência “leve”, mais fácil será, se for uma deficiência “moderada”, maior o “medo” que o professor terá em trabalhar com esse aluno.

Diante das Representações Sociais que se revelaram nas falas dos docentes entrevistados e as observações ao longo desse período da pesquisa, percebe-se que a maior barreira no nosso ambiente escolar, na nossa realidade atual, é a barreira atitudinal. E a principal questão é a dificuldade que temos em “enxergar” esse aluno com deficiência no ensino regular; de compreender que ele pertence a esse espaço, assim como todos os outros alunos; e de compreender que não cabe mais nos nossos espaços a homogeneização das turmas.

Durante a pesquisa, também foram levantados dados referentes à inclusão no município de Santos-SP. Os dados coletados junto à seção de Educação Especial de Santos mostram que, em 2019, eram 1031 alunos com deficiência matriculados na Rede de Ensino Municipal de Santos; em 2020, eram 1100; em 2021, eram 1341; em 2022, eram 1400 e; atualmente, em 2023, temos 1680 matrículas de alunos com deficiência na rede, e esses números seguem crescendo.

Constata-se, assim, um aumento significativo de alunos com deficiência matriculados no ensino regular. No entanto, podemos afirmar que o município deve se atentar à questão da inclusão escolar, pois é necessário um novo olhar para o ensino e aprendizagem nas salas de aula. Esse olhar, que discutimos no percurso da pesquisa, é o olhar para uma sala de aula heterogênea. E diante desse cenário, devemos pensar em propostas para formação de professores e demais atores escolares.

A Rede Municipal de Santos oferece, com frequência, formações para os professores do AEE com temáticas relacionadas à inclusão, que agregam para a nossa prática, porém, noto a urgência de que essas mesmas formações sejam disponibilizadas para os professores regentes. Acredito que se os professores regentes tiverem acesso a algumas das formações que são disponibilizadas apenas para nós, professores do AEE, seja possível trabalhar de modo mais próximo, com maior colaboração e parceria a favor da inclusão.

Assim, fica evidente que a inclusão precisa acontecer e “[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica,

desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008).

O aluno com deficiência precisa ser incluído e atendido em suas necessidades. As relações entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência são criadas, mas os professores também precisam de formações continuadas e atualizações para buscarem novos métodos de trabalho que contemplem a TODOS os alunos, beneficiando essa turma heterogênea.

A escola como um todo precisa ser orientada e se assumir como inclusiva, ou seja, todas as pessoas que trabalham nesse ambiente precisam ter consciência da importância de se empenhar a favor da inclusão, para que assim, a escola seja acolhedora e faça o melhor para atender às singularidades e às necessidades de seus alunos.

Diante do exposto, desejamos com essa pesquisa promover uma reflexão, colaborar com a prática dos professores e contribuir para uma inclusão efetiva e uma educação de qualidade para todos.

Para isso, também foi proposto e desenvolvido um *E-book*, intitulado “Reflexões para uma prática inclusiva”, com o objetivo de promover uma reflexão, não apenas para os professores da escola na qual foi desenvolvida a pesquisa, mas para todos os professores que se interessarem.

No *E-book*, levanto questionamentos com o intuito de promover a reflexão dos docentes e trago questões discutidas aqui nessa dissertação, como a Teoria das Representações Sociais, o contexto histórico, além de outras questões como a influência da mídia, etc. No final do *E-book*, após promover a reflexão, apresento algumas abordagens que podem ser utilizadas como estratégias para uma inclusão efetiva.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, A. P. **Representações de Professores sobre a Inclusão Escolar**. Dissertação (mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro–SP. p.128. 2016.
- ABREU, Maria Helena do Rego Monteiro. **Medicalização da Vida Escolar**. Rio de Janeiro, 2006.
- ABRIC, J. C. (1994). **L'organisation interne des représentation sociales: Système central e système périphérique**. Em C. Guimelli (Org.), *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé
- ABRIC, J.C. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.
- ALARCÃO, I. (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.
- ALARCÃO, I. **A formação do professor reflexivo**. In: _____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. **A Teoria das Representações Sociais**. In: TORRES, Claudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- ALMEIDA, S. A. de & NAIFF, L. A. M. **Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério** *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 6(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2011 Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_%26_Naiff.pdf>
- ALMEIDA, L. R. *et al.* Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Rev. Psic. da Ed.**, São Paulo, pp. 127-131, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51429>> Acesso em: 27 nov. 2020.
- ALVES, E. L. **Nenhum a menos na aula de matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Pernambuco. Recife-PE. p.272. 2018.
- ALVES, M. D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 262-285, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3753>

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 18 de nov. 2020.

ARAUJO, F. M. A. de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. p.288. 2016.

ARISTÓTELES. **Política.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ARROYO, M. G. (2010). **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, 31(113), 1381-1416. Acesso em 21 de janeiro, 2021, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lang=pt

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. D. de; WILLIAMS, L. C. de A.; BRINO, R. de F. Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, p. 93-110, 2008.

BERCHERIE, P. **A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico.** In: CIRINO, O. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: tria com crianças desenvolvimento ou estrutura.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 127-144.

BOARINI, M. L. e YAMAMOTO, O. H. **Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem.** Psicologia Revista, 13(1), São Paulo. Educ. p. 59-72. 2004.

BOMFIM, M. **Lições de Pedagogia.** Teoria e prática da educação. 3ª edição. São Paulo: Livraria Francisco Alves. Publicado originalmente em 1915. 1926.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB 9394. Brasília: Diário Oficial da União, nº 248 de 20/12/1996.

BRASIL. Congresso Nacional, Secretaria Geral. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão - LBI

BRASIL. **Decreto n. 914, de 06 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 06 de set.

BRASIL. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ politicaeduc ESPECIAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172**–Brasília - DF, 2001. Diário Oficial da União. Publicado em 10 jan. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico especializado domiciliar – estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação /SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Fundamentação Filosófica – Brasília: SEESP, 2004.

BRANDENBURG, L. E.; LUCKMEIER, Cristina. **A História da Inclusão X Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusão**. São Leopoldo – RS: EST, v, 1, 2013. Disponível em: <A HISTÓRIA DA INCLUSÃO X EXCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | Brandenburg | Anais do Congresso Estadual de Teologia>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRZOZOWSKI, F. S. e CAPONI S. N. C. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância**: Aspectos positivos e negativos. 2011.

CAMARGO, C. P. de. **Representações Sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores**: um estudo com licenciandos-bolsistas pibid de uma licenciatura em química. Dissertação (mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista. Bauru-SP. p. 199. 2016.

CAMPOS, R. H. de F. **Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX**: o diálogo com pioneiros na França e na Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. In: Reunião Anual da ANPED, 28. Caxambu. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** / Antonio Chizzotti. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. (Orgs.). Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp, 1996, p. 24-28.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). Série Ideias (23), São Paulo, FDE, 25-31, 1994.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. *A exclusão dos "incluídos"*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 133-196.

COLOMBANI, F.; MARTINS, R. A.; SHIMIZU, A. de M. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: A Medicalização e a Coação no Desenvolvimento Moral. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p.193-210, jan./abr. 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

CRF/SP – Conselho Regional de Farmácia de São Paulo. **Consumo de Ritalina® aumentou 775% em dez anos.** Disponível em: [http://www.coren-ce.org.br/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos/#:~:text=A%20maior%20disponibilidade%20do%20medicamento,Rio%20de%20Janeiro%20\(Uerj\)](http://www.coren-ce.org.br/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos/#:~:text=A%20maior%20disponibilidade%20do%20medicamento,Rio%20de%20Janeiro%20(Uerj))
Acesso em: 29 de abril de 2019.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. de. **A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas Sobre Clínica e Política.** Psicologia: ciência e profissão, 2013, 33 (2), 446-459.

DE LUCA, R. **Inclusão: normalização?** In: COLOQUIO DO LEPSI IP / FE-USP, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400018&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 14 ago. 2021.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. **Educação Especial: Historicidade e Legislação.** Lins, 2009. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-especial-historicidade-e-legislacao/> Acesso em: 23 nov. 2020.

DURKHEIM, E. **Sociology.** Its subject, method, mission. V: Sociology. Its subject, method, mission. Moscow: Kanon Publ, 1995.

EIZIRIK, M. F.; CORMELATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade.** 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FARR, R. M. **Representações sociais: a teoria e sua história.** In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Texto em representações sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Ibpex, 2013.

FIGUEIRA, F. F. **A Liga Brasileira de Higiene Mental e a Psicologia no Brasil: a história a ser contada.** Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR. p.78. 2014.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto do Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/> Acesso em: 05/07/2021.

FOUCAULT, M. Crise da medicina ou crise da antimedicina? In: Motta Manuel de Barros da., organizador. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária; 2011. p. 374-393. (Coleção Ditos e Escritos VII).

FOUCAULT, M. **Os Anormais.** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Naissance de la clinique.** Paris: PUF, 1963.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999. 288p.

FREIRE, C. J. **Ordem médica e norma familiar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal; 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **O compromisso do profissional com a sociedade**. In: _____. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. Educação especial, inclusão social e a meta 4 do PNE: um recorte no município do Rio de Janeiro. **Revista Educação Especial em Debate**, n. 06, p. 116-136, 2018.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. In _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007.

GOMÉZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998. (cap I)

GONDRA, J. G. **Silêncios na história da educação no império**. In: Vidal DG, Gondra JG, Faria Filho LM, organizadores. *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica; 1998. p. 37-71. INEP disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTI0NWNIzDgtY2YxMS00NDhjLWlwOWQtOTVhM2YyOTc0NjxliwidCI6IjI2Zjc0ODk3LWWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>> Acesso em 22 nov 2022.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). Les Représentations Sociales. Paris. PUF, 1991.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2001.

KIRK, S. A; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. Tradução: Marília Zanella Sanvicentel. São Paulo: Fontes, 1979.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 2011.

LIMA, G. Z. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

LIMA, N. S. **A gênese das Representações Sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da Educação Inclusiva**. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó-SC. p.120. 2017.

LOPES, M. C. **Prefácio**: Políticas de inclusão e governamentalidade in THOMA, A. e HILLESHEIM, B. (org). Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011, p. 7.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E., Revista ENSIN@ UFMS, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, Dez. 2021. **Dossiê**: O Reformismo Curricular no Brasil e a Política de Formação de Professores – Artigo Original.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Publicação de Pedagogia ao Pé da Letra in Educação, Educação Especial. FE/Unicamp: 2011. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. (2001). Todas as crianças são bem-vindas à escola. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.1, n.2, p. 1 -19 mai/ago.

_____. **Inclusão Escolar – O Que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. É. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

MARGARIDO, F. B. A. Banalização do Uso de Ansiolíticos e Antidepressivos. **Encontro Revista de Psicologia**, vol. 15, nº 22, ano 2012.

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. dos S. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial**, p. 269-280, 2015.

MARTINS, C. N. **Olhar para a diversidade**: representações do professor pedagogo em formação. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco-PR. p.124. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas, 6.a ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MENDES, C. B. de Q. **Práticas inclusivas e Representações Sociais do aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)**. Dissertação (mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia-GO. p.146. 2016.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41

MENDONÇA, D. **A higiene mental do escolar**: o artil da ordem. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá Maringá, Maringá, PR, Brasil. 2006.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reunión de Consulta Técnica sobre Investigación em Formación del Profesorado. México, 1998.

MONCORVO FILHO, A. **Histórico da proteção à infância no Brasil - 1500 a 1922**. Rio de Janeiro: Departamento da Criança no Brasil. 1926.

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

MOSCOVICI, Serge. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. **Representações sociais**: investigações em psicologia social, p. 305-387, 2003.

MOSCOVICI, S. (1976). **La psychanalyse, son image et son public** Paris: P.U.F. (Original publicado em 1961)

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. G. 11^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras. 2001.

MYNAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciências e Saúde Coletiva, 17 (3):pp 621-626, 2012.

NAGATOMY, G. F. M. **Representação Social sobre Educação Especial/inclusiva de alunos de licenciatura em química da Universidade Federal do Paraná**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, p.344. 2020.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação especial e educação inclusiva: Aproximações e convergências**. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT. 2014. Disponível em: <<https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>> Acesso em: 17 out. 2020.

NUNES, L. R. d'O. de P.; FERREIRA, J. Romero. **Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado**. In: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). Tendências e Desafios da Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994, p. 50-81.

OLINTO, P. **Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1936.

OLIVEIRA, V. **Higiene e puericultura** (3. ed). Rio de Janeiro: Editora do Brasil. 1966.

PAGANOTTI, E. G. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro-SP. p.103. 2017.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p.114. 2014.

PEREIRA, L. M. **Representações Sociais da inclusão escolar para professoras da Educação Infantil de escolas públicas de um Município do Ceará**. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza. Fortaleza-CE. p.177. 2016.

PERON, L. **As Representações Sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo com docentes de uma Universidade do sul do Brasil**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó-SC. p.171. 2016.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. **A República**. 1 ed. São Paulo: Difel, 1973.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Revista Educar, n. 33, p. 143-156, 2009a.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_e_scolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.) Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

RAMOS, C. M. **As identidades de docentes de língua materna e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes**. Dissertação (Mestrado em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas). Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília - DF, p.242. 2018.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. 2014 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR>. Acesso em: 18 nov. 2020.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de Professores e Inclusão: como se renovam os reformadores?** In: RODRIGUES, David (Org.). Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011. Coleção Horizontes Pedagógicos.

ROMANOWSKI, J. P. e ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, A. F.; RIBEIRO, M. A. **O Conceito de “Família” abordado nas eleições de 2018: uma análise de narrativas**, 2020 Revista JRG de Estudos Acadêmicos - Ano III (2020), volume III, n.7 (jul./dez.). Disponível em: <<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/63/89>> Acesso em: 29 nov. 2020.

ROSA, H. F. **Representações de atores sociais no estágio docente do curso de geografia: contexto de inclusão de alunos com deficiência.** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR. p.113. 2019.

ROSSETO, E. *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. 2006. **Revista de Educação Educere et Educare**, 1(1), 103-108. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013> Acesso em: 03 out. 2021.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS. Prefeitura de Santos. **Diretrizes da Educação Inclusiva,** Santos, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCAVONI, M. P. P. **Representações Sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento.** Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista. Marília-SP. p. 197. 2016.

SHIMAZAKI, E. M. **Fundamentos da Educação Especial.** In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. (Org.). Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012, p. 31-39. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_miori_shimazaki.pdf Acesso em: 18 de nov. 2020.

SILVA, C. P. da. **"Eu não fui formada pra isso": Representações Sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s).** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. p.405. 2018.

SILVA, R. S.; DA SILVA, W. D. A. A docência em Ciências da natureza e a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 797-812, 2022.

SILVA, J. C. G. da. **Representações Sociais do Ensino de matemática por professores de salas regulares e professores que atuam na sala de atendimento educacional especializado (sae) no Estado de Pernambuco.** Dissertação (mestrado em educação matemática e tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. p.149. 2016.

SKLIAR, C. **Sobre a normalidade e o anormal** - notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. 224 p. ISBN 8574902578 (broch.).

SOUZA, V. S. de. **A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932).** Dissertação de Mestrado. Casa de Saúde Oswaldo Cruz. Fiocruz. Rio de Janeiro-RJ. 2006.

TENENTE, L. **Milton Ribeiro:** veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas. Portal G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>> Acesso em: 10 de set. 2021.

TENENTE, L. **Ribeiro sobre crianças deficientes nas escolas:** 'Não queremos inclusivismo' Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm> Acesso em 23 de out. 2021

TROMBLEY, S. **50 pensadores que formaram o mundo moderno.** São Paulo: Editora Leya, 2014.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Especial.** Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

UNESCO. **Educação Inclusiva no Brasil.** 21/10/2019 Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education>> Acesso em: 20 de out. 2020.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 252p.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

APÊNDICE**PRODUTO FINAL****CURSO DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA**

“Que nunca te falte: a estrada que te leva e a força que te levanta. O amor que te humaniza e a razão que te equilibra.”

Lou Witt



Fonte: Imagem da Getty Images

Autora: LARISSA GABRIELLE RAMOS NAVARRO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ABIGAIL MALAVASI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

SANTOS - SP

2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 O PROFESSOR REGENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	4
1.1 Vamos compreender a produção das Representações Sociais que nos marcam e nos levam a esses pensamentos e indagações?	5
1.1.1 As Representações Sociais.....	5
1.2 A Produção das Representações Sociais sobre as Pessoas com Deficiência.....	9
1.2.1 As influências da história.....	9
1.2.2 As influências da mídia.....	14
2 O CENÁRIO ESCOLAR ATUAL.....	16
2.1 O Nosso Município	18
2.2 A Inclusão Escolar precisa acontecer	19
3 AS BARREIRAS.....	21
3.1 Barreiras Atitudinais	26
3.2 O “Outro”	27
4 MENOS CLASSIFICAÇÕES E MENOS RÓTULOS, COMO TRABALHAR DE FORMA INCLUSIVA NA SALA DE AULA REGULAR?	31
4.1 Reflexões sobre a instituição escolar	31
4.2 Reflexões sobre a formação inicial e as influências nas Representações Sociais dos docentes	33
4.3 Reflexões sobre o contexto histórico, inclusão e formação docente	33
5 INCLUSÃO É DAR A TODOS O DIREITO DE ESTAR, DE SER E DE APRENDER DENTRO DA SALA DE AULA REGULAR.....	37
5.1 O aluno ESTAR na sala de aula regular.....	37
5.2 O aluno SER na sala de aula regular	38
5.3 O aluno APRENDER na sala de aula regular	39
6 ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA	43

6.1 O Plano Educacional Individual (PEI).....	44
6.2 O Ensino Colaborativo	46
6.3 O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)	51
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA DA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO AEE SOBRE AS REFLEXÕES PROPOSTAS E AS ESTRATÉGIAS ABORDADAS.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	60

INTRODUÇÃO

Este *E-book* surge como produto da minha dissertação de Mestrado “A relação entre as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental II de uma escola do município de Santos/SP referentes aos alunos com deficiência e o processo de inclusão escolar”, que teve como objetivo principal identificar qual é a percepção dos professores e quais são as suas Representações Sociais (RS) em relação aos alunos com deficiência e as influências na sua prática e, por consequência, na inclusão escolar.

A inclusão escolar ainda é um caminho a ser percorrido. É nítido no nosso dia a dia que, mesmo com diversas leis e movimentos a seu favor, a inclusão ainda não ocorre de fato.

O objetivo deste *E-book* é oferecer curso de formação para professores visando a produção de reflexões sobre ideias e conceitos preestabelecidos em relação à Pessoa com Deficiência (PcD), no que se refere à inclusão, para que ocorra uma compreensão sobre a nossa realidade atual e uma possível quebra desses preconceitos que impedem que a inclusão escolar ocorra de fato.

Durante o percurso da pesquisa, evidenciou-se, na fala dos professores e nas minhas observações, que o aluno com deficiência não é visto. Ele ainda não pertence ao espaço da sala de aula do ensino regular, não é aceito, é como se ele tivesse recebido permissão, um favor, apenas para estar no mesmo espaço dos demais. E quando esse aluno é visto, é considerado como aquele que atrapalha, que dá trabalho. Em muitos casos, passa despercebido, ou ainda, ele não é o André, ele é o aluno autista do 6º ano.

Outra questão que ficou em evidência no decorrer da pesquisa foi a medicalização da educação, o quanto a visão da saúde está inculcada no ambiente escolar. Os profissionais da educação têm dificuldades para enxergar o aluno de forma social e humanizada. A visão médica está tão arraigada, que o aluno com deficiência passa a ser visto apenas como um laudo, pois devido às dificuldades de aprendizagem, busca-se incansavelmente um diagnóstico, atestado por laudo, para esse aluno.

Levantou-se como hipótese de pesquisa a presença, nas representações sociais dos professores, de um conjunto de imagens e autoimagens confusas que nos

secundarizam e que criam mecanismos de defesa de superioridade, promovendo a não aceitação das diferenças.

1 O PROFESSOR REGENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



Fonte: Gettyimagens

Você, professor, já se colocou alguma vez em sua prática docente a fazer algum dos seguintes questionamentos?

- ESSA SALA TEM ALUNO “DE INCLUSÃO”? AH, EU NÃO VOU QUERER ESSA SALA. (MOMENTO DA ATRIBUIÇÃO DE SALA)
- JÁ TENHO 30 ALUNOS NA SALA DE AULA, COMO VOU TRABALHAR COM MAIS 2 ALUNOS DEFICIENTES NESSA SALA?
- O MEDIADOR DESSE ALUNO FALTOU? EU NÃO TENHO COMO FICAR COM ELE SEM MEDIADOR NA SALA DE AULA. LIGA PARA A MÃE DELE VIR BUSCAR.
- ESSE ALUNO NÃO DEVERIA ESTAR AQUI, ISSO É UM SOFRIMENTO PARA ELE, ELE NÃO APRENDE.
- ESSE ALUNO SÓ ATRAPALHA, COITADOS DOS DEMAIS ALUNOS.
- ESSE ALUNO DEVERIA ESTAR NA ESCOLA ESPECIAL.
- QUEM VAI ADAPTAR AS ATIVIDADES DESSE ALUNO? EU NÃO TENHO TEMPO NEM FORMAÇÃO PARA ISSO.

— EU NÃO SOU FORMADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, NÃO SEI O QUE FAZER COM ESSE ALUNO.

Esses e outros questionamentos são comuns no cotidiano escolar, pois essas falas surgem a todo instante nos espaços escolares. E você, como professor, já fez tais questionamentos? Como é para você ter um aluno com deficiência em sala de aula?

1.1 Vamos compreender a produção das Representações Sociais que nos marcam e nos levam a esses pensamentos e indagações?



Fonte: Getty Imagens

1.1.1 As Representações Sociais

O olhar que o professor tem sobre o aluno com deficiência vai depender das Representações Sociais (RS), construídas ao decorrer de sua trajetória, do grupo ao qual ele pertence. E, com a discussão sobre a produção das RS, é possível compreender o porquê de ainda temos tantas dificuldades no que se refere à inclusão escolar.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi discutida e serviu como aporte teórico na minha dissertação. Trago, aqui, de forma breve, o que é o conceito da TRS.

Na década de 50, a partir dos estudos de Serge Moscovici, surge na França a TRS que buscou compreender como é a construção do conhecimento do senso comum. O interesse não estava voltado apenas a compreender a produção do conhecimento, e sim pesquisar a sua consequência nas práticas sociais.

A TRS é uma teoria psicossocial que busca o entendimento de como o sujeito e o grupo no qual está inserido chegam ao conhecimento. Ou seja, como os sujeitos formam conceitos, ideias, valores e representações sobre os objetos e qual a relação destes com a realidade. Realidade que, não é realidade, mas formas de suas representações.

Portanto, é em função dessas representações que se movem indivíduos e coletividades e, saber como se formam e operam essas representações é papel essencial da TRS (Moscovici, 2015).

Moscovici (1990, p.164) apresenta a TRS da seguinte forma:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de modo eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social.

As RS surgem e são apresentadas socialmente, estabelecidas, divididas e adequadas pelo grupo social. Assim, o intuito da TRS é “[...] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2015, p.79).

O autor reconhece que um sujeito pode refletir e analisar um conjunto de concepções, e assim formar o conhecimento científico. Pode também pensar e analisar um conjunto de concepções, construindo o conhecimento do senso comum.

Moscovici deixa claro a atuação direta do conhecimento do senso comum na construção das RS, ao afirmar:

A representação social é compreendida como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no decurso do cotidiano e no decurso das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais [...] (Moscovici, 1976, p.181).

Para Jodelet (1991), as RS constroem a forma como as pessoas se apropriam do mundo que as cerca, auxiliam na compreensão desse universo de princípios e normas, além de promoverem o entendimento quanto a sua forma de agir. Nesse contexto, Moscovici (2015, p.35) pontua que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (Moscovici, 2015, p.35).

A fala supracitada de Moscovici (2015) deixa claro como o social se entrelaça no individual, pois estamos todos imersos em uma cultura e cercados por imagens, linguagens que são trazidas pelas representações do grupo do qual fazemos parte.

Segundo o pesquisador, praticamente tudo o que acontece no universo consensual não agrega o novo, sempre se criam expectativas quanto às mesmas situações, atitudes e ideias. E quando algo novo aparece na sociedade, o autor afirma que “[...] o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso.” (Moscovici, 2015, p.56).

Assim, Moscovici (2015) reitera que uma das principais funções das representações sociais é tornar familiar o não familiar.

De acordo ainda com Moscovici (2015), há dois processos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Assim, define a ancoragem como:

Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas (Moscovici, 2015, p. 61).

Sob essa perspectiva, ancorar implica em nomear e classificar algo, pois o que não é possível classificar e nomear é considerado estranho, inexistente e ameaçador. Quando não se é capaz de descrever e avaliar algo, cria-se uma resistência e um distanciamento. Para superar essa resistência, põe-se esse “algo” novo em uma determinada categoria, já que a tendência é rotular o novo de alguma forma.

Segundo Moscovici (2015, p.63), “[...] categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

A ancoragem acontece no contexto das vivências do indivíduo, perante a sua realidade social, portanto, ela não é um processo cognitivo intraindividual. A ancoragem está relacionada ao ser e às normas, acabando por determinar os valores e as ações. A ancoragem também significa introduzir conhecimentos e instituir valores.

Para Moscovici (2015), classificar uma pessoa entre os grupos é um ato de rotular e, nesse momento, mostramos a nossa teoria preconcebida da natureza humana e da sociedade. Moscovici (2015, p.63) diz:

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo marinho ou leitor do The Times, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos.

De acordo com Moscovici (2015), é irreal classificar sem, ao mesmo tempo, nomear. É comum, na nossa sociedade, dar nomes a alguma coisa ou a alguém. e isso possui um significado muito especial, pois “[...] ao nomear algo, tiramos do anonimato perturbador para incluir em um complexo de palavras específicas para localizar na matriz da identidade social” (p. 66).

Sobre o processo de objetivação, Moscovici (2015) diz que esse processo reúne a ideia daquilo que não é familiar com a realidade. “Objetivar é descobrir com clareza uma ideia, ou ser impreciso, é fazer algo, comparar e representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (Moscovici, 2015, p.72).

Assim, a objetivação é um movimento que torna o novo uma realidade para as pessoas.

A TRS foi proposta por Moscovici (1928 - 2014) e abriu portas para a Psicologia Social e para estudos de diversos outros autores (Abric, 2001; Jodelet, 1991; Sá, 1995; Faar, 1995).

Segundo Abric (2001), a TRS abandona a distinção clássica, constituída nas abordagens behavioristas entre sujeito e objeto. Na TRS, não existe distinção entre o meio externo (universo da objetividade) e o meio interno ao sujeito, pois tudo o que é subjetivamente construído ou reconstruído é o que o sujeito incumbe como sua realidade e o que ele compartilha desta realidade, isso é, a representação.

Essa contextualização nos auxilia a compreender que, de acordo com Moscovici, a inclusão é uma concepção científica que tem o objetivo de alcançar o respeito e os direitos das PcD, sendo difundida e reificada por meio do senso comum.

1.2 A Produção das Representações Sociais sobre as Pessoas com Deficiência

1.2.1 As influências da história

A história também influencia a produção das nossas RS, assim, é importante para a nossa reflexão compreender o percurso histórico das PcD, percorrer esse caminho e conhecer os discursos e as práticas relacionados às PcD, e como transitou nessa vertente a Educação Especial.

Segundo Moscovici (2003), as RS fundamentam-se em conhecimentos e crenças. As crenças dentro da TRS são vistas como componentes consistentes e duradouros, criados na linguagem, tradição e cultura.

Trago, aqui, de forma resumida, o contexto histórico para que se possa construir um panorama geral do que já foi percorrido no que se refere às PcD.

Segundo Fernandes (2013), percorremos quatro fases na história das PcD:

- 1- o período do extermínio;
- 2- o período da segregação/ institucionalização;
- 3- o período de integração;
- 4- o período de inclusão.

Segundo Rosseto *et al.* (2006), temos poucos registros de pessoas com deficiências (PcD) na origem da humanidade, pois era um momento da história em que todos precisavam de habilidades individuais para sobreviver, o que nos leva a acreditar que as pessoas com deficiências eram “abandonadas”.

Na antiguidade, a nobreza, à qual pertenciam os cidadãos que tinham o poder, condenava as PcD à morte. Assim, eram descartados da sociedade todos aqueles que não possuíam funcionalidade para o trabalho (Aranha, 2005).

Posteriormente, entre os séculos XI e XII, iniciou-se uma forte corrente do Cristianismo e, perante esse movimento, que via o homem como uma criação de Deus, o extermínio de PcD passou a ser questionado (Aranha, 2005).

Ainda, nesse mesmo momento histórico, as PcD eram consideradas por muitos como uma espécie de entretenimento, sendo expostas em praças públicas para divertir a nobreza, repetindo o que acontecia na antiguidade. E seguiam à mercê de quem se dispunha a fazer caridade (Aranha, 2005).

Essas transformações na visão sobre as PcD foram graduais e ocorreram de forma lenta no decorrer da história.

Conforme se consolidaram os valores religiosos, o período de extermínio chegou ao fim, e se iniciou o período da segregação, com uma forte presença da igreja católica e suas ações assistencialistas.

Segundo Fernandes (2013), no século XVI, surgiram os primeiros asilos e abrigos com o intuito de dar assistência às PcD, ou seja, a filantropia ganhou força porque se acreditava que tais atitudes levariam à salvação da alma.

Nesse momento histórico, havia entendimento sobre as pessoas com deficiência apenas no âmbito espiritual, pois ainda eram vistas como “anormais”.

Com a revolução burguesa, a igreja católica perdeu autoridade e deixou de ser o poder absoluto, assim se abriu espaço para a industrialização, para o capitalismo e para as Ciências Naturais.

No século XVI, iniciaram-se as discussões sobre a Educação Especial, quando as PcD passaram a ser escolarizadas por médicos e educadores (Noronha; Pinto, 2014).

Considera-se que foi no século XVI que se deu o início da história relevante da Educação Especial no mundo.

De acordo com Mazzotta (2011), nos séculos XVIII e XIX, foram criadas as primeiras instituições específicas para a educação de PcD, inicialmente a maioria delas encontravam-se localizadas na Europa e tinham como objetivo preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

Para Fernandes (2013), houve um investimento nessas oficinas porque as PcD eram vistas como uma oportunidade de mão de obra barata para trabalhar na fase inicial da indústria.

Porém, segundo Fernandes (2013), no século XIX, deu-se o início do período científico, com duas fases da Educação Especial: a integração e a inclusão. Essas marcaram um momento de defesa e promoção dos Direitos Humanos para as PcD. A fase de integração teve ainda como características as PcD como sujeitos passivos, enquanto na fase de inclusão ocorreram ações conjuntas e simultâneas, participaram delas as PcD e os órgãos representantes, buscando seus direitos e inserção social através da acessibilidade, tecnologias e conhecimentos.

Ainda, dentro desse mesmo período, em 1857, foi publicado o Tratado de Degenerescência: a teoria da degeneração do médico francês Benedict-Augustin Morel (1809-1873), iniciando-se a classificação das anomalias, doenças mentais e patologias de caráter comportamentais, que passaram a ser categorizadas e

medicalizadas. Ocorreu então uma divisão por grupos: o dos idiotas, dos instáveis e dos imbecis, surgindo assim a Psiquiatria. Nota-se que, nesse período, a classificação médico-pedagógica era muito utilizada, e ainda se dividiam as crianças em educáveis e ineducáveis (Brandenburg e Lückmeier, 2013).

Segundo Banks-Leite e Souza (2000), *apud* Alves, Guareschi e Naujorks (2017), o início do século XIX foi marcado pela divulgação do caso do menino selvagem, um garoto que, tendo sobrevivido às tentativas de extermínio, havia crescido na selva. Por volta dos 11 ou 12 anos de idade, ficou aos cuidados do médico Philippe Pinel, que o avaliou e diagnosticou como idiota, termo utilizado na época. O médico Jean-Marc Gaspar Itard (1774-1838) decidiu tratá-lo e, assim, inovou a prática de educar, ao cuidar do menino Vitor. Dessa forma, surgiu a Psiquiatria Infantil, e Itard tornou-se o precursor da Psicologia e da Pedagogia Experimental.

De acordo com Pletsch (2009), o médico Itard foi o primeiro teórico da Educação Especial, e o seu estudo mostrou ser possível educar pessoas com deficiência mental.

Destacou-se também o educador francês Édouard Séguin (1812-1880) que, seguindo os passos de Itard, trouxe de forma pioneira a teoria psicogenética da deficiência mental e fez fortes críticas à prevalência do olhar médico, acreditando na incurabilidade da deficiência mental. Sua metodologia visava à busca de estímulos para o cérebro com atividades sensoriais e físicas. Assim, o seu trabalho serviu como influência para Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870-1925), renomados estudiosos da educação de pessoas com deficiência mental (Pletsch, 2009).

Pletsch (2009) aponta que o nome de Séguin é de extrema importância na história da Educação Especial, pois, além de apresentar pesquisas relacionadas à educação para pessoas com deficiência mental, criou, em 1837, a primeira escola para deficientes intelectuais. Tornou-se o primeiro a ocupar o cargo de presidente de uma organização de pesquisa dirigida sobre deficiência. Esta instituição foi fundada em 1876 como Associação Americana de Retardo Mental, sendo conhecida atualmente como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

As ideias de Itard e Séguin, em seus estudos sobre a educação das pessoas com deficiência, tinham como concepção o diagnóstico médico baseado em um olhar organicista/biológico. Somente no século XX, essa visão começou a se modificar.

Alfred Binet em 1905, introduziu o uso das medidas de Quociente de Inteligência – QI, índice que calculava a inteligência pela relação entre a idade mental do indivíduo e sua idade cronológica. Assim, estudos científicos nessa vertente ganharam espaço e começaram a girar em torno de definições biológicas, sociais e educacionais (Pletsch, 2009).

Segundo Mazzotta (2011), a médica italiana Maria Montessori (1870-1956) aperfeiçoou os trabalhos de Itard e Séguin e, nos internatos de Roma, desenvolveu um método de treinamento para as crianças com retardo mental. Suas técnicas de ensino para pessoas com deficiência intelectual perpetuaram-se por diversos países europeus e asiáticos, marcando também a história mundial da Educação Especial.

Essas perspectivas pedagógicas, voltadas para a infância do até então denominado “anormal”, seguiram até o século XX, mas de acordo com Domingues (2009), apenas em 1960, os movimentos relacionados à Educação Especial ganharam força política, sendo que as discussões acerca do tema ocorreram ainda de forma lenta e sempre na dependência das relações sociais.

A tendência da sociedade sempre foi de colocar um estigma de incapacidade e de marginalizar as PcD. E, desde os primórdios, aquele que se distanciava dos padrões da normalidade era excluído. No entanto, afirmam Pontes *et al.* (2001) que o estigma não estava na deficiência e nem no indivíduo, e sim nos “[...] valores culturais estabelecidos pela sociedade que permitem categorizar as pessoas que fogem aos padrões de normalização, aferindo a estas determinados rótulos sociais”.

Assim, compreende-se que, em cada um desses períodos, existia um contexto social a ser considerado. Entende-se que o modo como as PcD eram vistas e tratadas refletia as crenças, ideologias, meio social e cultura que, por sua vez, se concretizavam como RS e passaram a nortear as condutas, definindo diferentes formas de relacionamentos entre essas e as demais pessoas (Moscovici, 2015).

Somente na década de 90, no Brasil, ocorreram os movimentos a favor da inclusão. De acordo com Mantoan (2011, p.1), foi a partir de 1993 que se iniciou um período “caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar”.

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais na Espanha, em Salamanca, com a participação de diversos países e da Unesco, promovendo a publicação da Declaração de Salamanca, importante documento para a Educação Especial, logo agregado às políticas brasileiras.

A Declaração de Salamanca indicou que 200 milhões de crianças não possuíam acesso à educação, sendo essas, em sua maioria, crianças com deficiência. Estabeleceu-se assim um compromisso mundial que tem como objetivo a garantia do direito à educação para todos, sem exceções, proporcionando e priorizando investimentos na educação no que diz respeito aos governos.

Esse foi um marco importante na história da Educação Inclusiva, e se refletirmos um pouco sobre o nosso contexto educacional atual e os acontecimentos históricos, será possível notar que os professores, aqueles que estão atuando hoje, não tiveram o convívio com PcD em sua época de estudante. Eu mesma, nunca tive um colega com deficiência em nenhuma escola em que estudei em todo o meu percurso escolar, porque as políticas a favor da inclusão só iniciaram na década de 90, e no período em que éramos alunos da Educação Básica, as crianças com deficiência ainda estavam segregadas nas instituições e escolas especiais.

Após Salamanca, com as diversas leis e políticas a favor das PcD, Educação Especial e inclusão, seguiu-se em frente com a elaboração de diversos documentos, leis, decretos, pareceres sobre a educação das PcD, (Brasil, 1988; Brasil, 1989; Brasil, 1999; Brasil, 2001; Brasil, 2002; Brasil, 2004, [...]).

Nota-se que, ao longo da história, as pessoas com deficiência por muito tempo foram marginalizadas, vistas sob perspectiva supersticiosa, como algo maligno, serviram como objeto de piada. De forma muito lenta, ultrapassou-se os períodos de extermínio, segregação e integração, chegando-se ao momento atual, mas é fácil notar que a inclusão ainda não ocorre de fato.

Por meio de reflexões, pode-se afirmar que a história da Educação Especial ainda é algo muito recente e que os contextos sociais passados explicam a visão excludente da sociedade perante as PcD, em razão de que, por muito tempo, não se conviveu com elas ou porque ainda eram exterminadas, ou segregadas, ficando à margem da sociedade, muitas vezes, internadas em manicômios, e poucos faziam questão de saber que elas existiam.

E todo esse contexto transcorrido permeia e constrói as nossas RS sobre as PcD, no que tange à educação e à inclusão.

1.2.2 As influências da mídia



Fonte: Getty Images

A sociedade sofre constante influência dos meios de comunicação, que podem impactar conhecimentos e atitudes, e assim dar origem às RS. Aqui, dando destaque à nossa área de interesse, vamos falar sobre a influência da mídia na produção das RS sobre as PcD.

A mídia trabalha com a produção, reprodução, divulgação de informações que alicerçam a compreensão sobre os grupos sociais. Assim, os meios midiáticos constituem ferramentas de concepção e disseminação das RS (Alexandre, 2001, p.123).

Vamos trazer, como exemplo, a divulgação de matérias sobre atletas com deficiência. Segundo Hilgemberg (2014), nota-se que os discursos, em geral, retratam o atleta com deficiência de modo estereotipado e fictício.

Hilgemberg (2014) traz, em seu artigo, os estudos de Schell e Duncan (1999), que analisaram a cobertura da imprensa norte-americana dos Jogos Paraolímpicos de 1996; as observações de Schantz e Gilbert (2001) quanto às reportagens escritas

da imprensa alemã e francesa; e a análise de Thomas e Smith (2003) sobre a cobertura escrita da mídia britânica das Paraolimpíadas de 2000 em Sydney.

Segundo Hilgemberg (2014), esses estudos trazem como resultados questões parecidas, mas em graus distintos. Os estudos mencionados aqui, apontados pelo autor, mostram que todas as formas da mídia (escrita e audiovisual) retratam o desempenho dos atletas com deficiência dentro dos moldes médicos. Isso faz com que esses participantes sejam descritos como “coitados” ou “inabaláveis”, exemplos de superação, pessoas que ultrapassaram o “sofrimento” da deficiência para participar de uma atividade esportiva, cada um visto como “um super-herói” (Hilgemberg, 2014, p.50).

O autor supracitado afirma que a mídia retrata as PcD como sujeitos diferentes que não se encaixam na sociedade e, deste modo, a postura diante dessas pessoas, a partir das representações da mídia, tende a ser uma mistura de compadecimento, admiração e entusiasmo pela superação.

De acordo com Kama (2004), o estereótipo de vítima faz parte do processo de objetificação da PcD. Ocorre que esses sujeitos se transformam na personificação das suas deficiências. E como sujeitos que não são perfeitos não possuem capacidade de sobreviver sem depender dos outros. Assim, o estereótipo de coitado/vítima se sustenta e projeta a imagem da PcD como objeto de pena.

De acordo com Hilgemberg (2014), as PcD, em geral, são concebidas como pagantes de uma infortuna fatalidade, indivíduos incapacitados, dependentes, e isso as desvaloriza e desumaniza, coloca-as como sujeitos que necessitam de cuidados e piedade. Já os atletas com deficiência, como referido anteriormente, por muitas vezes, são trazidos como heróis e exemplos de superação, o que também é preocupante porque se supõe que todos devem se esforçar arduamente para chegar neste perfil de “sucesso”, e os que não chegarem serão mais uma vez julgados negativamente.

Constata-se que rótulos vão sendo gerados, imagens do ideal, imagens do sucesso, imagens do fracasso. Desse modo, representações são construídas, e julgamentos ocorrem a todo instante. Assim, o que está sendo considerado pelo imaginário como positivo, na verdade, reforça estereótipos e preconceitos.

2 O CENÁRIO ESCOLAR ATUAL



Fonte: Getty Images

Os alunos com deficiência estão presentes nos espaços escolares. Esta é uma realidade atual, o número de matrículas no ensino regular vem aumentando, dia após dia, conforme podemos ver na imagem abaixo:

Estudantes da Educação Especial por tipo de classe



Fonte: site diversa.org. Indicadores Nacionais – MEC/Inep e informações obtidas via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527), protocolada pela plataforma Fala.BR a partir dos protocolos 23546.066150/2022-38 e 23546.054413/2022-66.

O gráfico mostra os dados em nível nacional. Podemos ver que, de 2007 para 2021, houve um aumento significativo do número de alunos com deficiência matriculados em seu total, e as matrículas nas salas regulares aumentaram.

Este outro gráfico mostra o tipo da rede de ensino em que o aluno com deficiência está matriculado, a faixa etária dos alunos e a etapa que estão cursando.

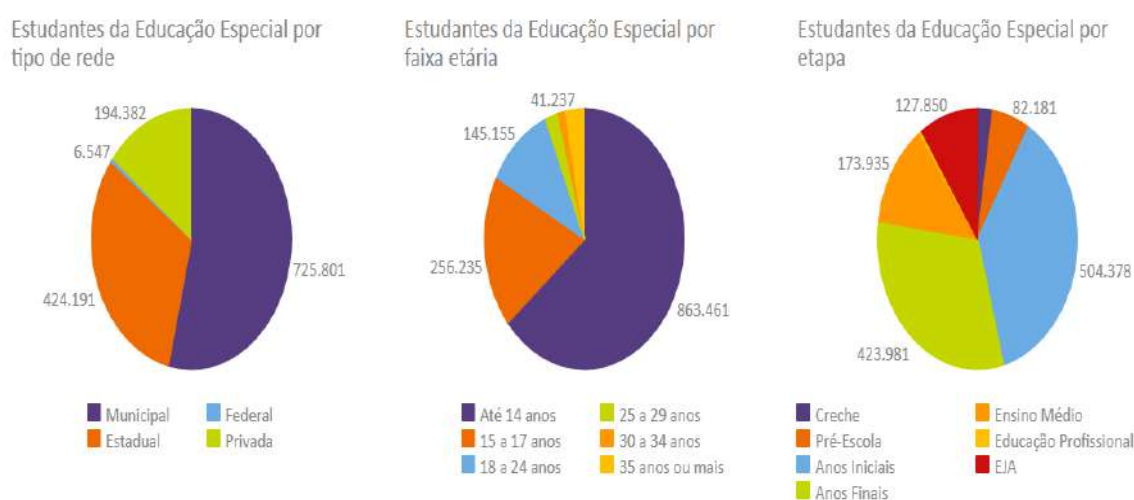


Imagem: site diversa.org Fonte: Indicadores Nacionais – MEC/Inep e informações obtidas via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527), protocolada pela plataforma Fala.BR a partir dos protocolos 23546.066150/2022-38 e 23546.054413/2022-66.

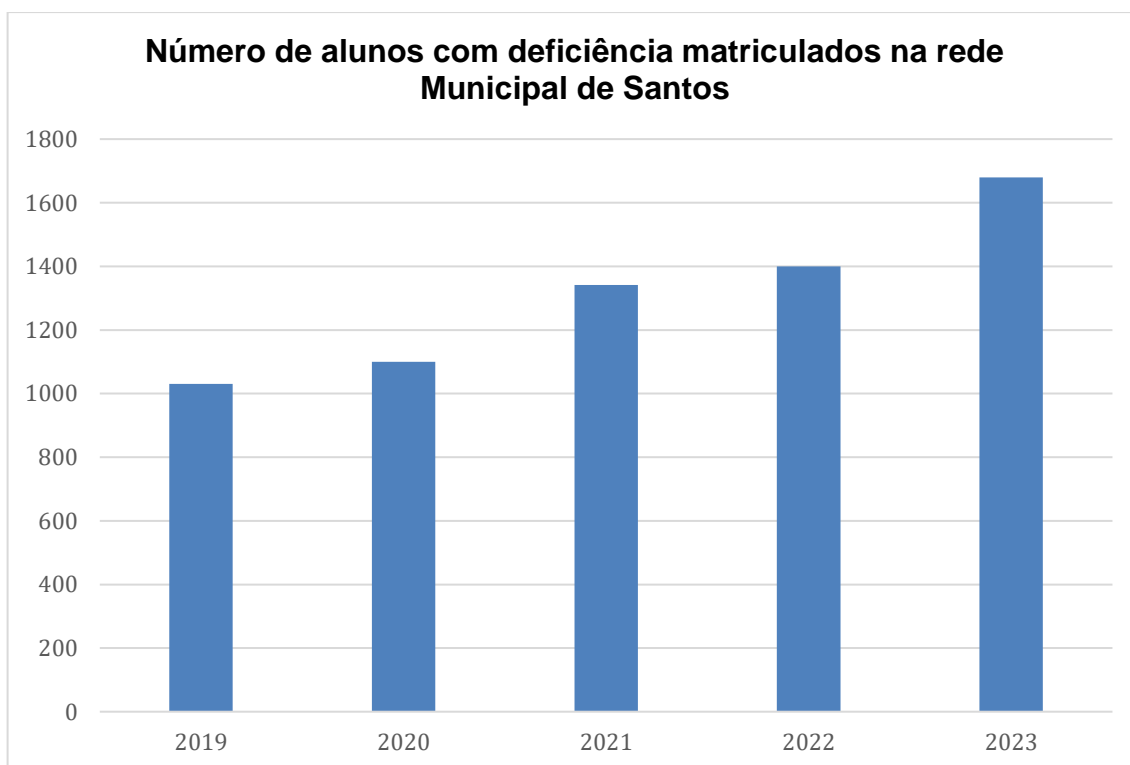
Os gráficos mostram que a maior parte dos alunos que estão na rede municipal de ensino têm até 14 anos, o que contempla, em sua maioria, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Segundo os dados do Inep, que monitoram os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, relacionados à meta 4, visando à universalização do acesso à Educação Básica para as PcD na faixa etária de 4 a 17 anos, as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular tiveram um aumento de 85.3%, em 2013, para 93,5%, em 2021.

Considera-se um resultado positivo esse aumento de 8.2 pontos percentuais, faltando pouco para que se universalize esse atendimento.

2.1 O Nosso Município

O Município de Santos/SP teve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência em sua rede de ensino municipal. Segundo informações obtidas na Seção de Educação Especial (Sedesp), podem ser apontados os dados dos últimos cinco anos no gráfico abaixo.



Fonte: Sedesp

Em 2019, eram 1031 alunos com deficiência matriculados na Rede de Ensino Municipal de Santos; em 2020, passaram a 1100; em 2021, chegaram a 1341; em 2022, eram 1400 e, atualmente, em 2023, temos 1680 matrículas de alunos com deficiência na rede.

2.2 A Inclusão Escolar precisa acontecer



Fonte: Getty Imagens

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008).

E de acordo com a Conferência Mundial de Educação Especial (1994, p.4): “Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”

Quando discutimos o uso do termo “inclusão”, precisamos também trazer entendimento sobre o termo “integração”, pois, segundo Mantoan (2003, p.15):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. E sabido (e alguns de nós têm experiência própria no assunto) que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação

especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, também raramente, retornam/ingressam às salas de aula do ensino regular. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Assim, na integração, o ensino será adaptado com avaliações específicas e distintas, objetivos educacionais reduzidos para compensar as dificuldades de aprendizagem. Resumindo: “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (Mantoan, 2003, p.16)”.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é antagonista à integração, porque almeja a inserção do aluno na escola de modo radical, completo e sistemático. A escola inclusiva preconiza uma organização do sistema pedagógico que respeita as necessidades de todos os alunos e se estrutura de acordo com essas necessidades.

Além disso, Mantoan (2003, p.16) pontua: “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Assim, a Educação Inclusiva concebe um paradigma embasado no pensamento dos Direitos Humanos, que traz a diferença e a igualdade como princípios inseparáveis, caminhando em direção “[...] à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p.1).

Em nosso cenário atual, ainda predomina a integração e se faz necessário persistir na busca pela inclusão, para isso é preciso eliminar as barreiras excludentes.

Assim, Carvalho (2004, p.72) pontua que:

Para remover barreiras há que identificá-las, examinando-se todos os fatores a elas ligados. Esse movimento traduz-se como processo contínuo, por meio da avaliação mediadora (Hoffmann, 1993), pois ela nos oferece os subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias. As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto [...]

Conforme citado, para Carvalho (2004), a remoção das barreiras demanda a sua identificação e, para isso, é fundamental um olhar atento de todos os profissionais

que trabalham diretamente com esse aluno, enfatizando-se também a necessidade de um trabalho coletivo.

3 AS BARREIRAS



Fonte: Getty Imagem

No que se refere à inclusão de modo geral, de acordo com a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a acessibilidade, barreiras são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2000, p.1).

E podem ser classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação [...] (Brasil, 2000, p.1).

Não é preciso ir muito longe para observar que essas barreiras ainda estão presentes em nossa sociedade, pois em uma simples volta no bairro em que

moramos, encontraremos diversas barreiras, como: ruas e calçadas com buracos, calçadas sem rebaixamento, pavimentação irregular, inexistência de piso tátil, falta de vagas para estacionamento reservadas para PcD.

É comum constatar em prédios públicos, escolas e em locais comerciais, espaços sem rampas de acesso, balcões altos que impossibilitam o alcance de pessoas em cadeira de rodas, ausência de piso tátil, inexistência de contraste no piso, falta de corrimão, mobiliário que impede a circulação, entre outros obstáculos. É possível notar que a própria organização arquitetônica e urbanística das cidades revela-se excludente, gerando RS de que a PcD não pertence à sociedade.

Ainda é possível notar a falta de meios de transporte acessíveis: ônibus sem a rampa de acesso, e quando essa existe, está quebrada; ausência de identificações em braile, falta de avisos sonoros. Ainda é tudo muito deficitário e precário para a PcD que busca um pouco de autonomia e de dignidade quando sai à rua.

Quanto aos espaços escolares, segundo Ferreira (2016), as escolas não foram projetadas para PcD, e sim feitas para as pessoas sem deficiência, o que coloca os alunos com deficiência à margem.

Carvalho (2004) aponta os principais problemas referentes às barreiras nos espaços escolares. Entre eles, podemos citar a falta de placas de sinalização, de mapas táteis e de placas em braile para identificar as portas.

Sasaki (2006) discorre sobre as barreiras instrumentais, que são as que impedem o acesso do aluno às ferramentas usadas nos espaços escolares, entre elas: livros didáticos, materiais de escrita, materiais tecnológicos, etc.

De acordo com o autor supracitado, existem também as barreiras pedagógicas ou metodológicas, que são os obstáculos nos métodos de estudo como, por exemplo, ausência de aulas e avaliações acessíveis para o aluno.

No entanto, com o intuito de eliminar as barreiras presentes na sociedade, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe sobre a acessibilidade e estabelece normas gerais para a sua promoção:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras [...]

De acordo com essa lei, acessibilidade pode ser definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das

edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

E ainda consta na mesma lei:

A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida[...].

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Apontamos alguns trechos importantes da lei, mas para ter acesso à lei na íntegra, acesse: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>

Embora, a lei esteja disponível desde o ano 2000, com o objetivo de promover a eliminação das barreiras; na prática, o que ainda vemos é uma frequente falta de acessibilidade, pois a lei só vigora para os novos projetos de urbanização.

As barreiras ferem a dignidade das PcD e as impedem de ter autonomia, o que gera situações constrangedoras que, por vezes, chegam a ser noticiadas pela mídia como, por exemplo, os casos a seguir:

Aluno Cadeirante enfrenta Falta de Acessibilidade em Escola Estadual de S. André



Fonte: Repórter Diário

<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3237493/aluno-cadeirante-enfrenta-falta-de-acessibilidade-em-escola-estadual-de-s-andre/>

Cadeirante denuncia Falta de Acessibilidade no Fórum de Justiça de Paranaguá



Fonte: JB Litoral

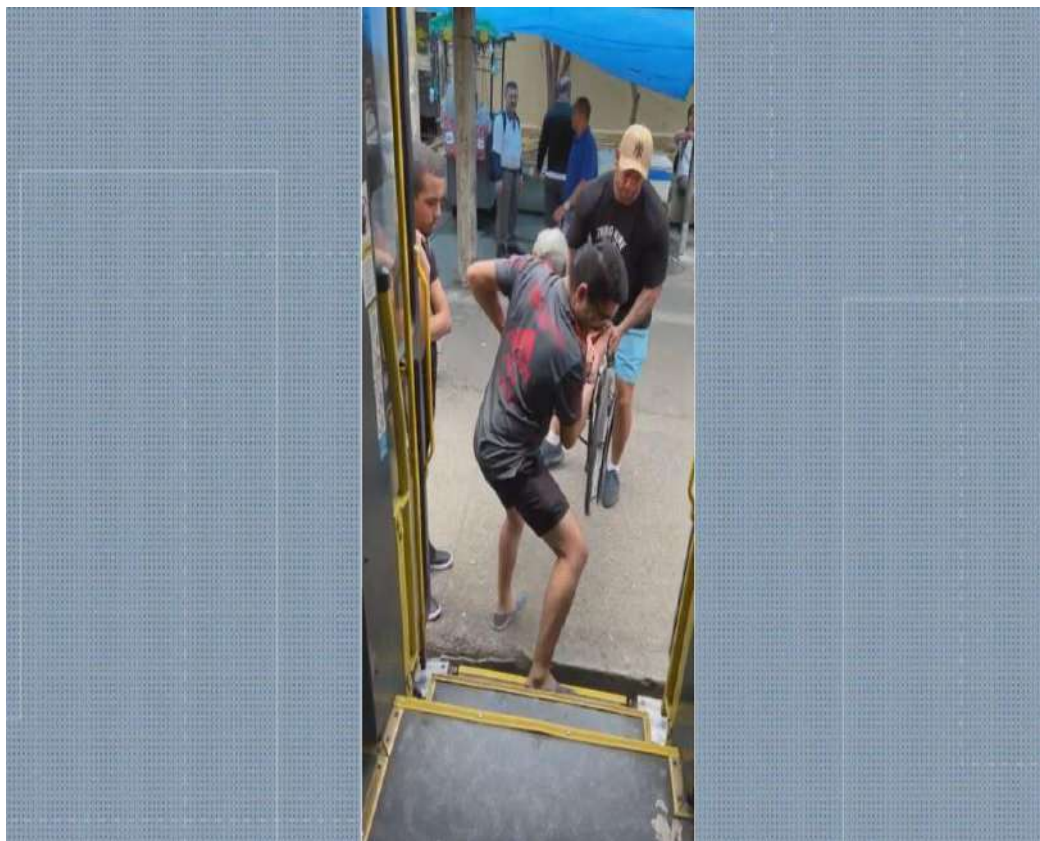
<https://jblitoral.com.br/cadeirante-denuncia-falta-de-acessibilidade-no-forum-de-justica-de-paranagua/>

Cadeirante reclama de Falta de Acessibilidade e Descaso no Cinépolis Rio Poty, em Teresina



Imagem: Oitomeia Notícias (Cinépolis do Shopping Rio Poty, em Teresina - Foto: Reprodução)
<https://www.oitomeia.com.br/noticias/2022/07/22/cadeirante-reclama-de-falta-de-acessibilidade-e-descaso-no-cinepolis-rio-poty-em-teresina/>

Pessoas com Deficiência denunciam Falta de Acessibilidade e Elevadores Quebrados em Ônibus: 'Tem Que Se Arrastar'



Fonte — Foto: Reprodução/TV Globo

Diante da constatação de impedimento à acessibilidade ao meio de transporte, devido ao elevador quebrado, homens ajudam passageira em cadeira de rodas a embarcar em ônibus.

Notícia disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/25/pessoas-com-deficiencia-denunciam-falta-de-acessibilidade-e-elevadores-quebrados-em-onibus-tem-que-se-arrastar.ghtml>

**Mulher com Deficiência acusa Discriminação
na Casacor: 'Mandou Ir Embora'...**



Imagem: Universa UOL (A advogada Nathalia Blagevitch na Mostra de Design e Decoração CASACOR São Paulo)

Notícia na íntegra disponível em:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/10/24/fui-chamada-de-mentirosa-mulher-pcd-denuncia-preconceito-na-casacor-sp.htm>

3.1 Barreiras Atitudinais

A lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, discorre como já mencionado sobre as barreiras e, entre elas, estão as barreiras nas comunicações e no acesso à informação. Como definição, temos:

[...] barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação [...] (Brasil, 2000, p.1).

Como podemos verificar no trecho acima, a atitude pode se tornar uma barreira para a inclusão. Sob essa perspectiva, vamos discorrer um pouco sobre as barreiras atitudinais.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), as barreiras atitudinais são: “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

E segundo Poersch (2020):

Comportamentos discriminatórios, materializados em discursos, atitudes e/ou ações de certos grupos sociais, devido a sua raça, crença religiosa, deficiência, opção sexual e poder financeiro, acabam por construir barreiras atitudinais, processo que se dá por meio de ações, omissões e linguagens produzidas socialmente, que isolam os sujeitos “não normatizados”, resultando no desrespeito e/ou impedimento aos direitos desses indivíduos, limitando ou incapacitando o exercício de seus direitos e deveres sociais.

Assim, as barreiras atitudinais se encaixam exatamente naquilo que já discutimos sobre a produção das representações sociais, pois, estão introjetadas no imaginário social, nas nossas atitudes em sociedade e, por consequência, nas práticas pedagógicas, com ideias preconcebidas de forma negativa sobre as PcD.

As barreiras atitudinais impedem de modo significativo a consolidação da inclusão. No entanto, é necessário pensar em acessibilidade atitudinal com a percepção do outro, sem discriminações, preconceitos, estereótipos.

Por meio da observação e pesquisa, constatamos o quão invisível é o “outro”, o aluno com deficiência que não se encaixa em um molde dentro da norma. Vamos refletir um pouco sobre o “outro”, com o intuito de romper essa barreira atitudinal.

É necessário enxergar esse aluno, enxergar esse “Outro”.

3.2 O “Outro”

Antes da adaptação dos recursos, deve-se pensar nas estratégias inclusivas. É necessário primar por princípios de uma escola democrática, pois todos os alunos precisam ser respeitados e enxergados em suas especificidades (Favacho e Santos, 2023). Fala-se em equidade como: proporcionar as mesmas possibilidades para que todos acessem a mesma situação de forma mais “justa”.

Favacho e Santos (2023, p.2) diz que:

Muitas vezes ilustra-se este conceito como crianças de tamanhos diferentes, atrás de um muro de um campo de futebol. Uma precisa de um banquinho, outro de uma escada e outro só precisa estar de pé para enxergar do outro lado. Se pensarmos que a barreira (muro) pode ser derrubada, não haveria necessidade dos recursos adaptados. O que temos muitas vezes é uma escola que não abre mão de sua filosofia e valores e busca formas de fazer com que os estudantes se “encaixem”. [...] aspectos médicos e biológicos devem ser considerados, mas o rótulo da deficiência não deve vir antes do reconhecimento do indivíduo como ser humano.

Assim, Favacho e Santos (2023) discorrem que não há receita sobre como trabalhar com determinada deficiência, sendo necessário ENXERGAR e conhecer o aluno e, partindo deste ponto, planejar as atividades voltadas para ele.

Skliar (2006, p.17) afirma que há várias formas de se compreender a Educação Especial e de se definir seus paradigmas. E ainda aponta que:

[...] é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção [...] que chamamos habitualmente de “anormalidade”.

Segundo o autor, a Educação Especial flutua sobre o vaivém das representações entre os modelos clínicos e antropológicos. A visão predominante ainda é a de que o problema está nas “anormalidades”, nos “anormais”, o que não é profícuo para a Educação Especial, nem mesmo para a educação em geral, pois com essa visão, “anormalizam tudo e a todos”.

Segundo Skliar (2003), quando se questiona quem são os outros no ambiente escolar, existe uma colonização do indivíduo.

[...] há, em primeiro lugar, a imagem colonial de um outro, quer dizer, imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso [...] não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade (SKLIAR, 2003, p. 42-43).

A colonização do outro na sua alteridade, de acordo com Skliar (2003), faz com que ocorra uma invasão do sujeito que perde sua essência e se assume como alguém rotulado, com uma vida fragmentada e reduzida quanto a questões nosológicas. O sujeito, visto apenas como um diagnóstico, embora seja um indivíduo humano com características e personalidade, passa a ser anulado, pois o foco incide apenas na deficiência.

O enfoque na deficiência e na anulação do sujeito se faz presente no ambiente escolar. Sobre isso, Skliar (1997, p.6) nos diz que:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é uma caracterização excludente a partir da deficiência que possui, então não se

está falando de educação, mas de uma intervenção hermenêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

Para o autor, esse “processo clínico” ocorre devido a uma prática docente que objetiva “normalizar” o aluno, tentando suprimir a deficiência como se ela fosse uma doença que precisasse ser curada. É considerada também uma “intervenção hermenêutica”, pois impõe valores e representações antes de admitir o estudante como sujeito, enxerga a deficiência como o centro do aluno.

Diante desses aspectos, o aluno com deficiência é visto como um indivíduo estereotipado, rotulado, não pertencente ao grupo de alunos, não pertencente ao ambiente escolar. A inclusão não tem espaço em um lugar onde ainda predominam falas como: “Eu tenho três inclusões na minha sala”, “Na minha sala tenho um especial”, “Não tem como trabalhar com dois alunos de inclusão nessa sala”, “O meu autista não para quieto”.

Skliar (2003, p.41) aponta que esse modo de ver o sujeito, sob o enfoque das marcas da deficiência, o coloca em um lugar denominado pelo autor como o Outro, que “[...] pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos”. Assim, “[...] há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível”.

É notável a dificuldade da sociedade em enxergar esse Outro trazido pelo autor, esse Outro que é distante por não se assemelhar categoricamente, esse Outro, estigmatizado como maléfico, e assim incompreendido e não aceito. E quando esse Outro realiza uma atividade sem dificuldades, coloca em xeque os conhecimentos limitantes e ultrapassados sobre a deficiência.

Skliar (2006) ainda nos leva ao questionamento: como que esse sistema político, cultural, educativo, que é produtor da exclusão, quer propor um sistema de inclusão, integração?

Seria essa uma forma de controle, como diria Foucault (2000),

[...] um mecanismo de controle populacional e/ou de controle individual: o sistema que exercia o seu poder excluindo, e tem se tornado agora cego aquilo que acontece lá fora – e já não pode controlar com tanta eficácia -, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora.

De acordo com o autor, concebe-se a ilusão de um espaço inclusivo, e é nesse ambiente que acontece a eliminação de todos os outros que são tidos como ambíguos e anormais.

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das "falhas" sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência do deficiente; e a exclusão, do excluído" (Duschatzky; Skliar, 2001, p.124).

Desse modo, os sistemas políticos, educacionais, jurídicos, dentre outros, se eximem das suas responsabilidades perante esse Outro. Assim, por exemplo, se o aluno não aprende, a culpa é dele, que deve "ter" alguma "anormalidade".

Para Skliar (2006, p.29), "[...] Ou se entende a educação como uma experiência de conversação com os outros e dos outros ou se acaba por normalizar e fazer refém todo outro nos termos dos "nós" e do "eu" educativo, um "nós" e um "eu" tanto improváveis quanto fictícios".

O autor nos traz que seria interessante, ao se tratar das diferenças nos espaços educacionais, não colocar nenhuma referência de distinção entre "nós" e "eles", nem condicionar uma aceitabilidade em torno do outro e dos outros.

No âmbito educacional, não se deve buscar a melhor caracterização por diversidade e por quem a constitui, mas sim melhor entender sobre as diferenças que nos firmam como humanos, pois somos formados por diferenças, não com o objetivo de anulá-las, adestrá-las.

Compreendemos assim, com as reflexões de Skliar (2006), a necessidade de reformular as relações com os outros, no âmbito da Pedagogia. Menos classificações, menos rótulos e mais humanismo.

4 MENOS CLASSIFICAÇÕES E MENOS RÓTULOS, COMO TRABALHAR DE FORMA INCLUSIVA NA SALA DE AULA REGULAR?

4.1 Reflexões sobre a Instituição Escolar

É necessário refletir sobre o espaço escolar normalizador, no qual as crianças estão inseridas, em um contexto de produção de subjetividades, sob um poder eficaz na docilização e disciplinarização dos corpos (Foucault, 2008). Assim, as práticas escolares de disciplina caminham análogas às de adestramento.

De modo reprodutor, por vezes inconsciente, o professor trabalha a fim de colocar todos os alunos dentro de uma norma. Busca-se pela homogeneização da turma, e o aluno com deficiência sofre também uma tentativa de ser normalizado e, quando não se alcança esse objetivo, todos que não cabem na “caixinha” acabam à margem.

De modo intencional, a escola age como um dispositivo de controle e punição, e o poder da disciplina adentra e transforma sujeitos em “corpos dóceis” (Foucault, 1999). Essa transformação dos sujeitos nada mais é que uma forma homogeneizadora de tornar todos dóceis e úteis.

Para essa produção de corpos dóceis e úteis, de acordo com Foucault (2008), acontece uma normalização disciplinar por meio de um modelo preexistente tido como o ideal e que busca transformar cada indivíduo conforme o modelo preexistente.

Essa normalização disciplinar se fundamenta na norma, e é de acordo com ela que se determinará o que é normal e o que é anormal. A disciplina existe para regulamentar tudo ao seu redor, e assim estabelece o que é proibido e o que é permitido, o que deve ser obrigatório e o que deve ser impedido.

Entram na questão, os dispositivos de segurança que, segundo Foucault (2008), estão pautados nas noções de risco e nos cálculos dos perigos. Sendo assim, não basta apontar o normal e o anormal de acordo com aquele modelo preexistente, é necessário fragmentar as diferentes normalidades implementando, como disse Foucault (2008, p.82), “o jogo das normalidades diferenciais”.

No “jogo das normalidades diferenciais”, temos um sistema contrário àquele que se observava nas disciplinas, o qual iniciava-se pela norma, sendo o treinamento dado com base na “normalidade” estipulada, para se diferenciar o normal do anormal. Agora, ao inverso, há uma caracterização de diferentes níveis de normalidade, a partir do que se considera normal. Assim, será em razão do normal que as normas serão determinadas e compartilhadas (Foucault, 2008, p.82).

Nesse contexto, os diferentes níveis de normalidade agem uns em relação aos outros, fazendo com que os menos favoráveis sejam trazidos para os mais favoráveis, nas palavras de Foucault (2008, p.83):

Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras [...] O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

Essa percepção de normalidade/anormalidade está imbuída no nosso sistema de crenças, pois passamos a nossa vida comparando e classificando objetos, pessoas e comportamentos, de acordo com padrões impostos pela sociedade. Essas percepções de mundo estão enraizadas em nós de um modo muito forte e pertencem ao nosso sistema subjetivo, porque nascem e percorrem um contexto histórico e cultural, sendo mantidas pelas relações sociais (Abdalla, 2016).

Com essa reflexão, podemos chegar à realidade de hoje: a nossa sociedade não é homogênea, ela não é igual. E a nossa sala de aula também é heterogênea, é diversa.

- COMO VOCÊ LIDA COM ESSA SALA DE AULA?
- COMO VOCÊ PROCEDE QUANDO TEM UM ALUNO QUE “FOGE À NORMA”?
- COMO É A SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DE UM ALUNO QUE NÃO TEM FACILIDADE PARA APRENDER?
- COMO VOCÊ LIDA COM A SITUAÇÃO DE TER UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA?

4.2 Reflexões sobre a Formação Inicial e as Influências nas Representações Sociais dos Docentes

Para Napoleão Freitas (2006), quando o professor inicia a sua formação no curso de Pedagogia e/ou licenciatura, possivelmente, já traz consigo uma ideia preconcebida de aluno, isso porque carrega suas representações sociais da época em que era estudante. Assim, frequentemente, o docente idealiza um aluno, sem levar em consideração que trabalhar com uma sala de aula diversa é algo inerente à prática docente. Portanto, não condiz pensar nessa atuação com a diversidade como algo fora do comum.

E de acordo com Napoleão Freitas (2006), os cursos de formação reforçam os estereótipos de “aluno ideal”, quando utilizam como referência, em sala de aula, um “aluno padrão” projetado.

Essas representações sociais, que trazem ao professor esse olhar estereotipado, são bem difíceis de serem desfeitas. Em alguns casos, a representação social se desfaz com o tempo e, em outros, não se desfaz nunca, o que contribui para o aumento da exclusão no espaço escolar.

Assim, Napoleão Freitas (2006, p.170) diz:

Romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor.

De acordo com Napoleão Freitas (2006), é necessário pensar em uma formação de professores que traga uma visão educacional de equiparação de oportunidades e qualidade, em relação ao que é oferecido para todos os estudantes.

4.3 Reflexões sobre o Contexto Histórico, Inclusão e Formação Docente

Temos como referência histórica, ainda segundo Napoleão Freitas (2006), a ideia de que, desde os tempos remotos, existem evidências de práticas de segregação, os saberes sempre foram acessíveis para poucos.

É longo o caminho a ser percorrido na educação, da exclusão à inclusão escolar.

As pessoas com deficiência carregam consigo o estereótipo de incapaz, devido a sua condição mental, sensorial, física, e assim viveram e/ou ainda vivem com a impossibilidade de ter acesso ao conhecimento produzido historicamente na educação regular, sendo segregados em instituições destinadas somente a eles, as chamadas escolas especiais (Napoleão Freitas, 2006).

Segundo Napoleão Freitas (2006), Vygotsky ao trazer em sua base teórica que “[...]os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais [...] é na e pela interação social que o homem se constitui enquanto sujeito”, colabora para a ruptura da ideia de que a PcD não é capaz de aprender em um espaço que não seja de segregação.

Jacobo (1999), *apud* Napoleão Freitas (2006, p.165), evidencia a constatação de que quando a escola “inclui” a PcD no ensino regular,

[...] imediatamente se levantam vozes inconformadas exigindo a sua exclusão encobertas por uma racionalidade educativa que propõe treinamento e reabilitação particular para tais sujeitos. Essa argumentação “pseudocientífica” proclamada na especificidade da diferença implica em uma exclusão inconsciente da diferença.

Essa visão faz com que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem sejam considerados deficientes e incapacitados, e, frequentemente, acabam por ser encaminhados para a Educação Especial. Assim no imaginário coletivo se faz a clara divisão: os alunos “normais” devem frequentar o ensino regular, e os alunos “deficientes” devem estar no Ensino Especial para serem atendidos e/ou reabilitados (Napoleão Freitas, p.165).

Se pensarmos em termos legislativos, dentro desse contexto, a nossa Lei Maior, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, traz em seu texto uma seção sobre os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado, em relação à garantia à educação. E prevê a educação como direito de TODOS e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo ainda a oferta do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Embora se constate aí o uso do termo “preferencialmente”, um passo foi dado nesse longo caminho que estamos percorrendo, rumo à inclusão. Entretanto, no que se refere à formação dos professores, na década de 90, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 – LDB foi promulgada, após anos de discussões, dispondo dos deveres e das garantias da Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

No artigo seguinte da LDB é exposta a responsabilidade das escolas perante os alunos com deficiências. Como por exemplo, assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A palavra “preferencialmente” aparece mais uma vez, o que suscita a crítica de Mantoan (2011), que considera esse termo muito subjetivo e dar margem a variadas interpretações.

Dentro do tema que de fato nos interessa, Mantoan (2011) faz outra crítica referente à LDB, e essa é direcionada à formação dos professores. A autora informa que pesquisas recentes, realizadas na Universidade Estadual de Campinas – SP, revelam que os professores precisam receber uma formação para poderem ensinar a TODOS, e não apenas aos alunos com deficiência, assim, os estudos apontam que a real dificuldade está em lecionar para todos os alunos.

A crítica de Mantoan (2011) apresenta-se como ponto crucial para a nossa reflexão. Assim como a autora supracitada, Mazzotta (2011, p.48) também faz uma importante colocação, quando enfatiza que a educação dos alunos com deficiência tem os mesmos objetivos da educação de qualquer indivíduo.

Portanto, quando se discute a formação inicial dos professores, sabe-se que essa é falha no que remete ao todo e não apenas à inclusão.

De acordo com Napoleão Freitas (2006), é preciso refletir sobre a atual conjuntura da formação de professores, pois torna-se necessária a inserção de uma profissionalização embasada na competência profissional. Para desenvolver essa competência, é necessário utilizar metodologias que articulem a teoria com a prática e resolvam situações-problema. Deve-se promover uma reflexão sobre a prática profissional como principal ferramenta pedagógica, pois também existem os projetos educativos e a produção do conhecimento.

Assim, Napoleão Freitas (2006, p.169) diz que: “A formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”.

Mas ainda resta a pergunta: “Seria necessário então trazer uma formação técnica, especializada sobre o “Outro específico”? A quem está sendo proposta a inclusão?” Skliar (2006, p.31) traz essa pergunta, e a sua resposta a essa indagação é NÃO! “[...] Não faz falta um discurso racional sobre a surdez, por exemplo, para se relacionar com os surdos, não é necessário um dispositivo técnico acerca da deficiência mental para se relacionar com os chamados “deficientes mentais”, e assim por diante.”

Apresenta-se como pertinente a questão trazida por Skliar (2006), no parágrafo acima, porque é comum solicitarem, aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formações sobre deficiências ou transtornos específicos, com a justificativa de que esse é o conhecimento que apenas “eu, especialista” tenho, e que a falta deste conhecimento impede a prática inclusiva dos demais professores (que não são especialistas em Educação Especial).

Observa-se, no dia a dia escolar, a necessidade e o interesse dos docentes em conhecer cada deficiência em específico, em saber identificá-las, na busca incansável por conhecimentos da área da saúde, por termos médicos, frequentemente, utilizados de modo equivocado.

Skliar (2006, p.32-33) diz que:

O (A) professor (a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação.

Assim, a formação deve ser entendida como:

[...] um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. (Tardif, 2002 *apud* Napoleão Freitas, 2006, p.169).

É possível compreender a urgência de uma atualização na formação inicial e na formação continuada, com o objetivo de manter como foco o preparo do professor para trabalhar com alunos diversos. É necessário compor esse cenário com formações que tragam estudos de casos e discussões sobre situações que fujam do comum e do pensar apenas no estereótipo de “aluno ideal”; formações que tragam para o professor a conscientização da necessidade de ter um olhar humanizado que enxergue o aluno como um todo; formações que agreguem estratégias de aprendizagem, entre outras.

5 INCLUSÃO É DAR A TODOS O DIREITO DE ESTAR, DE SER E DE APRENDER DENTRO DA SALA DE AULA REGULAR



Fonte: Getty Imagens

5.1 O Aluno ESTAR na Sala de Aula Regular

Todas as reflexões trazidas até o momento apresentaram enfoque nas barreiras físicas e atitudinais, assim, compreende-se, no que se refere à inclusão escolar, a necessidade de haver uma rampa de acesso, até mesmo um elevador, se necessário, e de acordo com a estrutura arquitetônica da escola, a carteira deve ser adaptada para aquele aluno.

Também é imprescindível pensar em materiais adaptados que funcionem como facilitadores na realização das atividades pedagógicas, bem como providenciar material de apoio, tudo que possa favorecer a autonomia do aluno.

É preciso rever a organização dos espaços escolares, da sala de aula como ambiente propício ao processo de aprendizagem.

É preciso oferecer o lugar mais adequado para o aluno dentro da sala de aula, levando-se em conta a rotina escolar, e repensar sobre o excesso ou a falta de estímulos visuais, sonoros, etc. Todas essas questões precisam gerar reflexões por toda a escola, incluindo todos os seus membros.

MAS ESSAS QUESTÕES DEVEM SER PENSADAS APENAS COM O OLHAR NO ALUNO COM DEFICIÊNCIA?

Não, devemos sempre pensar em TODOS os alunos, independentemente de laudo médico, de CID. Precisamos avaliar as necessidades e demandas de qualquer um dos nossos alunos. É preciso garantir a frequência e a permanência de TODOS. E essa questão é de responsabilidade política, educacional, jurídica, etc.

Torna-se imprescindível considerar questões relativas à alimentação do aluno, pois há casos de alunos com seletividade alimentar ou até mesmo alergias alimentares, que necessitam de uma dieta específica. Tudo precisa ser analisado para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.

Os Profissionais de Apoio Inclusivo que acompanham os alunos, ajudando nas questões referentes à autonomia das Atividades da Vida Diária, devem ser considerados, pois atuam como facilitadores na aprendizagem. Todas essas questões precisam ser pensadas e solucionadas de forma conjunta e contando sempre com a parceria de toda escola, comunidade, família e órgãos competentes.

Carvalho (2004, p.113) diz que: “[...] a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”.

5.2 O Aluno SER na Sala de Aula Regular

Cada aluno precisa ter garantido o direito de ser quem é, de ter o seu tempo e os seus limites respeitados. O aluno não deve ser obrigado a se moldar à escola para, só assim, pertencer a ela. A escola precisa se moldar aos alunos a fim de favorecer uma aprendizagem de qualidade.

É preciso conhecer os alunos para compreendê-los.

Recentemente, um aluno (13 anos), durante o atendimento comigo na sala de recursos, perguntou como poderia fazer para “disfarçar” o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disse que, na sua visão, faltava pouco para que as pessoas não percebessem que ele está dentro do espectro. Assim, queria dicas para conseguir “esconder” o TEA.

A minha percepção é de que o aluno, desde sempre, se sentiu pressionado a se moldar à sociedade. Enfatizo que todos os nossos alunos precisam ter o direito de SER, e se sentir acolhido e respeitado, com todas as suas peculiaridades.

5.3 O Aluno APRENDER na Sala de Aula Regular

Considero necessário romper com a fala de que o aluno com deficiência tem o direito de aprender. Percebo que devemos dizer que TODOS os alunos têm o direito de aprender, porque é comum observar, na sala de aula regular, muitos alunos não tendo acesso à aprendizagem.

Como você professor planeja a sua aula?

VOCÊ PENSA EM UMA SALA DE AULA HOMOGÊNEA, COM 30 ALUNOS QUE RESPONDEM A UM MODELO ESTEREOTIPADO DE ALUNO IDEAL, OU PENSA EM UMA SALA DE AULA HETEROGÊNEA, COMPOSTA POR ALUNOS DIVERSOS EM SEU MODO DE APRENDER?

Infelizmente, o que ainda é visto são professores planejando a aula pensando em uma sala homogênea. O objetivo aqui não é generalizar, é apenas dizer que isso ainda é muito frequente e, nesse modelo de planejamento de aula, muitos alunos ficam à margem da aprendizagem, e não apenas aqueles com deficiência.

A aula precisa ser planejada para TODOS. Não pode ser pensada apenas para os alunos que se encaixam no estereótipo de aluno ideal, não pode considerar apenas os seus 28 alunos, deixando o João (TEA) e o Gustavo (D.I.) esquecidos, acreditando que quem deve adaptar as atividades do João e do Gustavo é a Profissional de Apoio Escolar Inclusivo que os acompanha, com a justificativa de que ela os conhece melhor, ou com a justificativa de que você já tem 28 alunos para dar conta, ou ainda, com a desculpa de que você não tem conhecimento para isso, não tem formação em Educação Especial, e, portanto, a AEE deveria então fazer as adaptações necessárias.

Precisa, então, o professor regente, ter formação em Educação Especial para conseguir planejar uma aula para TODOS?

A resposta é não, como já trazido nas reflexões acima, o aluno com deficiência é apenas mais um aluno com as mesmas necessidades educacionais de TODOS. Novamente, trago a fala de Mazzotta (2011, p.48): “[...] a educação dos alunos com deficiência tem os mesmos objetivos da educação de qualquer indivíduo”.

Assim, se você (professor) planeja uma atividade para toda a sala, precisa pensar em cada um dos seus alunos. Precisa conhecer cada um deles e o modo como cada um aprende, tornando acessível a sua proposta de aprendizagem para todos.

Quando isso não acontece, o que é comum, o aluno fica na sala de aula sem ter acesso a qualquer aprendizagem, ou ainda, faz uma atividade paralela, totalmente diferente do contexto que está sendo trabalhado com os demais. Isto não é inclusão, é crime de discriminação, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Enquanto planejarmos as nossas aulas pensando em uma turma homogênea, sempre teremos muitos alunos à margem, e vamos atingir a aprendizagem apenas de uma minoria de alunos. Sempre será aquela sala que, de 30 alunos, pelo menos 17 “não aprendem”, “não fazem” o que é proposto, “não participam”, “não colaboram”, “são indisciplinados”.

Quantos alunos você tem na sua sala que “não aprendem”? Quantos alunos são “indisciplinados”?

ENTÃO COMO FUNCIONA? EU (PROFESSOR REGENTE) TENHO QUE DAR CONTA SOZINHO DA INCLUSÃO DO ALUNO?

Não, o trabalho é conjunto, é um trabalho colaborativo com a participação de todos os presentes no cenário escolar.

Assim, o AEE é responsável por orientar e colaborar para a eliminação das barreiras, disponibilizando recursos para o aluno utilizar em sala de aula, como materiais de apoio quando necessário. De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva de Santos (2023):

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...]

O professor do AEE observará, orientará e apoiará o trabalho dos Professores do ensino regular, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e Professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar, juntamente com a Equipe Gestora, dando suporte, trazendo conhecimentos que colaborem com o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI) é responsável por ser o facilitador em tudo que se refere às necessidades relativas à autonomia do aluno e a

sua aprendizagem. Conforme apontam as Diretrizes da Educação Inclusiva de Santos:

A principal função desse profissional é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, atuando nas questões sociais, de comportamento, na comunicação e linguagem, nas tarefas, brincadeiras e nas atividades pedagógicas dirigidas, intra e extra escolares, tais como: a sala de aula, as dependências da escola, o pátio, o recreio, a educação física, os passeios, entre outras, zelando pela qualidade do processo inclusivo e quanto aos cuidados de vida diária do aluno.

É importante frisar que “A responsabilidade por todos os alunos da sala de aula é do professor titular, sendo o PAEI apenas um elo, um facilitador nestas relações” (Santos, 2023). No que se refere à equipe gestora, segundo as Diretrizes de Educação Inclusiva de Santos, cabe ao Orientador Educacional:

Encaminhar para a Sedesp a lista de profissionais necessários (Intérprete de Libras, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo) para atuação na Unidade, bem como acompanhar o trabalho realizado pelos mesmos [...]
Verificar as atualizações de laudos médicos/diagnósticos no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Siges), bem como providenciar o encaminhamento de cópias destes laudos para a Sedesp. Realizar encontros periódicos com os Professores de AEE, Professores do APD, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e Intérpretes de Libras para esclarecimentos e orientações [...]

Cabe ao Coordenador Pedagógico:

Acompanhar as adequações curriculares dos alunos com deficiência, bem como articular este trabalho junto ao professor de AEE, ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo e ao professor titular [...]
Favorecer a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) com os profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, no atendimento dos alunos com laudo de deficiência ou respaldados pela Nota Técnica nº 4.
Realizar encontros periódicos com os Professores de AEE, Professores do APD, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e Intérpretes de Libras.

Cabe ao Diretor e ao Assistente de Direção:

No ato da matrícula, serão registrados no Siges os alunos com deficiência. Via malote ou e-mail, serão encaminhadas à Sedesp as cópias dos laudos novos ou atualizados.
Na previsão de demanda para os anos seguintes, é recomendado que a organização das salas esteja de acordo com o número de alunos laudados, seguindo o bom senso e as devidas especificações de cada caso.

Todos os profissionais que atuam na área da Educação são responsáveis pela inclusão, incluindo agentes escolares como: os inspetores, bibliotecários, porteiros, cozinheiros, faxineiros. É importante ressaltar que compete a todos os profissionais o trabalho a favor da inclusão. Com o envolvimento de todos os profissionais, muitas das barreiras arquitetônicas e atitudinais poderão ser transpostas.

No recorte da sala de aula, o planejamento e as atividades ficam a cargo de você, professor regente, que precisa trazer para TODOS os seus alunos, sem exceção, um conteúdo acessível. No momento do planejamento, pode contar com a colaboração do professor do AEE, da equipe escolar, e assim será realizado um trabalho colaborativo.

Cabe a todos a colaboração, mas não tem como outro profissional trazer uma atividade para apenas um aluno da sua sala em específico, e essa atividade ser considerada uma adaptação. Essa será uma atividade paralela que, como já foi dito, não contempla o que é proposto pela inclusão. Afinal, você tem 30 alunos, e não 28 mais 2 “especiais” que não te pertencem.

E quando você planejar as suas aulas pensando em TODOS, no João e no Gustavo (alunos com laudo); na Laura e no Juliano (alunos com dificuldades de aprendizagem), além dos outros 26 alunos, você conseguirá atingir TODOS e desenvolver a aprendizagem da turma por completo.

Assim, vamos conseguir pôr um fim naquela necessidade de encaminhar os alunos que têm alguma dificuldade para a área de Saúde. Vamos conseguir romper com o olhar médico que vê o aluno apenas como um laudo. O aluno só precisa e deve ser ENXERGADO de uma forma humanizada!

6 ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA

QUAIS FERRAMENTAS POSSO UTILIZAR PARA FAVORECER O “ESTAR”, O “SER” E O “APRENDER” DE TODOS OS MEUS ALUNOS?

Após refletir sobre as questões trazidas referentes às nossas RS e tendo rompido com as barreiras que nos impossibilitam de enxergar o “outro”, é necessário pensar em estratégias para favorecer a inclusão.

A seguir, são apresentadas três estratégias que podem colaborar na nossa prática inclusiva:

- Plano Educacional Individualizado
- Ensino Colaborativo
- Desenho Universal de Aprendizagem

Acredito que não exista “receita de bolo” no processo ensino/aprendizagem, mas, podemos utilizar as ideias dessas abordagens de acordo com a nossa realidade e as nossas necessidades, priorizando sempre TODOS os nossos alunos e trazendo essas abordagens de modo a favorecer a inclusão e a qualidade escolar de TODOS.

São estratégias que conversam com tudo que já foi discutido aqui anteriormente, sobre ter um olhar humanizado para os nossos alunos, sobre as salas de aula serem heterogêneas e a nossa necessidade de saber trabalhar com essa turma sem “forçar” uma homogeneização, sobre planejar aulas em que o conteúdo está acessível para TODOS, sobre a colaboração de todos os profissionais da escola e a compreensão de que o aluno é NOSSO.

É possível que essas três estratégias se complementem dentro das nossas necessidades. São ideias que somam entre si e que valem a pena serem estudadas, para que nós tiremos dessas abordagens o que cabe e o que é viável na realidade da nossa escola e possamos criar estratégias, planos de ação para trazer para a prática uma transformação do ambiente escolar em um local inclusivo.

A seguir, serão abordadas, brevemente, as estratégias voltadas à prática inclusiva.

6.1 O Plano Educacional Individual (PEI)

O que é o PEI?

O PEI é um documento do aluno, apresentado em diversos modelos, no qual, geralmente, são registrados dados como: a história do aluno, o perfil, o desenvolvimento, as necessidades, as potencialidades, os objetivos, as estratégias, o que já foi e o que falta ser alcançado, os recursos que são ou serão utilizados, etc. E assim, é direcionado um planejamento pedagógico que contemple as individualidades do aluno.

De acordo com Brito e Bassi (2019), “O PEI, como planejamento pedagógico, pressupõe a definição dos conteúdos, recursos, estratégias metodológicas e prazos, traçados a partir dos objetivos educacionais gerais, tendo em vista as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno”.

Para Pletsch e Glat (2013), o PEI é um documento norteador para o professor, uma vez que ele traz um mapeamento do aluno com as barreiras que precisam ser eliminadas, além de suas progressões, possibilitando que o professor tenha um direcionamento no desenvolvimento do aluno.

Com o PEI, os diversos professores que trabalham direta ou indiretamente com o aluno, podem compartilhar as suas estratégias e dar continuidade ao trabalho que está obtendo resultados positivos.

Segundo Valadão (2010), o PEI pode ser considerado um recurso que colabora para a melhora na educação do estudante.

O PEI contribui para que o aluno seja visto de forma humanizada, para que se conheça de fato aquele sujeito e ele seja respeitado em suas individualidades. Com o PEI, não se define o aluno em um laudo médico, independentemente do CID (código internacional de doenças). O aluno é único em suas especificidades, e no PEI, essas particularidades são colocadas no papel, são interpretadas e estudadas para a elaboração de um planejamento escolar que atenda a esse aluno.

Assim, o PEI pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica que objetiva “[...] contemplar a diversidade dos estudantes presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (Pletsch; Glat, 2013, p.18).

O PEI deve ser construído para todos os alunos com deficiência e pode ser elaborado para aqueles que apresentam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, independentemente de terem ou não um laudo médico relacionado.

Para que o PEI seja bem elaborado, se faz necessário um trabalho colaborativo. Ele precisa ser pensado em conjunto com todos os profissionais da

educação que trabalham com esse aluno, e pode-se contar com a ajuda dos familiares.

É de responsabilidade do professor regente a elaboração do currículo e do planejamento das suas turmas, pois é ele que tem o domínio dos conteúdos que serão trabalhados. O professor do AEE tem o conhecimento sobre a inclusão, sobre deficiências. É fundamental que ambos participem juntos da construção do PEI planejando estratégias, elaborando recursos, traçando objetivos, avaliando e reavaliando o aluno constantemente. Outros profissionais que conhecem o aluno também podem e devem colaborar na construção do PEI, como os Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo, inspetores, coordenadores, equipe pedagógica, e os pais também devem ser ouvidos e participar dessa construção. Esse aluno, como já foi dito anteriormente, é NOSSO, assim, todos na escola são responsáveis pela sua inclusão.

Segundo Pletsh e Glat (2013), o PEI colabora com o trabalho do professor do AEE, que será feito de modo complementar ou suplementar na sala de recursos. Assim, não apenas a sua construção é coletiva, o seu uso, também. E irá favorecer a todos os profissionais que se relacionam com o aluno no ambiente escolar.

Importante ressaltar que o PEI é um direito do aluno, garantido pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que diz em seu Art. 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de **PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...]

Compreende-se então, o quanto é necessário envolver todos os profissionais que atuam no cotidiano escolar, construindo coletivamente o Plano de Ensino Individualizado (PEI) para os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, de modo a identificar habilidades, preferências e aprendizados, ressignificando a ação pedagógica.

6.2 O Ensino Colaborativo

O que é o Ensino Colaborativo?

Para Rabelo (2012), o Ensino Colaborativo é um modo de trabalhar entre os profissionais da Educação que têm diferentes conhecimentos e experiências. É um trabalho em parceria, voltado à construção de uma experiência pedagógica na escola.

Rabelo (2012, p.54), diz que: no Ensino Colaborativo, os professores do ensino regular, junto aos professores do AEE,

[...] precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

O Ensino Colaborativo é algo novo, os primeiros estudos sobre esse tema, no Brasil, ocorreram em 2012. Essa proposta de trabalho também pode ser denominada Co-Ensino.

Em sua abordagem, os profissionais com formações diferentes, embora semelhantes, trabalham de forma colaborativa. Para isso, todos os envolvidos nesse trabalho precisam estar abertos a dialogar, refletir, reconsiderar concepções e atitudes introjetadas, pois o objetivo é trabalhar em conjunto com outros sujeitos para transformar o ambiente escolar em um local inclusivo (Rabelo, 2012).

É possível ver que o Ensino Colaborativo trabalha a favor do que é melhor para todos os alunos e, quando se pensa no todo, há o favorecimento por inteiro, sem exceções, e, nesse momento, podemos idealizar uma real inclusão. Diferentes profissionais, pensando e planejando juntos um trabalho que contemple a todos os alunos, propiciam boas ideias, soluções e ações que levem a melhores resultados.

O que ainda vemos com frequência, no cotidiano escolar, são dois profissionais na mesma sala de aula, que por muitas vezes não parecem ter colaboração entre si. Nesse contexto, ao invés de acontecer a inclusão, ocorre a discriminação. É devido a essa falta de trabalho colaborativo, que chegamos àquela situação já citada, em que o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo ou o professor do AEE traz as adaptações para trabalhar em paralelo com o aluno com deficiência na sala de aula, e por vezes, o professor regente sequer faz qualquer direcionamento ao aluno e a esse profissional.

Assim, notamos que a falta de um trabalho colaborativo gera exclusão e discriminação. Portanto, se for possível envolver a todos em um trabalho colaborativo, em prol não só desse aluno com deficiência, mas sim de todos os alunos da sala de aula, objetivos significantes podem ser alcançados a favor de uma real inclusão.

Para isso, é importante que o professor do AEE e o professor regente tenham em conjunto um olhar para todos os alunos da turma, desenvolvendo um trabalho em parceria. Caso o professor do AEE se torne o único responsável pelos alunos com deficiência, realizando todas as adaptações consideradas necessárias, teremos apenas a repetição do mesmo modelo de sala de aula homogeneizada e excludente, em que o aluno com deficiência fica à margem, enquanto outro trabalho segue sendo realizado em paralelo. Não é essa a concepção do Ensino Colaborativo que se espera realizar a fim de se alcançar uma verdadeira inclusão.

Assim, Rabelo (2012) nos traz que o trabalho dos professores especializados, na sala de aula regular, não pode ter como princípio uma via de “mão única”, em que um profissional *expert* aborda a situação, ignorando os profissionais que já estão na sala como se não possuíssem nada para ofertar. E sim o oposto, o Ensino Colaborativo exige uma via de “mão dupla”, um compartilhar conjunto, em que profissionais se unem para trabalhar em parceria e agregar os seus conhecimentos em busca de um único propósito: o sucesso na escolarização de todos os alunos, sem exceções.

A ideia aqui proposta está de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.26), que trazem o Ensino Colaborativo como um suporte promissor para a inclusão, visto que esta demanda uma reestruturação escolar alicerçada na disponibilização de professores especializados no AEE para atuar em conjunto na sala de aula. Além disso, apontam a importância da “[...] formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos”.

De acordo com Braun e Marin (2016, p.9), as ações realizadas e pautadas no ensino colaborativo, com abordagens de ensino diferenciadas, são importantes,

[...] tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos, os quais a partir dessas diferenciações acabam, também, sendo privilegiados com diversas possibilidades de aprender e demonstrar o aprendizado. Além disso, há uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sendo a mesma vislumbrada sob a perspectiva da possibilidade, com a busca de novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades como balizadores do fazer pedagógico do aluno.

Assim, o Ensino Colaborativo pode favorecer a inclusão escolar, uma vez que promove um trabalho conjunto e colaborativo entre o professor regente, o professor do AEE, o PAEI e demais profissionais da escola.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p.40):

[...] a construção da cultura colaborativa e o trabalho com o Ensino Colaborativo não envolve apenas os professores das disciplinas comuns e professores de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuam na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo.

O Ensino Colaborativo exige um grande envolvimento de todos os profissionais atuantes no sistema de ensino, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), e é necessário que todos tenham o conhecimento quanto aos princípios da inclusão e estejam cientes da importância de trazê-los para a prática. Se isso não ocorrer, é fatídico o fracasso escolar dos alunos com deficiência, provocando um efeito “dominó”, tendo início no ápice da pirâmide escolar, com a isenção da responsabilidade da equipe gestora e administrativa, o que geraria por si só o descomprometimento dos docentes e demais atores escolares.

Segundo Walther-Tomas, Korinek e McLaughlin (1999) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), para que aconteça o Ensino Colaborativo, é necessário a edificação de um bom suporte administrativo.

Os diretores e coordenadores são atores importantes na articulação do desenvolvimento de uma comunidade escolar colaborativa, pois eles que irão prover os recursos necessários para as formações continuadas dos atores escolares e os recursos necessários para promover o Ensino Colaborativo como, por exemplo: a quantidade necessária de professores especialistas no AEE para suprir o atendimento na sala de aula regular, o horário dos especialistas e o tempo de trabalho, viabilizando o planejamento em conjunto, o tamanho da sala de aula e a organização dos espaços.

Algumas das questões citadas acima, como o número de professores especialistas para atuar no espaço escolar, na realidade da Rede Municipal de Santos, não representam decisões que cabem à equipe gestora da unidade escolar definir, e sim à Secretaria da Educação e às políticas educacionais do município.

De acordo com Lehr (1999), *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.48), o Ensino Colaborativo demanda uma administração apta a ouvir, a gerir as situações de

conflito e capaz de superar os obstáculos. Assim, o autor sugere para a equipe gestora da escola que:

- Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalharem colaborativamente.
- Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo.
- Forneça experiências de formação apropriadas para preparar os professores para a colaboração.
- Faça do ensino colaborativo a representação de uma visão altamente característica do programa acadêmico da sua escola.

É essencial para viabilizar o trabalho da proposta do Ensino Colaborativo, que haja respeito, tranquilidade e parceria entre os profissionais atuantes. Todos precisam querer compartilhar as responsabilidades dentro de um objetivo comum, pois não pode haver hierarquia dentro desse trabalho.

Para Capellini; Zerbato (2019, p.39):

O Ensino Colaborativo não acontece em uma sala de aula comum, na qual um professor age como o “principal”, enquanto que o outro atua como “ajudante”; muito menos, quando a atividade com o estudante PAEE é ensinada pelo professor especializado no canto de uma sala de aula, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe.

Segundo Zerbato (2012), no Ensino Colaborativo, o papel do professor do AEE precisa ser redefinido, pois deixa de desempenhar um trabalho direcionado apenas aos alunos com deficiência e passa a ter um trabalho voltado a todos os alunos da sala comum.

Capellini e Zerbato (2019, p.38) nos trazem alguns exemplos de trabalho docente que não se enquadram adequadamente na proposta do Ensino Colaborativo:

- Professores que se alternam para ministrar as disciplinas.
- Um professor ensina, enquanto o outro faz somente adaptação de materiais ou simplifica a atividade do aluno.
- Um professor ensina a lição, enquanto o outro permanece sentado, observando, sem função ou tarefa específica.
- Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deve ser ensinado.
- Um professor agir como um tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário.
- Um professor ensinar e o outro ter o papel de cuidador.
- Quando se tem dois professores habilitados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma.

Com esses exemplos do que “não é” Ensino Colaborativo, ficam evidentes os cuidados que devemos ter ao desenvolver essa proposta. E Friend e Hurley-Chamberlain (2007) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.67) apontam as características essenciais para o Ensino Colaborativo:

- Opção de prestação de serviços pela qual os alunos do público-alvo da Educação Especial recebem educação especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular.
- Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral” e o outro um “educador especial”.
- Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem.
- Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus estudantes”.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o Ensino Colaborativo é uma proposta de trabalho centrada em alcançar um ensino melhor para todos.

Muitas das ideias trazidas na abordagem do Ensino Colaborativo podem ser desenvolvidas na prática docente, como estratégias para inclusão, em conjunto com outros instrumentos, por exemplo, o PEI e o DUA.

6.3 O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)

O que é DUA?

O conceito de Desenho Universal foi criado, inicialmente, com base na Arquitetura para trazer acessibilidade a todas as pessoas e, nessa vertente, é trazido para a esfera educacional.

A abordagem do DUA tem como princípio promover ensino e aprendizagem mais acessíveis e funcionais para todos. Prais e Rosa (2017, p.415) afirmam que:

A organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na concepção do DUA, devemos observar o ambiente escolar, visando identificar as barreiras que impedem uma aprendizagem efetiva e, assim, eliminar ou ao menos reduzir essas barreiras, ao traçar caminhos flexíveis que favoreçam a aprendizagem de todos.

Ribeiro e Amato (2018, p.126) pontuam que: “[...] nem todos os alunos têm acesso ao currículo, porque a escola planeja suas ações para um único tipo de aluno

e desconsidera que os alunos diferem entre si nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, econômico, nas habilidades, nos interesses e nas aptidões”.

E é exatamente a essa necessidade que o DUA busca atender, por meio da utilização de diversos recursos pedagógicos e tecnológicos, estratégias, materiais, tudo o que possa facilitar a aprendizagem e tornar o currículo acessível para todos.

A ideia principal do DUA é pensar no global, evitando adaptações específicas para as PcD e, assim, contemplar uma maioria de pessoas, independentemente de suas especificidades, provendo acessibilidade, autonomia e segurança para todos, sem exceções (Carletto; Cambiaghi, 2008).

Portanto, o DUA revela-se um modo de efetivar a inclusão, uma vez que, com essa abordagem, o objetivo é tornar a aprendizagem acessível para todos.

Baseados no DUA, pode-se pensar na acessibilidade de todos os alunos, contemplando as diversas esferas do ambiente escolar, desde as físicas, estruturais, até as pedagógicas e administrativas. Sempre com a proposta de alcançar a eliminação das barreiras.

De acordo com Zerbato (2018), a perspectiva do DUA busca colaborar para que os docentes e os demais profissionais atuantes na escola assumam concepções de ensino pertinentes à aprendizagem dos alunos, de modo a escolher e produzir estratégias e materiais de ensino que contemplem a necessidade de todos os alunos.

No entanto, são planejados modos variados e diferenciados de ensino e aprendizagem para todos os alunos, ao invés de se trabalhar com adaptações individualizadas para um aluno com deficiência em específico. O que é planejado com um olhar voltado para esse aluno com deficiência poderá beneficiar todos os alunos, pois assim se constroem práticas universais de ensino e aprendizagem.

A abordagem do DUA é inclusiva, pois objetiva atender a todos, e é fundamental que ocorra um trabalho conjunto e colaborativo entre professores regentes e professores do AEE, para o planejamento das atividades, construção de materiais e recursos, organização dos ambientes escolares, buscando-se flexibilidade para favorecer a aprendizagem e atingir, assim, os diferentes jeitos e ritmos de aprender de todos os alunos.

O DUA abrange uma sala de aula heterogênea, respeita as especificidades individuais de cada aluno, sem tentar homogeneizar, pois compreende que todos os sujeitos são diferentes e que cada um tem o seu ritmo e o seu modo de aprender.

É importante compreender que mesmo a proposta do DUA tendo um olhar aos alunos de modo global, caso o aluno com deficiência apresente alguma necessidade específica, ela não será ignorada, será trabalhada. Essa questão é abordada de forma clara no Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

O Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, promulgou que: “Desenho Universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (Brasil, 2009, p.5).

Cast (2011) traz alguns dos princípios que norteiam o DUA e que devem servir como objetivos no planejamento de um ensino inclusivo:

- i) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo,
- ii) proporcionar vários modos de ação e expressão do conteúdo pelo aluno,
- iii) promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas.

Sendo assim, o DUA apresenta um encaminhamento metodológico maleável, aberto e flexível, com uma proposta que traz elementos para que o docente possa planejar e replanejar, utilizando caminhos adequados ao perfil e às necessidades dos alunos de uma turma (Zerbato; Mendes, 2018).

No entanto, evidencia-se, na proposta trazida pelo DUA, que a escola deve se adaptar à diversidade dos alunos, e não o oposto (Alves; Ribeiro; Simões, 2013). E para Cast (2011), o DUA tem como lema: “o que é essencial para alguns é bom para todos.”

De acordo com Vitaliano e Manzini (2010), o DUA beneficia a todos os alunos, sejam eles indivíduos com ou sem deficiência e, desse modo, não rotula e não deixa à margem nenhum daqueles que podem usufruir dos seus benefícios, promovendo assim uma efetiva inclusão escolar.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA DA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO AEE SOBRE AS REFLEXÕES PROPOSTAS E AS ESTRATÉGIAS ABORDADAS

Aproveitando a explanação sobre o DUA, em que os autores Vitaliano e Manzini (2010) nos trazem a percepção de que o DUA beneficia a TODOS os alunos e que, desse modo, não rotula e não deixa nenhum aluno à margem, considero essa proposta sensacional e é nisso que eu, enquanto professora do AEE, acredito que precisamos alcançar, e é seguindo por esse caminho que vamos conseguir que a inclusão aconteça.

Onde se consegue ter um ensino planejado para todos, do modo proposto pelo DUA, também se alcança uma autonomia maior no contexto escolar. Com uma visão social e humanizada do aluno, a concepção biomédica perde espaço, o laudo do aluno passa a não ser mais o foco central, e a atenção volta-se para o aluno. Supre-se a necessidade de TODOS os alunos, sem exceções, e assim se detém a busca incessante pelos diagnósticos.

A escola se valoriza quando exerce de forma clara o seu papel de oportunizar uma educação de qualidade para todos. Não tem como existir educação de qualidade enquanto não ocorrer uma série de transformações. Temos todos que compreender que a sala de aula é diversa e não podemos ficar dependentes do sistema da saúde, pois muitas vezes nos perdemos em nossos propósitos educacionais quando focamos

no olhar biomédico e nos enganamos achando que são necessários conhecimentos específicos da área da saúde para o exercício da docência.

Deixo claro que, em momento algum, a intenção seja diminuir a importância dos serviços da saúde. O laudo tem toda a sua relevância para as ações dos médicos e de toda equipe responsável pelas terapias, que são de extrema valia para o desenvolvimento da pessoa que delas precisa. A questão é que a educação, como aprendizagem pedagógica, precisa ser assumida completamente pela escola, local propício ao ensino e à aprendizagem, direito de todas as crianças. É no ensino regular que as crianças com deficiência ou sem deficiência são ensinadas, pois a segregação tem que ficar lá no passado, não pode mais pertencer ao momento atual.

O PEI é uma estratégia já utilizada na minha escola. Realizamos uma construção conjunta e colaborativa do PEI, com a participação de todos os professores que atuam com aquele aluno, equipe gestora e professor do AEE. O momento da elaboração do PEI é muito rico, é a oportunidade de trocar informações sobre o aluno, práticas que estão dando certo, de traçar os objetivos, etc. No final do ano letivo, revemos, avaliamos e deixamos o PEI pronto para o ano seguinte. Caso o aluno seja transferido de escola, enviamos o seu PEI. Já quando ele permanece na nossa unidade escolar, no início do ano letivo, eu, como professora do AEE, converso com os novos professores de cada aluno, e apresento o PEI construído no ano anterior. Assim, observamos as práticas que já estavam dando certo e iniciamos discussões para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e, no decorrer do ano, vamos reconstruindo esse documento.

Atualmente, construímos o PEI apenas dos alunos com deficiência, mas acredito que podemos ampliar essa construção para todos os alunos que tenham qualquer dificuldade de aprendizagem, independentemente de serem público-alvo da Educação Especial.

Sobre o Ensino Colaborativo, apenas algumas das estratégias trazidas na abordagem são utilizadas. Acredito que é importante utilizar o que é viável dentro da realidade da nossa escola. Trabalhamos com apenas uma professora do AEE por período, sendo assim, não é possível trabalhar de modo totalmente conjunto na sala de aula com o professor regente, pois atendo aos alunos do turno inverso ao da escolarização. No entanto, tenho horários disponíveis para atender aos professores nos horários de HTI (horário de trabalho pedagógico individual) e também realizo visitas às salas regulares. Assim, é possível fazer observações, troca de informações

e colaborar com o trabalho dos professores regentes e dos PAEIs. Deixo claro, nesse momento da minha prática, que não tenho soluções prontas e que, juntos (professor regente, AEE e PAEI), devemos discutir, planejar e traçar as soluções necessárias.

Na nossa prática, também contamos com a parceria da família, e costumo participar das reuniões com os responsáveis dos alunos com deficiência, junto com o professor regente e um dos membros da equipe gestora, o que costuma ser bastante positivo.

Agora, sobre os encaminhamentos, recentemente, tivemos uma situação que me fez refletir sobre a minha prática e sobre todo o sistema no qual estamos inseridos, e vem de encontro com o que foi discutido nos capítulos anteriores. Serão utilizados nomes fictícios para que as pessoas envolvidas não sejam expostas.

A aluna Bruna foi encaminhada pela professora para uma avaliação devido as suas dificuldades e ao seu comportamento. Eu, no papel de professora do AEE, realizei a avaliação da aluna e notei que realmente era necessário um parecer médico, e que ela deveria iniciar o atendimento educacional especializado, com o respaldo da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, na qual consta que os alunos em processo de avaliação médica, com hipótese de deficiência, podem ser atendidos quando percebida a necessidade pelo professor do AEE.

Está dentro das minhas competências profissionais seguir essa dinâmica da escola em relação aos encaminhamentos. Ressalto que tenho um olhar muito atento e só prossigo com o direcionamento quando se torna evidente a necessidade de avaliação médica, e noto que possivelmente esse aluno pertence ao público-alvo da Educação Especial. Esse trabalho ocorre em conjunto com a Orientadora Educacional.

Assim, a mãe da aluna Bruna foi convocada pela Orientadora Educacional, para dar prosseguimento ao encaminhamento, porém não compareceu. Só após inúmeras tentativas, tivemos sucesso e contamos com o seu comparecimento.

Foi realizada uma reunião com a participação da professora regente, da orientadora educacional, da professora do AEE (Eu) e da mãe. Nessa reunião, em momento algum, afirmamos que a aluna apresenta alguma deficiência. Conversamos apenas sobre a necessidade de uma avaliação médica e entregamos o encaminhamento da escola para que a mãe levasse à Unidade Básica de Saúde (UBS). Enfim, seguimos o protocolo da rede municipal.

Porém, a mãe de Bruna carregava lembranças negativas decorrentes de experiências que teve com o filho mais velho. Marcos, aluno com deficiência auditiva, havia concluído os estudos em nossa escola. Com bastante indignação, a mãe nos fez os seguintes questionamentos:

“Por que vocês estão me chamando aqui? Vocês querem que eu leve minha filha no médico para ele dar um laudo pra ela de deficiência mental? Eu sei que vocês querem isso, passei por isso com o Marcos, aí vocês vão me dizer que ela deve ser internada em uma clínica psiquiátrica ou que devo levá-la pra uma escola especial. Quem tem que ver isso não são vocês, com o Marcos ele já saiu do hospital com o laudo, por que isso agora?”

E ela continuou dizendo:

“Aqui no nosso bairro não temos os serviços da saúde, não temos as terapias, vou ter que ir pra Santos? Eu não vou! Já passei por tudo isso com o Marcos! A inclusão não existe, a escola nunca esteve preparada para o meu filho, a escola não aguentava ele, me ligavam para buscá-lo, me obrigavam a dar Ritalina pra ele, a escola não serviu pra nada, só pra me aborrecer, me perguntem se hoje o meu filho precisa de Ritalina? Ele não precisa! A escola queria que ele aprendesse Libras, que ele tivesse um intérprete, mas a fonoaudióloga não concordava, foi uma briga imensa, e o meu filho fala, o ensino de Libras iria prejudicá-lo e a escola insistia nisso”.

E seguiu com seus questionamentos:

“Por que vocês precisam de um laudo para atender a minha filha? Por que vocês precisam de um laudo para ela frequentar o AEE?”

Essas foram algumas indagações da mãe, e na sua fala vemos muitas denúncias de um sistema falho, e eu me pergunto: até quando vamos reproduzir todas essas falhas? As políticas precisam ser reformuladas, precisamos ter autonomia dentro da nossa área que é a educação. A mãe tem toda razão nos seus questionamentos. Por que precisamos de um laudo para dar suporte à aluna dentro do ambiente escolar?

Há necessidade urgente de mudanças. Se o aluno precisa de um profissional que o auxilie em sala de aula, se ele precisa do AEE, se precisa de um reforço escolar, se precisa de uma adequação curricular, o aluno deve ser atendido de acordo com as suas demandas, sem a necessidade de um laudo da saúde, pois a escola deve ter autonomia para definir e suprir as necessidades dos seus alunos.

Por isso, acredito que temos urgência em buscar por reflexões, enxergar esse “outro”, como discutimos anteriormente, e unir o DUA, o PEI, o Ensino Colaborativo para que possamos ter uma escola inclusiva e de qualidade.

É imprescindível dar real importância a formações continuadas de qualidade, que abordem novas propostas pedagógicas, e não estejam focadas em uma deficiência em específico. Por exemplo, saber tudo sobre o que é o autismo não irá colaborar com a nossa prática, mas adotar ideias e estratégias para atuar com uma turma diversa, sim.

No meu dia a dia, as reflexões são constantes, a resignificação da minha prática é diária, assim como as tentativas que acontecem dentro dessas perspectivas. No entanto, percebo que é um trabalho de “formiguinha”, cheio de entraves e barreiras que vamos, todos juntos, tentando transpor para alcançar a inclusão escolar.

Espero que, com a cooperação de todos, seja possível dar o primeiro passo, romper com as antigas representações sociais, enxergar o “outro”, compreender que TODOS “cabem” e devem pertencer ao ambiente escolar. Diante da diversidade da sala de aula, deve-se buscar pelo desenvolvimento da aprendizagem de TODOS, sem exceção. Assim, com muito estudo, dedicação, colaboração, parceria, será possível caminhar em direção à verdadeira inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse *E-book* concentrou-se em promover uma reflexão sobre as RS em relação aos nossos alunos com deficiência. Para repensar ideias que estão inculcadas em nós, é necessário compreender como elas surgiram, descobrindo a origem de cada uma.

Após promover o entendimento sobre as nossas RS, a proposta seguinte teve como foco ponderar sobre a nossa atuação, como as RS se refletem na prática docente. A ideia é que, após a reflexão proposta, nós, professores, sejamos capazes de romper com as barreiras atitudinais, trazidas para o cotidiano escolar, e que após transpor essas barreiras, consigamos “contaminar” positivamente os nossos colegas, levando-os a essa reflexão. A inclusão não depende apenas de nós, professores, mas podemos contribuir para que ela aconteça de modo efetivo.

Com esse olhar, de acordo com a Unesco (1994), almeja-se firmar um maior compromisso da escola com o processo de ensino e aprendizagem, o que vai além

de possibilitar somente o acesso à matrícula. Existe a necessidade de garantir a plena participação do aluno, ao prover uma educação de qualidade.

Pensando em uma escola inclusiva e acessível a todos, apresento como sugestão trabalhar com as ideias das abordagens do DUA, Co-ensino e com o PEI.

Não acredito em um método de inclusão, muitos menos em uma “receita de bolo” para fazer a inclusão acontecer, mas sei que, com muita reflexão e comprometimento, podemos buscar nosso aprimoramento enquanto profissionais, transformando o ambiente no qual estamos inseridos, o que irá se refletir positivamente tanto na prática pedagógica quanto na realidade dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABDALA, A. P. **Representações de Professores sobre a Inclusão Escolar**. Dissertação (mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro–SP. p. 128. 2016.

ABRIC. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

ALEXANDRE, M. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, v. 6, n. 17, p. 111-125, 2001.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 262-285, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3753>

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 18 de nov. 2020.

BRANDENBURG, L.E.; LUCKMEIER, C. **A História da Inclusão X Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusão**. São Leopoldo – RS: EST, v. 1, 2013. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191>> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida: recomendações e estratégias**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/fevereiro/14/ERRATA-Livro-USO-DE-MEDICAMENTOS-E-MEDICALIZACAO-DA-VIDA.pdf>> Acesso em: 05 julho 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB 9394**. Brasília: Diário Oficial da União, nº 248 de 20/12/1996.

BRASIL. Congresso Nacional, Secretaria Geral. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão - LBI

BRASIL. **Decreto n. 914, de 06 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 06 de set.

BRASIL. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação. - Lei nº 10.172**–Brasília - DF, 2001. Diário Oficial da União. Publicado em 10 jan. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico especializado domiciliar – estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação /SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Fundamentação Filosófica – Brasília: SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL **Nota técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 23 jan. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRAUN, P.; MARIN, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, 17(35), 193-215.

BRITO, V. M.; BASSI, T. M. dos S. O Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação especial: uma contribuição no processo de escolarização da pessoa com deficiência. In: GUILHERME, W. D. **Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas**. 1ª ed. Ponta Grossa: Atena, v. I, 2019. Cap. 12, p. 106-116.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. (2019). **O que é Ensino Colaborativo?** 1ª ed. – São Paulo: Edicon.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. **Design for Learning guidelines: desenho universal para a aprendizagem**. 2011. Disponível em: CAST: Until learning has no limits®. Acesso em: 23 de jun 2023.

DIRVERSA. Site: <<https://diversa.org.br/indicadores>> Acesso em 01 abril 2023.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. **Educação Especial: Historicidade e Legislação**. Lins, 2009. Disponível em:<<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-especial-historicidade-e-legislacao/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros**. Narrando a alteridade na cultura e educação In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARR, R. M. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FAVACHO, D. G. de A.; CAETANO DOS SANTOS, N. Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e40432, 1–7, 2023. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2023u2329. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40432>. Acesso em: 2 abr. 2023.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FERRE, N. P. de L. **Identidade, diferença e diversidade**: manter viva a pergunta”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999. 288p.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *Lês Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Publicação de Pedagogia ao Pé da Letra in Educação, Educação Especial. FE/Unicamp: 2011. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O Que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 6ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MEC. **Declaração de Salamanca. 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOSCOVICI, S. (1976). **La psychanalyse, son image et son public** Paris: P.U.F. (Original publicado em 1961)

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

MOSCOVICI, S. **Ideias e seu desenvolvimento**: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. *Representações sociais: investigações em psicologia social*, p. 305-387, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAPOLEÃO FREITAS, S. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.** Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus (2006): 161-181.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação especial e educação inclusiva: Aproximações e convergências.** Artigo SEDUC. Cuiabá-MT. 2014. Disponível em: <<https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>> Acesso em: 17 out. 2020.

NOTICIA JB LITORAL. **Cadeirante denuncia falta de acessibilidade no fórum de justiça de Paranaguá.** Disponível em: <<https://jblitoral.com.br/cadeirante-denuncia-falta-de-acessibilidade-no-forum-de-justica-de-paranagua/>>

NOTICIA OITOMEIA NOTICIAS. **Cadeirante reclama de falta de acessibilidade e descaso no Cinépolis Rio Poty, em Teresina.** Disponível em: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2022/07/22/cadeirante-reclama-de-falta-de-acessibilidade-e-descaso-no-cinepolis-rio-poty-em-teresina/>

NOTICIA PORTAL G1 GLOBO. **Pessoas com deficiência denunciam falta de acessibilidade e elevadores quebrados em ônibus: 'Tem que se arrastar'** Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/25/pessoas-com-deficiencia-denunciam-falta-de-acessibilidade-e-elevadores-quebrados-em-onibus-tem-que-se-arrastar.ghtml>>

NOTICIA REPORTER DIÁRIO. **Aluno cadeirante enfrenta falta de acessibilidade em escola estadual de S. André.** Disponível em: <<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3237493/aluno-cadeirante-enfrenta-falta-de-acessibilidade-em-escola-estadual-de-s-andre/>>

NOTICIA UNIVERSA UOL. **Fui chamada de mentirosa - mulher pcd denuncia preconceito na Casacor.** Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/10/24/fui-chamada-de-mentirosa-mulher-pcd-denuncia-preconceito-na-casacor-sp.htm>>

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_e_scolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.) Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

POERSCH, L. A. **O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração: investigação sobre a superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil.** 2020.

PONTES, B.; NAUJORKS, M. I.; SHERER, A. **Mídia Impressa, Discurso e Representação Social: A Constituição do sujeito deficiente.** In: INTERCOM, 2001. Campo Grande. Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação. Campo Grande, 2001.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, W. S. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 18(4), 414-423, 2017.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de profes- sores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200 f. Dissertação (Me strado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de La H. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, set. 2018. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>.

ROSSETO, E. *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. 2006. **Revista de Educação Educere et Educare**, 1(1), 103-108. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013>> Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOS. **Diretrizes da Educação Inclusiva.** Santos, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Conversar e conviver com os desconhecidos.** In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: Acesso em: 31/03/2023.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva – David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Especial.** Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** 125f.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-112.

ZERBATO, A. P. (2012). **O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEs/UFSCar/ABPEE, 3444-3457.

ANEXO 1



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome:

Documento de Identidade Nº:.....

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço.....Nº:.....

Complemento.....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SANTOS/SP REFERENTES AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Auxiliar de pesquisa: Larissa Gabrielle Ramos Navarro

Documento de Identidade Nº 440447860 Sexo: Feminino

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA:

O objetivo desta pesquisa é identificar qual é a percepção dos professores e analisar suas representações sociais em relação aos alunos com deficiência e as influências na sua prática e por consequência na inclusão escolar, com o apoio do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, construir como produto final um *E-book* que leve à reflexão sobre o tema. Na primeira fase da pesquisa, será realizada a coleta dos dados por meio de entrevista semiestruturada com os professores do grupo pesquisa, a fim de levantar as principais representações sociais dos professores sobre os alunos com deficiência. A partir da análise desses dados, juntamente com o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, será proposto como produto final um *E-book*.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos, no que se refere a causar algum tipo de desconforto, não serão utilizadas as imagens nem a reprodução das vozes gravadas. As gravações serão transcritas e digitalizadas para serem incluídas na análise dos dados da pesquisa. Visando a garantir a segurança e o anonimato dos participantes, serão utilizados nomes fictícios na pesquisa e todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora.

A pesquisa traz como benéfico, por meio dos resultados, a possível reflexão sobre o cenário atual da Educação Inclusiva no Brasil. Os resultados serão disponibilizados à escola, após a defesa da dissertação.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Abigail Malvasi

Endereço: Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos, SP CEP 11045-002

e-mail: amalavas@uol.com.br

Auxiliar de pesquisa: Larissa Gabrielle Ramos Navarro

Endereço: Rua José da Silva Rainho nº 12 ap. 51, Jd. Las Palmas, Guarujá-SP

CEP: 11420390 – e-mail: larissagrnavarro@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos - SP, CEP 11045-002

telefone: (13) 32283400 – e-mail: cpq@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

Assinatura do auxiliar de pesquisa

(carimbo ou nome legível)

ANEXO 2**Questionário de Identificação do Participante**

Questionário nº _____

Dados de identificação

Idade: _____

Sexo: _____

Estado civil: _____

Filhos: NÃO () SIM ()

No caso de sim, especificar quantos e a idade: _____

Telefone para contato: _____

Formação

Ensino superior - Graduação () Magistério nível médio () Outro curso ()

Especificar: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Pós-graduação: Sim () Não ()

No caso de sim, especificar o curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Atuação como docente

Tempo de atuação como professor: _____

Local em que atua atualmente: _____

Leciona as disciplinas: _____

ANEXO 3

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

- 1 - Convive ou já conviveu com alguma pessoa com deficiência em seu âmbito pessoal?
- 2 - Para você, como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?
- 3 - O que você entende como inclusão?
- 4 - Quem são os responsáveis por promover a inclusão escolar?
- 5 - Como você vê o trabalho do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI) nas suas aulas?
- 6 - O que você faz no seu dia a dia como professor para promover a inclusão escolar?
- 7 - Como você realiza as avaliações dos alunos com deficiência?
- 8 - E a avaliação dos demais alunos? Como você realiza?
- 9 - Na sua opinião, a inclusão ocorre de fato na nossa escola? Caso não, o que falta ou o que podemos fazer para melhorar?
- 10 - Existe algum ponto que não foi levantado nessa entrevista que você julgue importante e gostaria de compartilhar?