



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS DE SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL**

MARIA NATALIA FERNANDES DE AQUINO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS:
UM OLHAR PARA O ENSINO DE BASE NA ESCOLA ESTADUAL DOM MOISÉS
COELHO (CAJAZEIRAS/PB)**

SOUSA – PB

2018

MARIA NATALIA FERNANDES DE AQUINO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS:
UM OLHAR PARA O ENSINO DE BASE NA ESCOLA ESTADUAL DOM MOISÉS
COELHO (CAJAZEIRAS/PB)**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social, Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus de Sousa como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Larissa Sousa Fernandes.

Co-Orientador: Prof. Esp. Jefferson Fernandes de Aquino

**SOUSA-PB
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Biblioteca Setorial de Sousa UFCG/CCJS
Bibliotecária – Documentalista: MARLY FELIX DA SILVA – CRB 15/855

A657e Aquino, Maria Natalia Fernandes de.
A educação inclusiva na perspectiva da efetivação de direitos: um olhar para o ensino de base na Escola Estadual Dom Moises Coelho (Cajazeiras/PB) . / Maria Natalia Fernandes de Aquino. - Sousa: [s.n], 2018.

100 fl.: Il. Col.

Monografia (Curso de Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais - CCJS/UFCG, 2018.

Orientadora: Prof.^a Ms. Larissa Sousa Fernandes.
Coorientador: Prof. Esp. Jefferson Fernandes de Aquino

1. Direitos Sociais. 2. Educação Inclusiva. 3. Pessoas com Deficiência. I. Título.

Biblioteca do CCJS - UFCG

CDU 36:376(813.3)

MARIA NATALIA FERNANDES DE AQUINO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS:
UM OLHAR PARA O ENSINO DE BASE NA ESCOLA ESTADUAL DOM MOISÉS
COELHO (CAJAZEIRAS/PB)**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social, Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus de Sousa como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Apresentado em: 13/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Larissa Sousa Fernandes (Orientadora)

Prof. Esp. Jefferson Fernandes de Aquino (Co-Orientador)

Prof^a. Ms. Glaucia Maria de Oliveira Carvalho (Examinadora)

**SOUSA-PB
2018**



“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

"Sem a Educação das Sensibilidades, todas as Habilidades são tolas e sem sentido"

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder o dom da vida por mais de uma vez e por sua proteção e misericórdia.

A meus pais, Geraldo e Neuman: por todos os cuidados que sempre tiveram comigo, pelo esforço em me proporcionar esta possibilidade e por todo amor, pelos exemplos que são para mim, por serem imagem e semelhança de Deus em minha vida.

Àquele que, como diz Pedro Bial em Filtro Solar: é a melhor ponte com o meu passado e, possivelmente quem vai sempre mesmo me apoiar no futuro, meu irmão Jefferson Fernandes, que, como coorientador, fez deste processo final e faz da minha vida, algo leve e bom de se viver.

À minha cunhada, Yolanda, por sempre me ajudar a carregar os fardos da vida, pelos conselhos e incentivo.

Àquele que, por muitas vezes estudou comigo, assistiu a vídeos de José Paulo Netto na intenção de me ajudar (e me ajudou muito), escutou os meus choros nos finais de período e sempre me dizia que tudo daria certo, numa tranquilidade que é inerente ao seu ser, o meu companheiro para a vida, Thiago Batista.

Àquela que é minha amiga (a melhor), que sempre esteve comigo dos piores aos melhores momentos, que sempre me apoiou e quem faz dos meus dias sempre melhores, Hizzadora Pereira.

À minha orientadora, Professora Larissa Sousa Fernandes, por todo seu empenho em conduzir a construção deste trabalho e por toda atenção dispensada a mim.

À maravilhosa turma de 2014.1 de Serviço Social desta instituição, na qual homenageio através das amigas e amigos: Amanda Laysse, Sayonara Maria, Cílija Oliveira, Éllida Calixto, Francisco Gomes, Rita de Kássia, Lualla Gaddary, Joelma Albuquerque, Hiasmin Tarso, Márcia Maria, Renata Pamplona, Doniêgo Lima, Bruna Alves, Maria José, Vinicius, Irmã Cosma e Ana Paula.

À amiga e supervisora de estágio, Ingrid Dantas Gonçalves, que muito me ensinou e contribuiu para minha formação acadêmica.

Ao amigo Valmir Pimenta que, quando nos conduzia à Sousa, fazia das viagens um processo menos enfadonho, sempre com seu bom humor.

À diretora da Escola Dom Moisés Coêlho, por facilitar o processo da pesquisa na instituição e pelo acolhimento.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, lembrados aqui no nome da Professora Maria Monte.

Finalmente, a todos os alunos com deficiência.

RESUMO

Há muito se debate no Brasil acerca da educação inclusiva. Essa discussão toma um fôlego relevante no ano de 2008, quando se é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com enfoque na questão da inclusão nas escolas brasileiras. A educação de pessoas com deficiência foi cercada, por muito tempo, de muitos entraves, a saber da própria exclusão desses indivíduos, quando temos a criação de institutos específicos para tratamento e educação dessas pessoas, sem considerar a importância da socialização e autonomia. E, embora se registrem avanços nesta área, o público com deficiência ainda sente a dificuldade na inclusão, tendo em vista a falta de uma formação para os professores de base que lidam com essas demandas diariamente, o próprio medo por parte dos docentes em trabalhar com esse público, a precariedade do sistema público de ensino, enfatizada pela ausência da estrutura física de muitos ambientes escolares, a falta de profissionais da área do Atendimento Educacional Especializado, entre outros. Nesse sentido, foi realizada pesquisa de campo a partir de instrumentos como questionários, observação direta e pesquisa documental. Esta pesquisa apresenta caráter quanti-qualitativo tecendo análises a partir do materialismo histórico-dialético, foca nos desafios que a inclusão por parte do público com deficiência percorreu e percorre, com uma aproximação e olhar para o ensino de base público na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coêlho, na cidade de Cajazeiras-PB. Para melhor compreender o processo de inclusão, pelo viés pedagógico, esta pesquisa utilizou-se de bases legais e se pautou sobretudo nas discussões de Badaque (2015), Filgueira (2013), Mantoan (2006), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Direitos Sociais; Educação; Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT

There is much debate in Brazil about inclusive education. This discussion takes a significant breath in the year 2008, when the National Policy on Special Education is launched in the perspective of Inclusive Education, focusing on the issue of inclusion in Brazilian schools. The education of people with disabilities has long been surrounded by many obstacles, namely the exclusion of these individuals, when we have the creation of specific institutes for the treatment and education of these people, without considering the importance of socialization and autonomy. And while progress is being made in this area, the disabled public still feels the difficulty in inclusion, given the lack of training for grassroots teachers who deal with these demands on a daily basis, teachers' own fear of working with this public, the precariousness of the public education system, emphasized by the absence of the physical structure of many school environments, the lack of professionals in the area of Specialized Educational Assistance, among others. In this sense, field research was carried out using instruments such as questionnaires, direct observation and documentary research. This research presents quantitative-qualitative character weaving analyzes from the historical-dialectical materialism, focuses on the challenges that the inclusion by the disabled public traveled and goes, with an approach and look at the public-based teaching in the State School of Elementary Education Bishop Moisés Coêlho, in the city of Cajazeiras-PB. In order to better understand the inclusion process, through the pedagogical bias, this research was based on legal bases and focused mainly on the discussions of Badaque (2015), Filgueira (2013), Mantoan (2006), among others.

KEY WORDS: Inclusive Education; Social rights; Education; Disabled people.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos.

CF/88 – Constituição Federal de 1988.

DDC – Declaração dos Direitos da Criança.

DDPD – Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA – Educação para Jovens e Adultos.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PEC – Proposta de Emenda Constitucional.

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- INFOGRÁFICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO.....	25
Figura 2	- HALL DE ENTRADA DA ESCOLA	61
Figura 3	- JARDIM CENTRAL, MAIS CONHECIDO POR “CARTÃO POSTAL DA ESCOLA”	62
Figura 4	- BIBLIOTECA DA ESCOLA	62
Figura 5	- SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	63
Figura 6	- MAQUETE FEITA POR UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA SALA DE AEE.....	64
Figura 7	- JOGOS ACESSÍVEIS.....	69
Figura 8	- COMPUTADOR COM TECLADO COLMEIA PARA PESSOAS COM MOBILIDADE REDUZIDA	69
Figura 9	- BIBLIOTECA ACESSÍVEL.....	70
Figura 10	- ALFABETO EM LIBRAS	70
Figura 11	- IMPRESSORA EM BRAILLE.....	71
Figura 12	- ATIVIDADE RELIZADA COM ALUNOS AUTISTAS PELAS PROFESSORAS DE AEE E CUIDADORES	72
Figura 13	- ATIVIDADE RELIZADA COM ALUNOS AUTISTAS PELAS PROFESSORAS DE AEE E CUIDADORES	73

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	- TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL (1992-2012).....	37
Gráfico 2	- TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS, POR REGIÕES (%)	38
Gráfico 3	- QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS NO AEE E MATRICULADOS NA ESCOLA	64
Gráfico 4	- RESPOSTAS A QUESTÃO 1 “ENQUANTO PROFESSOR/A VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE CAPACITAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, OU INCENTIVO DO GOVERNO PARA REALIZA-LA?”	75
Gráfico 5	- RESPOSTAS A QUESTÃO 3 “COMO VOCÊ AVALIA QUE ESTE PROCESSO DE INCLUSÃO FOI PARA OS DEMAIS ALUNOS?” ...	77
Tabela 1	- : MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA SRMF TIPO 1	68
Tabela 1	- : MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA SRMF TIPO 2	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	18
1.1. A Natureza Histórica da Inclusão	23
1.2. A Educação Inclusiva no Brasil: um percurso histórico.....	29
CAPÍTULO II – ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1. A Legislação Nacional (Constituição Brasileira e ECA) na perspectiva inclusiva.....	41
2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva inclusiva	47
2.3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	52
CAPÍTULO III – A INCLUSÃO NA EEEF DOM MOISÉS COELHO (CAJAZEIRAS/PB).....	58
3.1. O Atendimento Educacional Especializado	65
3.2. Um olhar dos profissionais da Escola: análise dos resultados.....	74
3.3. Desafios e possibilidades da inclusão escolar	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	88
APENDICE I.....	94
APENDICE II	98
APENDICE III.....	100
APENDICE IV.....	102

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência, além de ser um assunto da atualidade, vem ganhando considerável espaço nos debates, tanto no âmbito acadêmico, quanto na própria sociedade. É inegável que as pessoas com deficiência já tiveram muito o que superar no decorrer da história, a saber de práticas de exclusão, segregação e assistencialistas, como também se sabe que estes desafios não cessaram ainda, apenas diminuíram consideravelmente, mas muitos se colocam sobre novas roupagens na atualidade.

Em consulta ao dicionário, o significado de inclusão é “ato ou efeito de incluir”¹. Inclusão, em um passado não muito distante, remontando à criação dos institutos – não negando aqui a importância que estes tiveram na educação dos jovens com deficiência – significou segregação, ou seja, um atendimento para os ditos “diferentes” em um espaço destinado exclusivamente para estes. Tudo isto se discutirá no Capítulo 1, com base em autores como Emílio Filgueira (2013), Mantoan (2006), Xavier (2013) e Junior (2013) que versam sobre a inclusão no ambiente escolar.

Nos anos recentes, a inclusão vem se tornando mais fiel a seu real propósito, sobretudo nas escolas, onde a criança e/ou o adolescente com deficiência partilha das mesmas experiências que os alunos que não a tem vivenciam, o que, por ser um processo recente, ainda enfrenta questões estruturais como a inexistência em muitas escolas brasileiras de sala de recursos multifuncionais, ou sequer as adaptações necessárias para tornar possível a permanência do aluno com deficiência na escola, além da ausência de profissionais capacitados para repassar o conhecimento, entre outras.

A inclusão que esta pesquisa destina-se a estudar está relacionada com o princípio de equidade, ou seja, na oferta da oportunidade de forma igual para todos, quer seja no modo como uma escola ofereça condições ao aluno com deficiência para se desenvolver, aprender e conviver, ou quer seja no modo como uma sociedade ofereça condições dignas de trabalho e que saiba respeitar a singularidade de cada um como forma de pensar a garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Com isso, pensar a inclusão no ambiente escolar – foco desta pesquisa e tema escolhido devido à aproximações anteriores onde se pôde perceber a escassez de produção teórica nesta

¹Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/inclusao>> Acesso em: 15Fev18

área – é um processo reflexivo importante para a garantia de direitos, bem como para uma sociedade inclusiva. Diante disto pretende-se também contribuir com a produção na área. Tendo em vista que a inclusão escolar propicia o aprendizado, desenvolvimento, vivência e troca de experiência, se parte do pressuposto de que a educação, garantida como direito de todos, sem distinção, é o ponto de partida para uma sociedade inclusiva onde há oportunidade para todos. Esta discussão terá espaço no Capítulo 2, onde se discorrerá sobre os aspectos legais que norteiam a educação, bem como os impactos dessas políticas na educação brasileira.

Este estudo se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho, na cidade de Cajazeiras/PB, objetivando analisar como se efetiva o direito à educação para pessoas com deficiência, tendo em vista que a qualidade do ensino apresenta reflexos na vida deste público. Para tanto, dar-se-á foco às vivências dos alunos, através de observações; de seu rendimento, através de questionários aplicados aos professores da sala de aula regular, professores da sala de AEE e gestora da escola, bem como das dificuldades que estes profissionais sentem no cotidiano. Todos estes aspectos serão contemplados no Capítulo 3, onde, com o auxílio de autoras como Mantoan (2006) e Bedaque (2015) se fará mais fácil entender o que se coloca nas entrelinhas do processo de inclusão na escola e as dificuldades os rodeiam.

Conforme Minayo (2011), entende-se por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Neste sentido, esta pesquisa apresentará caráter quanti qualitativo, uma vez que este caráter enriquece a pesquisa por trazer os aspectos numéricos, ao mesmo tempo que possibilita que se façam análises sobre a realidade revelada nos números e observações. As análises se darão de acordo com a corrente marxista, uma vez que “enquanto abordagem considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...]” (MINAYO, 2011, p.24) e terá, ainda, caráter exploratório.

No que diz respeito à escolha da instituição, buscou-se esta por ter sido a primeira escola da cidade de Cajazeiras/PB a receber recursos federais para trabalhar com a educação inclusiva e vem sendo referência no atendimento de pessoas com deficiência, isto devido ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados.

A amostragem avaliada serão de professores da sala de ensino regular, professores da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestora da escola através de questionários. Para além disso, esta pesquisa apresentará observações diretas quanto à estrutura

da escola e das atividades por ela desenvolvida, tudo isto mediante termo de livre esclarecimento, previamente aplicado, e de acordo com a Resolução 196/96 de Comissão de Ética na Pesquisa.

Tudo isso entendendo que a educação assume importância central na vida de qualquer pessoa, seja para ajudá-la a desenvolver uma percepção crítica da sociedade, seja apenas para inserir-se no mercado de trabalho ou para acompanhar o movimento da sociedade através do conhecimento, conforme preconiza a legislação educacional vigente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, lei nº 9394/1996).

Ademais, a educação constitui direito fundamental e essencial de qualquer pessoa garantido pela Constituição Federal de 1988, Legislação esta que também contempla o direito da educação para deficientes, bem como incentiva o respeito e a concepção da pessoa com deficiência como indivíduo de direitos e deveres, segundo o seu artigo 5º que versa sobre a igualdade de direitos e liberdades civis de cada cidadão.

Percebe-se ainda que devido à incessante tentativa de desmonte do setor educacional público, em detrimento do ensino privado, a qualidade do ensino público se encontra comprometida, apesar de a educação ser concebida pela Constituição de 1988 como direito fundamental, de dever do Estado ofertá-la de forma pública, gratuita e de qualidade, muitos são os que ainda não tem acesso a ela; e os motivos são muitos: trabalho infantil, dificuldade de acesso – este fator, inclusive, limita muito o público com deficiência a frequentar a escola –, dificuldades em acompanhar a metodologia de ensino, entre outros.

Mesmo com este cenário caótico da educação nacional, no âmbito da educação inclusiva, pôde-se avançar muito com alguns marcos legais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014). No entanto, para que se possa entender melhor todo este processo, construiu-se uma linha histórica, que retoma desde os tempos mais antigos até a contemporaneidade. Esta retomada permite compreender como a pessoa com deficiência é concebida e como esta compreensão foi construída e reconstruída ao longo do tempo.

No que tange a esta pesquisa, buscamos enviesar nesse campo histórico da inclusão a fim de perceber como ocorreu esta evolução na garantia dos direitos da educação que, como expusemos anteriormente, perpassa da exclusão à inclusão, ao tempo que, discutir como esses marcos legais aparecem no intuito de garantir a equidade de direitos e, por fim, compreender

como todo esse aparato histórico e legal se aplica no ensino de base a partir da EEEF Dom Moisés Coêlho.

CAPÍTULO I

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Apesar de o tema inclusão ganhar espaço significativo em nossa sociedade apenas em meados do século XXI e, por isso, toda a sua produção acadêmica e teórica parecer recente, implicando na ainda escassa produção nesta área, o trato da pessoa com deficiência perpassa um processo que vai – como se verá mais adiante – desde a exclusão, quando se tinha a prática da eutanásia ou abandono da pessoa com deficiência como algo cultural e “legal”, até se chegar às práticas inclusivas, pautadas por instrumentos legais.

A eutanásia e o abandono estiveram muito evidentes desde a Antiguidade Clássica até meados da Contemporaneidade. Estas práticas acabavam por negligenciar ou esconder as pessoas com algum tipo de deficiência, levando-as, muitas vezes, ao sacrifício, por não atender a um determinado padrão, estipulado pela sociedade. Com o passar do tempo, a eutanásia passa a ser uma prática ilegal e coligada à ideia de pecado, sobretudo pelo olhar religioso. Com isso, esses indivíduos passaram a ser abandonados ou trancafiados em suas próprias casas, o que fez com que muitas instituições religiosas/filantrópicas passassem a cuidar dos mesmos por uma questão de caridade. Além disso, para as famílias que tinham mais condições financeiras, tais indivíduos eram internados ou encaminhados a Casas de Caridade para o devido cuidado.

A sociedade vive um processo de constante movimento, sempre se modificando de acordo com as influências sofridas, sejam elas religiosas, filosóficas, políticas, econômicas, etc. Assim, desde o início dos tempos, as perspectivas no entorno da inclusão são também modificadas com vistas a garantir uma melhor forma de ver e lidar com a pessoa com deficiência.

Todo esse processo permite chegar ao que tange à perspectiva da inclusão, quando, com base nos direitos humanos, a pessoa com deficiência ganha espaço na sociedade e, a partir de então, registram-se avanços no âmbito de direitos, políticas públicas e tecnologias.

Se pensarmos os tempos mais antigos, veremos que, no mundo primitivo – apesar de não existirem registros de como era tratada a pessoa com deficiência naquele período da História – leva-se em consideração a questão da lei da sobrevivência, logo, as pessoas que nasciam com algum tipo de “defeito”, sobretudo na parte física, tinham certa dificuldade em se manter realizando atividades como a caça, por exemplo, e acabavam morrendo. Mesmo se

considerando a passagem da era Paleolítica para a Neolítica, quando temos o aperfeiçoamento das técnicas de caça com instrumentos mais elaborados, ainda assim, a sobrevivência da pessoa com deficiência neste cenário é difícil, o que implicava também na eutanásia desses indivíduos por parte do grupo, já que significava um “peso”.

No entanto, DICHER e TREVISAM (s.n.t) chamam a atenção para o fato de que:

Essa atitude de abandono e eliminação, apesar de comum e aceitável, não era procedimento unânime nas culturas antigas, podendo-se apontar outro tipo de comportamento em relação à pessoa com deficiência: o de aceitação e até mesmo certo tipo de tratamento especial. (DICHER; TREVISAM, s.n.t.)

Na antiguidade, a família da pessoa que nascia com algum tipo de deficiência tinha permissão para sacrificá-la ou abandoná-la. As sociedades da Grécia Antiga são um exemplo disso, sobretudo a espartana que, devido ao caráter guerreiro daquele povo, impediam que se aceitasse pessoas “imperfeitas”. A perfeição (força e beleza) era o cerne das sociedades clássicas.

Ainda naquele período, existia forte influência por parte dos filósofos, que propagavam uma ideia de que corpo e mente deveriam ser perfeitos. Logo, a pessoa com deficiência, por não se enquadrar em tal padrão, que partia de uma ideia de “organização social”, era abandonada à própria sorte.

Mais tarde, naquele mesmo período, com o grande número de mutilados em decorrência das guerras, tinha-se um atendimento, ainda que precário, a tais pessoas, que não eram vistas como deficientes, mas sim como guerreiros. Dessa forma, passa a se pensar a deficiência como algo que pode ser adquirido ao longo da vida, bem como algo que pode ser advindo do nascimento.

Ao momento em que se nasce o Cristianismo, percebe-se, pelos textos bíblicos, a influência de forma significativa na eliminação das práticas de eutanásia das crianças que nasciam com algum tipo de deficiência a partir das peregrinações de Cristo, ainda na Antiguidade.

Segundo uma passagem da Bíblia²: “E naquela mesma hora Jesus curou muitos de doenças e todos os tipos de sofrimento, bem como de espíritos malignos, e concedeu visão a

²Disponível em: <<http://bibliaportugues.com/matthew/11-5.htm>>. Acesso em 14 nov 2017

muitos que eram cegos. (Lc 7, 21-22)”, pode-se perceber aquilo que pontuamos anteriormente no que se refere a um discurso divergente às práticas de abandono e exclusão da pessoa com deficiência numa dada região do Oriente Médio, onde centralizou toda a pregação de Cristo.

Na Idade Média, a doutrina cristã, que fora oficializada pouco antes da queda do Império Romano e tinha bases nas pregações de Cristo, tais como se apontou acima, influencia a forma de ver as pessoas com deficiência: estas eram vistas como uma forma de castigo, sujeitos dignos de pena e que deveriam ser tratados pela ótica da caridade. Se se considerar o fato de que a saúde e as condições de vida nesta época eram precárias, poderá se perceber que este fator contribuía para a má formação durante as gestações, mas não estão configuradas como uma questão de saúde, e sim de castigo.

As pessoas com deficiência eram vistas como corpos defeituosos nos quais habitavam uma mente também defeituosa. Ao tempo que vale salientar que, durante da Era Medieval, as questões sanitárias eram inexistentes, de forma que as pessoas conviviam com dejetos humanos e animais, o que facilitava a proliferação de doenças causadas, sobretudo pelo rato. Um episódio na história medieval que remonta a isto é a própria peste negra que foi tratada como uma questão de pecado, levando milhares de judeus à morte na fogueira.

Apenas no período o qual se denomina de Renascimento que se podem notar mudanças mais expressivas no trato da pessoa com deficiência, apesar da discriminação ainda existente, o Estado toma, então, posição em relação à estas pessoas, a medicina passa a se interessar a estudar os denominados à época como “doentes mentais”. Naquele período, registra-se também um marco: a criação de um código de sinais pelo médico e matemático Gerolamo Cardano (1501-1576) para facilitar o aprendizado das pessoas surdas. Inspirado na criação deste código, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) elaborou um método que auxilia a pessoa surda a ler e escrever.

No século XIX, muito embora a ideia de integração da pessoa com deficiência na sociedade ainda estivesse distante, notam-se avanços importantes no que diz respeito à pessoa com deficiência: a sociedade assume algumas responsabilidades.

O milagre de Anne Sullivan (2000) é um filme baseado em fatos reais que possibilita entender a dificuldade que as pessoas tinham no trato da pessoa com deficiência no século XIX. No filme, é narrada a história de uma menina surda e cega, filha de grandes proprietários de terra que não entendiam o comportamento selvagem da garota.

Conforme FURTADO e GONÇALVES (2015) “A própria Helen, descreveria posteriormente que antes disso, viveu cerca de cinco anos como ‘selvagem e rebelde, rindo para expressar prazer e chutando, arranhando e emitindo gritos para expressar o oposto’.” (p.43). A família então busca ajuda de uma professora que, a passos lentos, consegue ensinar a Helen como identificar as coisas ao seu redor e a se comunicar através do tato, o que contribui para uma vida melhor para a garota e também para todos os que conviviam com ela. Mais tarde, Helen viria a se graduar e ser escritora e sua professora, Anne Sullivan teve papel decisivo nesta conquista.

O Braille que, muito embora não tenha sido elaborado para o fim de auxiliar a pessoa com deficiência visual na leitura e escrita, acabou sendo feito por Charles Barbier (1764-1841) para comunicação durante batalhas, que, sendo recusado pelos militares devido à complexidade dos códigos fora mais tarde aperfeiçoado por Louis Braille (1809- 1852), que perdera a visão ainda aos três anos de idade, após apresentação do sistema pelo próprio Barbier no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, mesmo com negação do criador à modifica-lo. Este sistema é utilizado até os dias mais atuais no ensino da leitura e escrita para cegos.

Se pensarmos os contextos da Primeira e Segunda Guerra Mundiais, podemos perceber que as formas de ver a pessoa com deficiência na sociedade sofreram alterações significativas. O primeiro ponto a ser considerado é o fato de que ambas as guerras elevaram o número de mutilados, o que possibilitou o entendimento de deficiência como algo que pode ser adquirido e não advindo exclusivamente do nascimento, como dito anteriormente.

Até a Segunda Guerra Mundial não havia uma preocupação expressiva no trato da pessoa com deficiência. No entanto, no pós Segunda Guerra Mundial, com o aumento significativo de mutilados, o Estado se preocupa com formas de tratamento, o que não implica dizer que esta não foi uma preocupação humanitária, mas uma preocupação de guerra, haja vista que era necessário que houvessem pessoas vivas nos campos de batalha.

As guerras e os acidentes têm o poder de transformar, em instantes, pessoas consideradas normais em pessoas com seqüelas, pessoas com deficiências. Em instantes, médicos, administradores, professores, advogados e outros deixam de ser pessoas plenamente aptas e independentes para o trabalho e para muitas das atividades da vida diária. De pessoas plenamente aptas a pessoas inaptas para determinadas atividades. De qualquer forma, o realmente relevante é que a sociedade foi se dando conta que elas, antes ou depois dos acidentes, continuam, invariavelmente, sendo PESSOAS. (Revista Direitos Fundamentais e Democracia. P.1)

Neste sentido, o século XX foi palco de grandes transformações para a pessoa com deficiência. Sobretudo a partir da década de 1960 até os dias atuais, se pode perceber uma preocupação mundial em torno da integração e, mais tarde, da inclusão devido a institucionalização, pós Segunda Guerra Mundial, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que é resquício da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, advinda da Revolução Francesa (1789). Em seu artigo 7º a Declaração Universal dos Direitos Humanos contempla a igualdade como direito e a proteção contra qualquer tipo de discriminação.

Entre as décadas de 1970 e 1980, o mundo sofreu grandes influências da intensificação do processo de globalização. No Brasil, por exemplo, como resultado destas influências, deu-se início a um processo de integração onde, como se verá mais adiante, começa-se a discutir a integração da pessoa com deficiência nas salas de ensino regular, numa tentativa de socialização e inclusão da pessoa com deficiência, o que não significou um processo tranquilo, visto os muitos desafios que teriam de ser superados: os processos de adaptação da estrutura física que a escola teria de passar e, ainda o processo de formação continuada para os(as) professores(as) para que o ensino se desse de qualidade e alcançasse à todos(as).

Gradativamente, a ideia de inclusão foi ganhando espaço na sociedade brasileira. Aqui, podem-se registrar instituições historicamente respaldadas, como é o caso da Fundação Pestalozzi, que auxiliava no tratamento e ensino da pessoa com deficiência, para além disto, colocava-se também na defesa dos direitos deste público.

É neste sentido que vão se registrando avanços tanto no âmbito da educação, quanto no âmbito das tecnologias que viessem a facilitar o processo de integração da pessoa com deficiência à sociedade, em virtude da ascensão da luta em torno dos direitos humanos. O direito da pessoa com deficiência a ter acesso às tecnologias assistivas está referenciado no Decreto nº 3.298/1999 que, para além de referenciar este, reafirma o direito da pessoa com deficiência à

[...] educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999)

No âmbito da garantia de direitos, registram-se ganhos expressivos: naquela época, a partir do marco da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência³, a pessoa com deficiência é vista como um(a) possuidor(a) de direito à participação na sociedade, entre outros marcos que vão se dar mais tarde. É neste cenário que as pessoas começam a se mobilizar em torno da integração.

O número de escolas sofrem ampliações e o direito à educação deste público passa a ser mais fácil de ser efetivado. Será, então, a partir do entendimento de que a educação assume papel fundamental na vida de qualquer pessoa e que só será possível se chegar à uma sociedade inclusiva a partir de uma educação de qualidade que se norteia esta pesquisa.

1.1. A natureza histórica da inclusão

Sabe-se que a inclusão é um fenômeno que se tornou mais discutido em âmbito educacional, social, de políticas públicas a partir, mais precisamente, da virada do século XX para o século XXI. Portanto, um processo que vem sendo construído ao longo do tempo. Desta forma, registra-se, sobretudo, a partir da década de 1980 que este movimento em torno da inclusão se torna mais visível.

Pensando-se a política educacional brasileira no período de 1970-1980, podemos perceber que os movimentos para pessoas com deficiência impulsionaram significativamente a conquista de direitos deste público. Surgidos na década de 1970, eram, a princípio, protagonizados pelos sujeitos que trabalhavam com a reabilitação de pessoas com deficiência e, mais tarde, em 1979, as próprias pessoas com deficiência passam a organizar estes movimentos, por isso são divididos em: “Movimento para Pessoas com Deficiência” e “Movimento de Pessoas com Deficiência”. É também na década de 1970 que se começa a usar o termo “Pessoas Deficientes”.

O período em que ocorrem estes movimentos, sobretudo o movimento de pessoas com deficiência, em 1979, é um período de redemocratização do país e processo de construção da constituinte de 1988, com abertura à participação popular, seja via correios ou via audiências públicas convocadas pelas comissões, o que facilitou o processo da garantia de direitos.

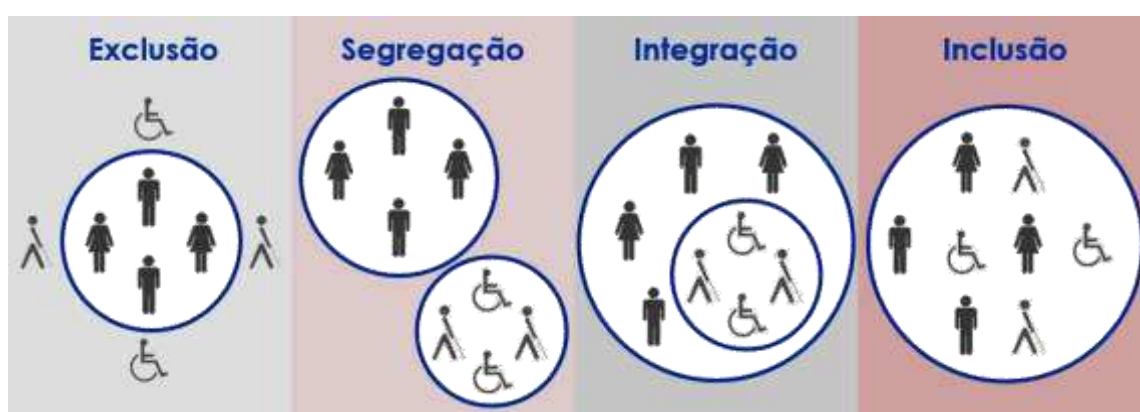
³ Documento internacional assinado no ano de 2006, em Nova York, que tem por fim reafirmar os direitos da pessoa com deficiência.

O principal objetivo destes movimentos era que a pessoa com deficiência não fosse vista como uma pessoa que necessita de caridade, mas que fossem vistos como cidadãos, detentores de direitos e conferir visibilidade à pessoa com deficiência.

Vale ressaltar que, até se chegar a estas discursões, o valor histórico dado à pessoa com deficiência foi, como já se discutiu anteriormente, de mera exclusão social, perpassando por uma política segregacionista que se pautava num ideário religioso de pena e caridade. Contudo, até chegar no que se pauta o princípio de inclusão (social e escolar), se deve compreender que, até mesmo com todo o aparato legal que reforçam os direitos desse público, persiste uma ideia de inclusão atrelada à inserção, ou seja, a sua inclusão não acontece plenamente.

E, partindo do entendimento que a inclusão é o fenômeno de criar condições para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, da mesma forma em que se dão as condições de desenvolvimento da pessoa que não possui deficiência, ou seja, partindo de uma visão de equidade social, incluir, nesses termos significa inserir e dar condições de permanência, adequando-se estruturalmente e educativamente falando.

FIGURA 1: INFOGRÁFICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO



Fonte: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/incluir-e-preciso-com-consciencia-e-compromisso/>>. Acesso em 12 nov 2017

Como bem se pode observar, a educação percorreu grande caminho de exclusão, percorreu décadas de segregação – mais adiante nota-se este fator com a criação de Institutos

destinados ao tratamento de deficiências específicas –, mais alguns anos de integração, quando se tem a prática de inserir o aluno com deficiência na sala de ensino regular não considerando o acompanhamento necessário, tampouco as alterações estruturais necessárias nesse processo, até o recente processo de inclusão, que parte da ideia de equidade, ou seja, de fornecer os subsídios necessários para o desenvolvimento do aluno com deficiência da mesma forma em que se dá o desenvolvimento do aluno da sala de ensino regular.

Segundo Emílio Figueira (2013)

Durante muitos anos, o conceito de Educação Especial teve uma forte aceitação em nosso país. Era um modelo educacional-médico, ou seja, instituições que mantinham equipes multidisciplinares, formadas por professores especializados, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais menos comuns. Essa equipe tinha como meta habilitar as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou reabilitar aquelas que, ao longo de sua vida, viesse adquirir alguma deficiência, seja por meio de doenças ou acidentes, dentre outros motivos. Eram os profissionais que preparavam crianças ou pessoas com deficiência para depois integrá-las na sociedade – e com muitos resultados positivos. (FIGUEIRA, 2013, p 27)

Portanto, para que se possa compreender melhor todo esse processo do qual mencionamos acima, este espaço destina-se a pensar historicamente, como as práticas de grupos particulares e organizações de natureza internacional se articularam para garantir os direitos essenciais da pessoa humana, com foco na pessoa com deficiência.

Em 1981, registram-se marcos importantes, o primeiro deles, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, evento que teve por objetivo voltar os olhares para a questão da igualdade, traçando planos e metas que visavam mobilizar o governo a nível federal, estadual e municipal em prol de ações mais inclusivas, sendo criadas ainda secretarias específicas para a elaboração de planos de metas e execução destas ações. Foi a partir deste marco que se pôde avançar no âmbito da inclusão, na criação de documentos que se colocavam na defesa dos direitos da pessoa com deficiência e, conseqüentemente, contribuía para a formação de uma sociedade mais inclusiva.

Seguindo a linha cronológica e, pensando a nível mundial, tem-se a Declaração de Cuenca (1981), Declaração de Princípios (1981) e Programa Mundial de Ação Concernente às Pessoas com Deficiência (1982), esses documentos partem da ideia do direito à oportunidades iguais. O governo, neste processo, assume papel importante no que diz respeito à promoção de

ações e incentivos que possibilitem essa inclusão e, concomitantemente, a igualdade de oportunidades.

A Declaração de Cave Hill (1983) foi outro documento importante no sentido de reafirmar que a pessoa com deficiência não constitui um ser inferior devido suas limitações físicas ou psicológicas, mas que são pessoas importantes para a sociedade, com direitos de oportunidades iguais, que devem ser promovidas pelos governos, bem como a garantia do bem-estar deste público.

A Convenção nº159 da Organização Internacional do Trabalho (1983) é um documento que visa a reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho, tendo em vista que a pessoa com deficiência tem o direito de obter um trabalho onde ali possa se manter e conservá-lo. Em seu artigo 4º, a Convenção aborda os direitos iguais no que diz respeito ao trabalho, o que constitui fato curioso se pensarmos, por exemplo, o Brasil: é fato de que algumas pessoas com deficiência conseguem acessar algum tipo de emprego, isto, em grande parte, devido ao incentivo do governo na redução de impostos se a empresa tiver, em seu quadro de funcionários, pessoas com deficiência. Mas se considerarmos os salários da pessoa com deficiência e da pessoa que não possui deficiência, poderemos ver que há uma diferença considerável, e isto considerando a pessoa com deficiência que consegue acessar o emprego, se considerarmos as que não conseguem e, ainda, as condições de trabalho das que conseguem, poderemos observar situação bem mais problemática.

Neste sentido, na década de 1990, a Resolução nº 45/91 define o modelo de sociedade inclusiva como sendo uma sociedade devidamente assistida pelas entidades governamentais, que devem viabilizar os meios para esta ser efetivada, onde as pessoas com deficiência gozem de todos os meios para a equidade social.

Ainda nesta resolução são lembradas outras como a Resolução nº 37/52 de 1982 na qual se adota o Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência, que institui como medida a “prevenção da deficiência e a reabilitação” e a Resolução nº 37/53 ainda em 1982, que proclama a década que vai de 1983 à 1993 como a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e traça como meta para o ano de 2010 uma sociedade inclusiva.

A Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) define o conceito como sendo o de exclusão/discriminação com a pessoa que tenha algum tipo de deficiência e reforça a eliminação deste. No Brasil, a Convenção é ratificada através do Decreto

nº 3.956 em 2001 por Fernando Henrique Cardoso, que reafirma o teor desta através de seus artigos, sobretudo o artigo III que traz que os Estados Parte se comprometem a se empenhar na eliminação da discriminação nos espaços de trabalho, educação ou qualquer que seja o espaço e ainda investir na prevenção do que possa ser prevenido, tratamento e auxílio da pessoa com deficiência que dele necessite, desenvolvimento de tecnologias que venham a facilitar a vida e promover a integração da pessoa com deficiência à sociedade.

A Carta para o Terceiro Milênio (1999) foi um documento elaborado na Grã-Bretanha que aborda a questão dos direitos humanos fundamentais a qualquer pessoa, que ainda são negados à grande parte da população, muito embora estes deveriam ser protegidos e garantidos. Reafirma que no Terceiro Milênio a deficiência deve ser vista como algo natural. Segundo a Carta (1999):

O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nascem com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência. (GRÃ-BRETANHA, 1999)

A Carta ressalta ainda o crescente número de pessoas com deficiência e a necessidade de se avançar na questão do reconhecimento dos direitos humanos e eliminar todas as formas de preconceito, de forma que os governos trabalhem sempre rumo à inclusão e invistam em formas de melhorar a vida destas pessoas.

Neste mesmo sentido, a Declaração de Madri (2002) aborda a questão dos direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência ao tempo que se coloca na defesa de direitos e oportunidades iguais, sejam elas de emprego ou quais quer outras, anulando a dimensão da caridade, problematiza a invisibilidade da pessoa com deficiência, ressalta a importância de uma política que seja diversa, tendo em vista que o público que tem algum tipo de deficiência é, também, diverso, cada qual com sua singularidade e necessidade, logo, para que a política seja eficaz, é necessário que ela contemple esta diversidade. A questão da inclusão também é trazida como necessária e foi o ponto de partida para esta Declaração.

A Declaração de Caracas (2002) também aborda a questão da qualidade de vida das pessoas com deficiência e suas famílias, porém apresenta um dado importante: o de que grande

parte das pessoas com deficiência dos países Ibero-Americanos se encontram nos extratos mais empobrecidos da sociedade e, por tanto, necessitam de uma atenção maior para que suas condições de vida sejam melhoradas.⁴ Dentre os direitos fundamentais, é ressaltado a importância do direito e acesso à educação, lazer, emprego, saúde e à moradia. Decreta, portanto, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência, declara o ano de 2004 como sendo o ano da pessoa com deficiência e suas famílias, tendo por fim acabar com todas as formas de discriminação e mobilizar os governos dos países da região à se engajarem neste processo.

A Declaração de Quito (2003) foi formulada pelos Governos da América Latina em Quito, Equador. Os formuladores desta Declaração expressaram a preocupação em renovar os esforços na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, tendo em vista as condições desiguais e que este público vem tendo os seus direitos violados. Partindo disto, os Governos da América Latina defendem uma Convenção que aborde a questão dos direitos deste público e, a partir disto, se possa avançar na promoção de direitos.

No decorrer desta pesquisa, iremos perceber que muito se avançou no âmbito da inclusão em termos jurídicos, na garantia de direitos, conforme já citado. No entanto, uma das questões que buscamos problematizar é a forma em que se dá a efetivação destes direitos, que ainda não se dão de forma plena. Por exemplo, muitas escolas conseguem acompanhar as exigências da estrutura física da escola, porém o caminho para a inclusão está para além de uma estrutura física, ou de um material de apoio, tecnologias assistivas. O principal aspecto a ser considerado na educação é a questão da capacitação do professor, que é o facilitador deste processo de aprendizagem. Neste sentido, ainda há muito que se avançar.

1.2 A Educação Inclusiva no Brasil: Um Percurso Histórico

No Brasil, a educação voltada para as pessoas com deficiência, percorre um caminho que vai desde o assistencialismo até à concepção de direitos. Uma dessas primeiras iniciativas assistencialistas datam, no Brasil Império, mais precisamente durante o Segundo Reinado com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, por D. Pedro II, através do Decreto

⁴Disponível em: < <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/27>> Acesso 09Jan18

nº 1.428/1854. Este tinha por função fornecer as primeiras instruções para aquelas crianças cegas, dentre estas estavam o ensino religioso, música, entre outros.

A criação deste instituto recebeu forte influência de José Alvares de Azevedo, professor, cego de nascença, com estudos em Paris e José Francisco Xavier Sigaud, médico francês que atendia de forma particular à D. Pedro II. Mais tarde, devido ao movimento que ocasionou a República, Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890, juntamente com Benjamin Constant, modificam o nome para Instituto Nacional dos Cegos, através do Decreto-lei nº 408/1890.

Em 1891, o nome do instituto muda, mais uma vez, para Instituto Benjamin Constant, este mantido desde então. Vale salientar que estas mudanças ocorreram, principalmente devido à queda do regime monárquico no Brasil, quando o novo regime instalado pelos militares em 1889, buscaram eliminar todos os resquícios da monarquia brasileira.

O Instituto oferece, como já salientamos, as instruções primárias como, por exemplo, literatura e matemática e, para além disto, cursos de capacitação. Atualmente, o Instituto também funciona como amplo campo de pesquisa tanto para a medicina, quanto para os outros campos do saber.

Também é válido ressaltar que, no que tange às instituições para pessoas com deficiência visual, após a criação do Instituto Meninos Cegos (hoje Benjamim Constant) em 1854 teremos, somente no ano de 1926 a criação, em Belo Horizonte, de um outro instituto denominado Instituto São Rafael. Desta década em diante se pode registrar um aumento no número de escolas para cegos, entre estas podemos citar, em São Paulo, o Instituto para Cegos “Padre Chico” (1927); em Porto Alegre, Instituto Santa Luzia (1927); em Pernambuco, o Instituto dos Cegos (1935); em Salvador, o Instituto de Cegos na Bahia (1936); em Curitiba, o Instituto Paranaense dos Cegos (1944).

No ano de 1945, se tem o primeiro curso para professores dedicados ao ensino de pessoas com deficiência visual, no Instituto de Educação Caetano de Campos e no ano de 1946, a criação da Fundação Dorina Nowill para Cegos, que tinha por objetivo inicial a produção de livros em Braille para distribuição para o público com deficiência visual.

A idealizadora da Fundação, Dorina de Gouvêa Nowill, adquiriu a cegueira aos 17 anos de idade, conseguiu formar-se na Escola Normal Caetano de Campos, especializar-se em educação para cegos em New York, EUA no Teacher’s College da Universidade de Columbia, e

tinha uma preocupação em torno da educação para cegos no Brasil e da escassa produção de livros em Braille. Mais tarde contribuiu para a elaboração da lei de integração escolar, que foi regulamentada em 1956.⁵

No que diz respeito à educação dos surdos, em 1857, se tem a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, através do Decreto nº839 sob influência Ernest Hüet, surdo que, mesmo antes da criação da referida instituição já se dedicava a educação dos deficientes auditivos. Cem anos mais tarde, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos muda para Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Com a criação desse instituto, a ideia de surdez como anormalidade ou deficiência, inscrita no campo da ineducabilidade, passou a ganhar outros contornos, inaugurando um novo tempo e espaço de institucionalização e educação para a pessoa surda. (RODRIGUES; GONTIJO, 2017. p.232)

Vale salientar que, ainda nesta época, se tem a criação da língua de sinais e o braile. Esses modelos acabavam por facilitar a leitura e escrita, portanto, garantiam as pessoas que frequentavam essa instituição a se tornarem autônomas, de modo que a função do Instituto Nacional de Educação dos Surdos era a mesma do Instituto dos Meninos Cegos: a de oferecer as primeiras instruções e, ainda, uma educação da moral e religião.

Inicialmente as aulas funcionavam em uma das salas do Colégio de M. Vassimon, com apenas três alunos, dois mantidos pelo governo imperial e um com recursos próprios. O programa do curso oferecido incluía a língua portuguesa, aritmética, geografia e história do Brasil, escrituração mercantil, doutrina cristã e linguagem articulada, aos que estivessem aptos. Para auxiliar na obtenção de recursos para a manutenção da escola e o aluguel de um prédio para sua sede, bem como orientar e fiscalizar os trabalhos do novo estabelecimento, foi designado o conselheiro de Estado Miguel Calmon du Pin e Almeida, o marquês de Abrantes, que atuaria em colaboração com Manuel Pacheco da Silva, então reitor do Imperial Colégio Pedro II (BRASIL, *apud* CABRAL, 2015).

Neste momento da história, percebe-se um enfoque maior às deficiências visual e auditiva, quando se dá a criação de institutos específicos para tais deficiências, muito embora estes tenham sido de fundamental importância para a educação como um todo. Desta forma, as demais deficiências continuavam alvo das ações filantrópicas e pontuais ações do Estado.

⁵ A Fundação Dorina Nowill para Cegos, ainda hoje, distribui livros em Braille de forma gratuita, oferece cursos de capacitação e serviços especializados.

Seguindo uma ordem cronológica, em 1951, registramos uma ação importante desenvolvida pelo Estado: a formação de professores para o ensino de surdos. O referencial teórico adotado foram livros escritos por Ana Rímoli, professora e escritora formada pela Escola Normal de São Paulo, em 1930, que focava no método de leitura labial e fala. Ana Rímoli constitui uma contribuição importante para o ensino de surdos no Brasil no que diz respeito à preocupação com a criação de métodos eficazes na educação do surdo e de obras que viessem a facilitar este processo.

Mais à frente, em 1957, surgiram campanhas voltadas para a questão da educação de pessoas com deficiência, dentre elas, salientamos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), onde sua finalidade era erradicar o analfabetismo da população surda no Brasil. Para a realização desta campanha, o Estado oferecia professores capacitados aos municípios para que se desse o ensino dos surdos. Podemos destacar que entre os expoentes desta campanha destacamos Ana Rímoli, que propunha estender o ensino aos surdos com a finalidade de formar cidadãos úteis à pátria, para além de considerar o direito fundamental à educação.

Seguida da campanha a qual descrevemos acima, temos a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, que a princípio estava vinculada ao Instituto Benjamin Constant e depois, após modificações estruturais, passou a ser uma campanha do Ministério da Educação e a chamar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Esta campanha tinha o mesmo foco que a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro: erradicar o analfabetismo entre as pessoas com deficiência visual.

Vale salientar que, ainda no sentido da preocupação com a educação de deficientes visuais, em 1946 destacamos a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição esta que focava na produção de livros em Braille para distribuição, no sentido de auxiliar a educação dessas pessoas, atualmente conhecida por Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Além da realização destas campanhas, ações pontuais também foram desenvolvidas por fundações como a Pestalozzi, que focavam no cuidado da pessoa com deficiência “mental” ou intelectual, como descrita atualmente, na forma de um “tratamento” educativo. Muito embora tivesse essa visão de tratamento neste momento, essas fundações desenvolvem papel importante no processo de integração e, mais tarde, de inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que há uma preocupação com este público e não mais um descaso ou abandono, como antes acontecera.

É este o contexto que possibilita que haja um capítulo específico para a educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4.024 de 1961, o qual daremos enfoque mais adiante.

São muitas as transformações que ocorrem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1961, com a primeira LDB até a atual Lei nº9394 de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, esta última representa um marco no âmbito da ampliação da garantia de direitos, trazendo à tona o direito das pessoas com deficiência, incluindo-as nas salas de ensino regular, com apoio especializado, professores especializados para transmitir conhecimentos a este público, um ensino que possibilite a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, entre outros.

Em 2001, elencamos um outro marco nessa política de inclusão: a aprovação do Plano Nacional de Educação, que vinha sendo tramitado no Congresso Nacional desde 1988. Este Plano vinha com a preocupação em incluir o aluno com deficiência, da melhor forma, tanto no ensino – aqui, vale lembrar que a educação especial é concebida como uma modalidade de ensino, segundo a LDB (Lei nº 9394/1996) e outros documentos legais como o plano supracitado –, considerando o direito básico que todo cidadão tem à educação, quanto na sociedade.

Neste mesmo sentido de firmar o compromisso da educação para todos, a “Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial” se coloca na defesa da inserção do aluno com deficiência nas salas de ensino regular, no sentido de ampliar a possibilidade de inclusão, esta não no sentido de reabilitar a pessoa com deficiência para fazerem coisas programadas, mas no sentido de ampliar o horizonte deste público por meio de um ensino de qualidade, com todos os acompanhamentos necessários para que o aprendizado se dê.

É neste sentido que a inclusão das pessoas com deficiência, considerando o mais variado público que está inserido nesta condição, vai tomando espaço tanto na sociedade, quanto na escola e que a pesquisa nesta área torna-se, cada vez mais, necessária para que se possam ser garantidos os direitos, desde os básicos como, por exemplo, a educação, aos mais complexos.

No entanto, boa parte dessas conquistas não são efetivadas tal qual deveriam ser. O aluno com deficiência pode assistir as aulas nas salas de ensino regular, mas, em boa parte dos casos não há profissionais capacitados ou, ainda, intérpretes nas salas que possam facilitar este

processo. São limites estruturais da própria educação que estão postos: a falta de investimentos, o quadro de professores reduzido, muitos destes têm dupla jornada de trabalho para que possa se reproduzir e então não conseguem se capacitar.

Em observação à escola durante a pesquisa, por exemplo, essa realidade se expressa de forma mais nítida: a grande maioria dos professores com quem aplicamos o questionário revelou não ter recebido nenhum tipo de capacitação para o ensino de pessoas com deficiência, com a exceção de um(a) professor(a) que buscou a capacitação por iniciativa própria e as professoras da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) que a receberam do Governo do Estado.

Segundo Mantoan (2006):

Lançar olhares sobre a escola é antes de tudo uma experiência que não se resume a descrevê-la, conforme a vemos, seja de relance, seja atentamente. Trata-se de uma atividade ao mesmo tempo perceptiva e interpretativa, que, por ser assim, é reveladora e transformadora do que vemos. [...] [É] sempre instigante e surpreendente, porque queremos saber cada vez mais o que ela esconde, quando se deixa entrever. (MANTOAN, 2006, p.184)

Corroborando com a ideia da autora, observar a escola é sempre um processo instigante e necessário, principalmente para que se possa avançar cada vez mais na caminhada para uma educação de qualidade para todos, como direito fundamental de qualquer pessoa.

É neste sentido que, no capítulo subsequente, dar-se-á enfoque aos aspectos legais que referenciam esta educação no Brasil, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CAPÍTULO II

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É fato que, no decorrer dos anos, se pôde avançar consideravelmente no âmbito legal da inclusão, conforme vimos discutindo no capítulo anterior. No que tange à educação inclusiva, um marco relevante para sua garantia é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Esta Declaração, consagrada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, portanto, no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, buscou garantir, dentre outros aspectos, a educação como um direito universal, expresso em seu artigo 26, e de obrigação do Estado oferta-lo, pelo menos em “graus elementares e fundamentais” (Art.26), atualmente visto – aqui no Brasil – como a Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (segundo a LDB nº9394/1996). Para além disto, propaga a ideia de igualdade, como garantia fundamental da democracia e da fraternidade universal.

Em seu Princípio 5º, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, traz o direito da criança com deficiência ao tratamento, educação e cuidados especiais os quais sua condição demandar.

Vale salientar ainda que, é a ONU quem introduz o termo “pessoa deficiente”. Este marco simboliza, para além das conquistas nele expressas, o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadão, o que significa muito para época tendo em vista um passado de negação e exclusão deste público. Muito embora este documento tenha sido resultado da reestruturação do cenário internacional no pós-guerra e,

Sendo os direitos humanos construções históricas, a definição de seu sujeito, aquele considerado como humano pleno, muda e se adapta ao momento histórico em que se instaura o debate. Se em um primeiro momento a concepção do ser humano pleno possibilitou a exclusão de muitas pessoas, abrindo precedente para práticas como escravidão, genocídio e exclusão, o avanço de reflexões sobre a temática no cenário internacional, possibilita novas perspectivas de análise sobre os erros cometidos pela humanidade no passado, considerando os diferentes grupos marginalizados e reafirmando seus direitos fundamentais. (FALCÃO; POKER, 2015, p.78)

E a educação, como direito fundamental aparece, na DUDH, como garantia de quaisquer cidadão obtê-la de forma gratuita e de qualidade, pois, somente a educação, ao termos da Declaração “[...] proverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos

raciais e religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (DUDH, Art. 26º, §2º)⁶.

Neste mesmo sentido, no ano de 1959 a ONU proclama a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), corroborando, em seu Princípio 7º, o já garantido direito à educação em primeiro grau às crianças como forma de assegurar o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.” (DUDH, Art.26). Para além da educação, outros direitos também são contemplados nesta Declaração, a saber, o direito à proteção social à criança, o direito à nacionalidade, à saúde, etc.

Registre-se, também, que, quando a Declaração aponta os direitos fundamentais das crianças, ela não distingue, se com ou sem deficiência, embora haja – como iremos discutir logo mais adiante – a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

Assim, em 1975, como resultado de intensos movimentos sociais, não só nacionais, mas internacionais que clamavam pelos direitos da pessoa com deficiência, a ONU proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (DDPD) que contempla o direito ao respeito, garantindo à pessoa com deficiência os mesmos direitos fundamentais assegurados e preservados os quais uma pessoa que não possui deficiência tem, sendo os direitos civis e políticos, direito à reabilitação, incluindo tratamento médico, psicológico e funcional, direito à educação, de ter suas necessidades peculiares atendidas nas escolas, por meio de atendimento educacional especializado e trabalho multiprofissional, se for o caso, e direito à informação à família da pessoa com deficiência de todos os meios legais os quais ela pode ter acesso.

No que diz respeito às conferências, sobretudo as que o Brasil participou, se pode citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) que ocorreu em Jomtien, na Tailândia e tinha como preocupação central a educação como um direito fundamental à todos.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) teve grande repercussão no Brasil. A Educação Especial, que era oferecida, em sua maioria em instituições especializadas [Estas podendo ser Associações criadas para atender ao público com deficiência, como as APAEs, AACDs, dentre outras. *grifo meu*] e, considerada até então um subsistema educacional, segundo Bueno (2004), representada por escolas especiais e classes especiais, passou a defender uma política educacional no sentido de incluir todos os estudantes no sistema educacional regular. Para as pessoas com deficiência, esse documento foi significativo, pois, conforme este autor apenas uma pequena parcela dessa população conseguia chegar à escola. (BEDAQUE, 2015. P.14)

⁶Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 20 jan 18.

O Brasil, como País participante, assumiu este compromisso de fornecer educação para todos, tendo em vista a erradicação do analfabetismo – o que, vale salientar, reduziu, embora ainda não erradicado, isto desconsiderando os chamados analfabetos funcionais, que são pessoas que sabem e conseguem identificar números e/ou assinar o próprio nome, mas não conseguem interpretar dados ou produções textuais – e a implantação de escolas inclusivas e acessivas.

Sobre essa política de erradicação do analfabetismo, o site G1⁷ (2013), em reportagem de 27 de setembro de 2013, apresentou dados sobre a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad, 2012)⁸. Segundo a matéria, no que tange a taxa de analfabetismo no Brasil percebe-se que, naquele ano, houve um aumento de 0,1% (conforme o gráfico abaixo). De acordo com o site de notícias: “[...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas.”

O gráfico abaixo – também extraído do portal de notícias – traz um levantamento da taxa de analfabetismo no Brasil no período de 1992-2012:

GRÁFICO 1: TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL (1992-2012)



Fonte: G1 (Educação). Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>>. Acesso em 16 jan 2018.

Pensemos ainda a questão do analfabetismo para pessoas com deficiência, tendo como agravante histórico, a dificuldade de acesso destas pessoas até a década de 1990. Era latente a falta de preparo para lidar com o ensino deste público e as escolas, por sua vez, não tinham a

⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>>. Acesso em 16 jan 2018.

⁸ Tentamos buscar os dados diretamente no site do IBGE, mas a pesquisa Pnad 2012 não encontrava-se disponível ao tempo da formulação deste texto, nos levando a buscar em outros sites, os dados complementares a nossa pesquisa.

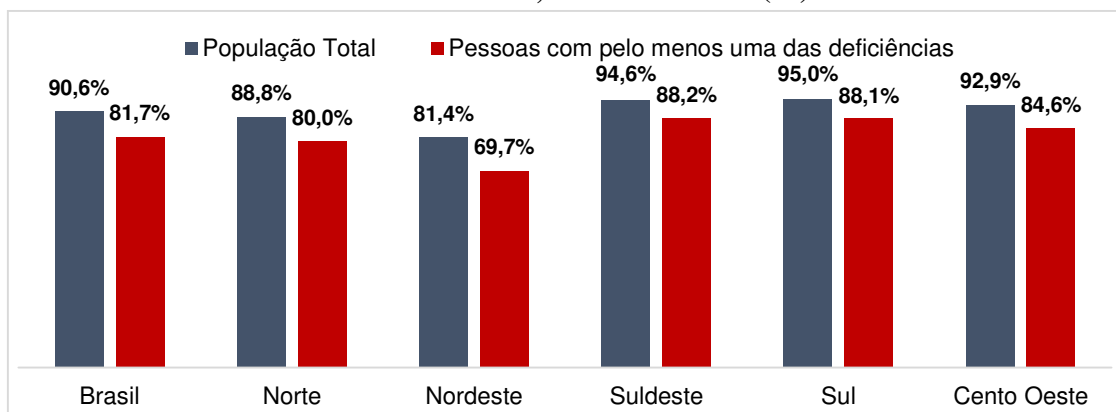
acessibilidade necessária para que o aluno com deficiência permanecesse na escola. Contudo, se considerarmos uma melhora significativa na questão do acesso das pessoas com deficiência na escola, vamos perceber que, mesmo hoje, mediante todas as políticas públicas em prol da inclusão, não apenas escola, mas também, social, ainda existe alguma dificuldade,

Dificuldades na acessibilidade, na formação de professores, na concepção homogeneizadora de escola, na aquisição e utilização de recursos didáticos e materiais, nas concepções arraigadas culturalmente pela sociedade e comunidade escolar, na ausência de profissionais de apoio, na dificuldade de interação, na ausência de diálogo e na colaboração entre as instituições especializadas e escolas regulares, foram e ainda representam grandes obstáculos para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BEDAQUE, 2015. P. 17)

No que tange as dificuldades, sobretudo na formação de professores, poderá se perceber isso durante a aplicação dos questionários – dos quais discutiremos no próximo capítulo – uma vez que poderemos visualizar sendo ofertadas parcialmente, ou seja, para um grupo restrito de professores que, ou por iniciativa própria, ou por estarem atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) receberam do Estado ou em IES (públicas e/ou privadas).

De modo que, para que possamos vislumbrar melhor o que descrevemos acima, consideremos a Cartilha do Censo de 2010 de Pessoas com Deficiência para avaliar o acesso deste público à escola.

GRÁFICO 2: TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS, POR REGIÕES (%)



Fonte: Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência

No levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, foram consideradas as mais variadas deficiências e, em todas as regiões, a escolarização de pessoas com deficiência aparece em número menor do que a escolarização das pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência. Para além disto,

O Censo 2010 apontou que a taxa de alfabetização para a população total foi de 90,6%, enquanto a do segmento de pessoas com pelo menos uma das deficiências foi de 81,7%. Para ambos os grupos, as regiões Norte e Nordeste apresentaram as menores taxas de alfabetização. As regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste tiveram as maiores, 94,6%, 95% e 92,9% para as pessoas sem deficiência e 88,2%, 88,1% e 84,6% para as pessoas com deficiência. A maior diferença entre as taxas da população total e da população de pessoas com deficiência ocorreu na Região Nordeste, em torno de 11,7 pontos percentuais. Essa diferença foi alta, também, na Região Norte, de 8,8%. A menor diferença foi observada na Região Sul, de 6,9 pontos percentuais. (SDH/PR; SNPD, 2012, p.15)

Isto revela que a questão da erradicação do analfabetismo, tal qual pretendia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) não foi atingida de forma integral, mas houveram alguns avanços no decorrer dos anos que possibilitaram que um número maior de matrículas nas escolas fossem realizadas e, desta forma, mais pessoas pudessem estar e permanecer na escola como preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei nº9394/1996) em seu artigo 3º, parágrafo I.

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha outra conferência importante para a garantia de direitos das pessoas com deficiência, onde o Brasil também teve participação. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborou um documento conhecido por Declaração de Salamanca, que objetivava discutir a atenção educacional os quais os alunos com deficiência demandavam. Esta declaração considera que:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
 - Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
 - Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
 - As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
 - As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos;
- (MEC, 2004, p.17)

Como se pode perceber, a Declaração de Salamanca é mais uma convenção que foca no direito à educação, porém chamando a atenção para as necessidades peculiares de cada pessoa, bem como das características de cada deficiência e, diante disso, expressa a necessidade que existe da escola comum se reinventar para que este público tenha a oportunidade de desenvolvimento igual, isto entendendo a escola como espaço de inclusão e construção de uma sociedade também inclusiva.

Para tanto, a Declaração exige dos governos, prioridade nos orçamentos para a educação, promoção de participação tanto dos pais da pessoa com deficiência, bem como da comunidade para a tomada de decisões importantes no que diz respeito à educação e formação continuada para os professores que vão lidar com a educação da pessoa com deficiência. O que, como vamos observar na nossa pesquisa, também não se aplica de forma integral, a começar pelos investimentos até a parte da capacitação para professores.

No que tange aos investimentos na educação, a nível nacional, lembremos que, mais recentemente, surgiu – e foi aprovada – no Congresso a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 que propunha exatamente o congelamento de “gastos” na educação e saúde por 20 anos, como se a educação fosse gasto e não investimento, isto desconsiderando ainda que a educação pública brasileira já é demasiadamente sucateada em detrimento da falta de recursos, da capacitação, sendo investido o mínimo e exigido o máximo de professores e alunos o que torna o ensino público, face a educação privada alvo de pena e descrédito.

Ainda seguindo esta lógica, na instituição em que aplicamos a pesquisa, foram realizados investimentos para a compra de materiais necessários como, impressora em braile, computadores, livros, jogos, som e adaptações físicas, depois destes não houveram mais outros investimentos. Vale ressaltar que tais investimentos são oriundos ainda da implantação da sala de recursos multifuncionais e, no que tange a acessibilidade, a manutenção provém de recursos que vem para a escola através de programas como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Para além disto, no que tange a formação continuada para professores, nossa pesquisa revelou que de todos os professores os quais aplicamos questionário, somente as professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um professor da sala de ensino regular possuía capacitação, enquanto que os demais não possuíam, tampouco receberam incentivo do governo para realizá-la.

Ainda nesse viés legal, a educação inclusiva aparece, ainda no transitar do século XX para o XXI com a Convenção da Guatemala que, conforme já citamos no capítulo primeiro, ocorreu em 1999, ratificada no Brasil através do Decreto nº 3.956 em 2001, esta focou na

eliminação de todas as formas de preconceito, para tanto se define o que é a deficiência, bem como o que é e o que não é preconceito.

Em nosso país, esses documentos internacionais refletiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, a qual apresenta a inclusão como princípio e a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa toda a Educação Básica, dando ênfase à inclusão educacional e ao atendimento educacional especializado a ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 58). (BEDAQUE, 2015. P.16)

Com isso, podemos perceber que, desde a década de 1940 se registram avanços expressivos a nível mundial, sobretudo no mundo pós-guerra como forma de garantia da paz entre as nações a partir do respeito, da tolerância e do acesso à educação. Porém, no campo educacional, no Brasil, esses direitos só ganham efetividade a partir da Constituição de 1988, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como vamos explanar logo mais adiante.

2.1. A Legislação Nacional (Constituição Brasileira e ECA) na perspectiva inclusiva

No âmbito legal, o marco mais importante e o ponto de partida para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática foi a Constituição de 1988. O contexto histórico da construção desta Constituinte aponta para um período de recente democratização, tendo em vista o passado ditatorial que o País vivenciou após o golpe de 1964.

Para a construção da Constituição de 1988, a Assembleia Constituinte se abriu à participação popular, o que fez desta conhecida como a Constituição Cidadã por Ulysses Guimarães, na época, presidente da Câmara de Deputados.

A participação popular se dava via envio de sugestões pelos Correios e também por meio de audiências públicas convocadas pelas comissões, o que permitiu, dado o contexto histórico, uma participação efetiva da população.

Neste período, o Movimento de Pessoas Deficientes estava em plena atividade e participou ativamente na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, o que não significou que não houvessem dificuldades durante o processo. Segundo Karin Strobel, no vídeo *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*:

Na época que começou a existir fóruns relacionados a pessoas com deficiência, os surdos não participavam dos fóruns por não ter intérpretes. E os surdos perdiam muito com isso. Todas as outras deficiências tinham voz,

manifestavam e reivindicavam, mas os surdos ficavam a parte da situação, as vezes até estavam presentes, mas não acompanhavam a discussão. E hoje é diferente, se há um fórum e tem surdo, tem a presença do intérprete. Mas há anos atrás, foi difícil. (Karin Strobel)⁹

Na fala de Strobel é possível perceber que todo esse processo histórico de conquistas, embora não atingindo, a *priori*, todas as deficiências, implicava, mesmo assim na caminhada constante pela ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, marca de uma sociedade mais democrática.

De modo que, embora não exista, na Constituição de 1988, um capítulo específico para a pessoa com deficiência, não implica dizer que os direitos deste público não tenham sido contemplados ao longo desta.

Logo no Título I, que trata dos Princípios Fundamentais, temos no Artigo 3º, inciso IV a garantia da promoção do bem estar, sem qualquer forma de preconceito; no Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, o Artigo 5º que traz a igualdade de todos perante a lei, sem qualquer tipo de distinção; e, no Capítulo II, Artigo 6º contempla “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2017) como direitos sociais.

Quanto à defesa dos direitos fundamentais do indivíduo, no Artigo 7º, inciso XXXI proíbe qualquer tipo de discriminação no que se refere à diferença de salários ou critérios de admissão para a pessoa com deficiência; no Título III, que trata da Organização do Estado, o Artigo 23º traz como dever da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no inciso II, a assistência pública e à saúde para a pessoa com deficiência, ainda neste título, o Artigo 24º, inciso XIV, temos como competência também destes entes já mencionados, no que tange a proteção e integração da pessoa com deficiência.

No tocante a Administração Pública, contemplada na Constituição de 1988, no Capítulo VII, na Seção I, Artigo 37º, inciso VIII, esta contempla um sistema de “cotas”, um dado percentual de cargos públicos que deve ser destinado à pessoas com deficiência. Mais tarde, no ano de 2015, tramitou e foi aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2761/15 que propõe uma redução de imposto de renda para aquela empresa que tiver em seu quadro de funcionários, pessoas com deficiência. Na Seção II deste mesmo capítulo, o Artigo 40º, parágrafo 4º, inciso I determina que os critérios de concessão de aposentadorias deve ser o mesmo tanto para pessoas que tem deficiência como para os que não tem, isto resguardada

⁹Citação extraída do vídeo: *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M&feature=youtu.be>>, acesso 03 jan 2018.

alguma condição especial, o que também é tratado no Título VIII, Capítulo I, Seção III, Artigo 201, Parágrafo 1º.

A assistência social aparece garantida à pessoa com deficiência na Seção IV do Título VIII, Capítulo I tendo por objetivo a habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência e concessão de um benefício mensal tanto à pessoa com deficiência quanto ao idoso que não tiver renda fixa.

A Educação aparece no Capítulo III, Seção I como dever do Estado garanti-la. Para além dessa garantia é, também dever do Estado ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), modalidade importante neste processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita o professor à atender as necessidades educacionais próprias de cada aluno ou deficiência, proporcionando um melhor entendimento e acompanhamento, através de recursos pedagógicos elaborados, tecnologias assistivas e articulação com a família neste processo, e foi com estes objetivos que esta modalidade foi criada através do Decreto nº 6571/2008.

Sobre o AEE, Garjado *apud* Bedaque (2015):

Entendemos que o AEE não é o único instrumento para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas acreditamos que é necessário para a melhoria da educação como um todo e, principalmente, contribui para uma melhor qualidade de vida dessa população, no que se refere às condições do lar, da situação de trabalho e da renda familiar (GAJARDO *apud* BEDAQUE, 2015. P.21)

É importante lembrar que o Atendimento Educacional Especializado não suprime a participação do aluno na sala de aula de ensino regular, nem tampouco é um reforço escolar para alunos com quaisquer tipos de deficiência, mas deve acontecer em horários opostos aos das aulas regulares, num espaço com recursos pedagógicos facilitadores e tecnologias assistivas, o que possibilita que a educação seja ofertada com qualidade. Estes são momentos e espaço importantes considerando que a educação assume papel central na vida de qualquer cidadão e qualquer forma de promoção de uma educação de qualidade, seja ela de pessoas com deficiência ou não é válida, tendo em vista que,

Ao compreendermos o papel da escola na formação que se exige do cidadão para tornar-se um membro efetivo da sociedade, não há como deixar de rever, primeiramente, com um olhar fundo e atual, o que essa instituição tem representado e, depois, com um olhar para frente, a fim de verificar o que ela poderá ser para dar conta de seu compromisso maior: educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas. Todavia, em ambos os casos, com uma visão

crítica, questionadora, pois é preciso estar atento, vigilante e ao mesmo tempo aberto para aprender e ensinar. (MANTOAN, 2006, p.185)

A escola é, ainda, como bem enfocamos no Capítulo 1, o ponto de partida para uma sociedade inclusiva, uma vez que somente a partir desta é que podemos mudar concepções, aprender e fazer aprender que somos todos pessoas/cidadãos iguais em todos os sentidos, com direitos às mesmas oportunidades e com os mesmos deveres frente à sociedade.

Na Constituição, o direito à educação é reafirmado mais uma vez junto aos direitos à saúde, vida, lazer, alimentação, liberdade, respeito, entre outros, para todos no Capítulo VII que trata da Família, Criança, Adolescente e Idoso, no Artigo 227, o qual damos enfoque ao Parágrafo primeiro, inciso II que garante a

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os **portadores de deficiência física, sensorial ou mental**, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 1988)

Neste mesmo Capítulo e Artigo, no Parágrafo segundo garante ainda a construção de lugares de apoio públicos e fabricação de transportes coletivos para garantir acessibilidade para pessoas com deficiência, reafirmado no Título IX, Artigo 244. Entendendo acessibilidade por

[...]ter acesso aos espaços físicos ou de comunicação; é possibilitar, às pessoas possuidoras de qualquer dificuldade, tanto motora, quanto sensorial e auditiva, bem como idosos, crianças, gestantes, etc., o acesso a diferentes locais, e garantindo, portanto, a qualidade de vida para todos, como garante a Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. (SANTOS, s.n.t)¹⁰

Podemos observar que este é outro fator que, muito embora tenha sido garantido décadas atrás, veio ganhar alguma efetividade praticamente recente – isto nas cidades mais desenvolvidas, contudo, nas de menor desenvolvimento, a acessibilidade em transportes públicos, por exemplo, ainda não é uma realidade. Se considerarmos rampas e o acesso à lojas, por exemplo, a situação agrava¹¹.

¹⁰ Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Monografia_Vany_Santos.php>. Acesso em 22 jan 18

¹¹ Sobre isto ver: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/01/cadeirantes-brasileiras-contam-em-blogs-como-e-vida-no-exterior.html> acesso em 22 jan 18.

Neste mesmo sentido de garantia de direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criado através da Lei nº 8.069/90 em substituição do antes utilizado Código de Menores (1970), que tinha por enfoque, sobretudo, o tratamento do “menor em situação irregular”.

Muito embora o Código de Menores seja prenhe de um sistema ditatorial, portanto, repressivo que apresentava “soluções” rasas para um problema profundo, tendo por objetivo promover uma “limpeza” na sociedade, esta foi a primeira iniciativa no âmbito da “proteção” à criança e ao adolescente.

O ECA foi criado pouco tempo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, regulamenta o Artigo 227 desta e foi, ainda resultado da Convenção Sobre os Direitos da Criança, realizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989. A partir deste marco, o termo “menor” foi extinto por ser inapropriado e tirar da criança e do adolescente o peso de cidadão de direitos, para além de possuir um significado pejorativo. O termo adolescente aparece no estatuto, o qual, até então era suprimido no Código de Menores e para este público é garantido proteção integral, confere à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais, entre outros.

A criança e adolescente com deficiência, assim como na Constituição Federal de 1988, não aparecem em um capítulo específico, mas distribuídos no decorrer do Estatuto. No Título II, a saber, Capítulo I, o Artigo 11º garante a saúde como direito, onde a criança e o adolescente deverão ter acesso via Sistema Único de Saúde. Mais à frente, no Parágrafo Primeiro, a criança e adolescente com deficiência aparecem com direito à um atendimento especializado – que é melhor especificado em outras leis que tratam da educação das pessoas com deficiência, a saber, a própria LDB; No Capítulo IV o Atendimento Educacional Especializado é reafirmado, mais um vez como direito que deve ser ofertado, preferencialmente na rede de ensino regular; No Capítulo V, o Artigo 66º traz que o adolescente com deficiência tem direito ao trabalho protegido; No Título I, Capítulo I temos como linha de ação política de atendimento,

Campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos. (BRASIL, 2016, p.24).

No Título III, Capítulo IV, Artigo 112, Parágrafo 3º é garantido à criança ou adolescente que tem deficiência intelectual e comete algum ato infracional, um tratamento individual e especializado que atendam às suas condições.

No que tange a adoção no Título VI, Capítulo III, Seção VIII, Artigo 197-C, o ECA traz que a pessoa que tem o interesse de adotar, deve participar de programas oferecidos pela Justiça

da Infância e da Juventude, onde serão incluídas preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção de crianças e adolescentes com deficiência, entre outras situações.

A educação aparece, mais uma vez, no ECA no Capítulo VII, Artigo 208º garantindo o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes com deficiência, com pena de responsabilização caso haja ofensa à este direito.

Como podemos perceber, tanto na Constituição, quanto no ECA se dá muito enfoque à educação embora não apontem como será regido, e, neste processo, se apresentam como política de auxílio à educação de crianças e jovens com deficiência um acompanhamento, nas escolas, via o Atendimento Educacional Especializando atribuindo-se outras leis e normas surgem para regulamentá-la como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, das quais tratam de um conjunto de normativas de como deverá ser oferecida a educação para este público. Nos subtítulos que se seguem, daremos enfoque à essas leis e normas e, ainda, a efetividades de todos estes meios legais já debatidos.

2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva inclusiva

A Lei mais importante que versa sobre o sistema educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 também conhecida por Lei Darcy Ribeiro, é resultante da reformulação e atualização de outras duas Leis anteriores a ela, sendo a primeira versão desta elaborada em 1961 e a segunda em 1971. Organiza/estrutura na forma de diretrizes gerais a educação brasileira, seja ela pública ou privada, logo é uma Lei de decisiva importância também para as políticas educacionais, sobretudo no que tange a garantia de direitos da pessoa com deficiência.

Esta vem de uma série de discussões no âmbito político a fim de remodelar a educação nacional no pós Ditadura Militar. Como bem já apontamos, a Lei de Diretrizes e Bases em vigor não foi a primeira, mas sim a terceira lei e a sua criação e aplicação está prevista na Constituição Federal nos artigos 205 a 214, no que compete o Capítulo III, Seção I.

Muito embora a Constituição já trate do âmbito da educação, esta não traz os regulamentos pontuais e suas aplicabilidades, portanto a necessidade de uma lei complementar, no caso a LDB, que fora aprovada no apagar das luzes de 1996, num projeto elaborado por Darcy Ribeiro e, desde então vem sendo adequada à realidade dos educandos, das escolas e da

própria estrutura curricular através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A LDB parte de uma série de princípios que servem como norte para a educação acontecer, sendo eles

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias *[sic]* e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2017, p.9)

Para além disto, contempla níveis e modalidades a fim de organizar o ensino, tais como a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que correspondem à educação básica; e a educação superior. E em modalidades: presencial, à distância (EaD), educação de jovens e adultos (EJA), educação indígena (EEI) e quilombola (EEQ), educação básica do campo (EBC), educação especial (EE) e educação profissional e tecnológica (EPT).

Logo em seu primeiro artigo, a educação é definida como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2017, p.8), portanto reafirmando a ideia de que a educação assume papel central na vida de todos os cidadãos e, também enfoca que é dever da família e do Estado garanti-la.

A própria legislação nos permite compreender a educação em duas modalidades diferentes e complementares entre si, em seu artigo 2º, a primeira que aparece na LDB é gestada no seio familiar e de dever desta transmiti-la e assegurar, enquanto que a segunda, sendo a educação escolar, deve complementar a primeira e se dando no espaço da escola e de dever do Estado ofertar e garantir de forma pública, gratuita e de qualidade.

Com a criação desta Lei, se registram inúmeras mudanças na escola, que possibilitam a ampliação do conceito de escola, a primeira delas é contemplar a parceria que deve existir entre família e escola para o bom andamento da educação, o que se pode/deve ser feito na escola, como também o que não pode, a introdução de um sistema de avaliação do ensino, a abertura para a educação à distância e, sobretudo, contempla a educação especial, que deve ser ofertada na rede de ensino regular, tudo isto em prol da preocupação em formar cidadãos participativos.

Outra proposta que a LDB apresenta é a preocupação em erradicar o analfabetismo, o que, como bem sabemos e debatemos mais acima, ainda não é uma realidade brasileira e também, determina que a educação deve ser prioridade nacional e, assim como outras políticas, possuir peso nas políticas públicas.

No tocante à Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional apresenta normativas para a sua aplicabilidade, garantindo o direito de todos estarem e permanecerem na escola, tendo a mesma qualidade de ensino e lhes sendo respeitadas as limitações e habilidades a fim de desenvolver as competências exigidas na lei e nos sistemas de ensino.

Sobre uma definição de competência no ensino, Isabel Simões Dias (2010):

O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência. (DIAS, 2010, p.74)

Nesse ponto, a lei apresenta, como competências gerais próprias para cada etapa do ensino, tais como a preparação para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

A Lei compreende, de acordo com o artigo 58, a Educação Especial como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2017, p.39) e é dever do Estado ofertar, a estes alunos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve acontecer em horário oposto às aulas e de forma complementar, conforme já mencionamos em outro momento. Não é um reforço, mas sim um atendimento em contra turno com vistas a desenvolver as habilidades do aluno, dando-lhe maior autonomia nas situações cotidianas.

A Educação Inclusiva, na perspectiva da LDB constitui espaço onde se concretizam as concepções dos Direitos Humanos, sobretudo acerca da igualdade e da garantia do direito à educação como porta de entrada para o acesso aos demais direitos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos inaugura um novo momento na história para a educação a nível internacional. Considerada como direito fundamental, e existindo em diversas partes do mundo situações críticas para a educação de uma maneira geral, seguem-se diversas outras reuniões visando melhor adaptar as políticas públicas educacionais ao idealizado na declaração. (FALCÃO; POKER, 2015. P. 79).

Ainda no que diz respeito à da Educação Especial, a LDB, em seu artigo 58º, Parágrafo primeiro, garante o acompanhamento especializado para o aluno com deficiência na escola, na ânsia de atender às necessidades peculiares de cada aluno; no Parágrafo segundo, contempla o acompanhamento em sala de aula, escola ou serviços especializados quando o aluno com deficiência não apresentar condições de integração nas salas de ensino regular; e o Parágrafo terceiro delimita a idade em que deve ser ofertada a educação especial infantil como de zero a seis anos.

O Artigo 59º contempla garantias importantes para o acontecer da Educação Inclusiva, são elas: recursos pedagógicos específicos para a transmissão da educação para este público, profissionais qualificados para este ensino, sobretudo professores da sala de aula de ensino regular capacitados para que a integração ocorra, terminalidade específica para aqueles que não conseguirem atingir o nível que se exige para a conclusão do ensino fundamental, bem como adiantamento para aqueles que sejam superdotados, educação para o trabalho como forma de inclusão também na sociedade e igual acesso à programas sociais suplementares.

Nota-se que a Lei contempla cada detalhe para que a educação, como um todo, se efetive de boa qualidade e oferece bases para que o currículo da escola se modifique/adeque, tornando-se cada vez mais inclusiva e fazendo, desta forma, uma sociedade mais inclusiva.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar [sic.] as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. (MEC, 2010, p.7)

Porém, no que tange a efetividade desta Lei e das garantias nela contidas, podemos perceber que ainda há muito o que se avançar numa realidade em que professores não conseguem, por vezes, acessar a formação continuada, seja por jornada dupla de trabalho, seja pelos baixos salários ou pela escassez desta capacitação de forma pública, gratuita e de qualidade. Para além disto, nem todas as escolas possuem recursos pedagógicos específicos para a Educação Especial, sobretudo em tecnologias assistivas.

No que se refere a ideia de tecnologias assistivas, a legislação, através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13146/2015)¹² em seu artigo 3º, parágrafo III, entende como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015)

Para Gonçalves e Furtado (2015), tecnologia assistiva é: “[...] uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que tem por objetivo proporcionar à pessoa com deficiência mais independência, qualidade de vida e inclusão social [...]” (GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.47).

A realidade da escola em que realizamos a pesquisa é bem favorável e, na medida do possível, de acordo com a Lei. Oferece uma boa estrutura, tem recursos pedagógicos que facilitam o Atendimento Educacional Especializado, tecnologias assistivas e interação com a família neste processo de ensino e aprendizagem, porém, a ausência de professores capacitados nas salas de ensino regular, é um problema estruturante que a escola ainda enfrenta.

Como dissemos anteriormente, ao se tratar de educação, não podemos compreendê-la apenas como um aparato simples, de fácil execução. Ela é densa e por isso necessita de complemento e constante revisão para que ela possa se adequar à realidade dos alunos no transcorrer dos anos. É neste sentido que, em seu artigo 9º, a LDB propõe a elaboração de um Plano Nacional de Educação por parte da União com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios com vigência decenal.

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 25 jan 18.

Para além do Plano Nacional de Educação, Estados e Municípios também deverão formular os seus planos (estadual ou municipal) a fim de contemplar as realidades locais e de acordo com as diretrizes nacionais de educação.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962, sendo fruto do movimento renovador que ocorreu de 1920 à 1930 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O último foi aprovado em 26 de Junho de 2014 com a finalidade de, dentro de dez anos e com investimentos em melhorias para a educação, fazer cumprir 20 metas, objetivando a elevação nos índices de escolaridade da população, melhoria na qualidade de ensino, redução de desigualdades sociais que impliquem no não acesso ou permanência na escola e democratização na gestão do ensino público.

Como se pode perceber, o PNE (2014) vem corroborar com as ideias esboçadas na LDB (1996) na forma de metas a serem cumpridas no prazo ora mencionado. O Plano ainda está em andamento, mas se sabe que desde 2014 houve aumento no acesso deste público à escola – aqui consideremos também o aumento populacional – e que muitas escolas no Brasil oferecem o Atendimento Educacional Especializado, porém a ausência de profissionais qualificados ainda constituem uma problemática importante a ser considerada. Segundo Oliveira [*et. al.*]:

Essa falta de capacitação se dá porque no Brasil, de acordo com Siems (2010), a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é muito recente. De acordo com a autora, é necessário mais investimentos nos processos de formação para reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos exercidos na Formação de Professores. (OLIVEIRA, 2012, s.n.t.)¹³

É necessário salientar o peso que este déficit de professores com capacitação representa, uma vez que, é a partir deste que a educação se realiza, seja ela na sala de ensino regular com todos os recursos pedagógicos necessários ou nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

2.3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

¹³ Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>>. Acesso em 25 jan 18.

Extensão do Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento elaborado no ano de 2008 que detalha aquilo que está entre os artigos 58º à 63º da LDB. Resultado de um trabalho de grupo formado por pessoas da área da educação especial, dentre estes, professores, secretária de educação especial, diretora de políticas de educação especial, coordenadora geral de articulação da política de inclusão nos sistemas de ensino e Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial.

É um documento que se estrutura em: “Marcos Históricos e Normativos”, que traz um resgate histórico da educação especial no Brasil, contemplando aspectos como a concepção antiga de escola, como ela era direito de uma parcela reduzida da população e faz lembrar a importância dos avanços conquistados, tendo em vista o processo de democratização da escola e o quão importante é que se avance ainda mais.

Em “Diagnóstico da Educação Especial”, são trazidas análises dos números de pessoas com deficiência matriculados – com base no censo escolar – em rede pública ou privada, bem como a evolução deste número ao longo do tempo, no ano de 2008; “Objetivos”, que prioriza o acesso e participação deste público no sistema regular de ensino, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2014)

Percebe-se, portanto que, ainda que o documento tenha foco no desenvolvimento escolar, ele contempla uma preocupação com a sociedade como um todo, visando o dever que tal política tem frente à este público de torna-la mais inclusiva.

Outra parte importante deste documento é a que trata dos “Estudantes atendidos pela Educação Especial”, neste ponto se discute o perfil do aluno que acessa e quem é o público alvo da educação especial, que são: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, para além de especificar quais são as diretrizes da política, concebe a educação especial como uma modalidade que perpassa vários níveis de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (MEC, 2014)

Neste mesmo tópico encontramos determinado o momento por onde se começar o acesso à educação, sendo ele na educação infantil, por ser o momento de maior facilidade de aprendizado, considerando recursos pedagógicos próprios à esta etapa, como também por favorecer o processo da inclusão desde os primeiros momentos. Concebe a modalidade da Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional na perspectiva inclusiva, como uma possibilidade de avanço na ampliação de oportunidades de escolarização e capacitação para ingresso no mundo do trabalho.

Neste sentido, o documento acaba por complementar toda uma legislação que versa sobre o papel, não apenas no campo da educação, mas social da pessoa com deficiência, de modo que ele vê além das garantias de direitos, o documento acaba por projetar a visão da pessoa com deficiência no que se refere a sua convivência em sociedade, principiando pelo primeiro convívio social do indivíduo fora do seio familiar que é a escola.

Como política visa orientar as ações das políticas públicas direcionando para a reflexão sobre o que é a prática da educação especial, contemplando as novas orientações vindas da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), documento este aprovado pela ONU e ratificado no Brasil no ano de 2008 pela presidenta Dilma Rousseff através do Decreto Legislativo nº 186/2008 que tem por propósito proteger e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, define que a comunicação,

[...] abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (BRASÍLIA, 2012).

Bem como linguagem deve ser entendida como a falada, de sinais ou quaisquer outros tipos de comunicação. Define “discriminação por deficiência” por qualquer impedimento de livre exercício dos direitos devido a pessoa apresentar alguma deficiência, “adaptação razoável” por modificações necessárias para que as pessoas com deficiência possa acessar serviços e lugares e “desenho universal” por produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser acessado por todos.

Para além disso parte dos princípios de igualdade, acessibilidade, respeito, inclusão e pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência e, para tanto, reafirma o dever do Governo para com a efetividade destes princípios.

Retomando ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma concepção importante que o texto traz é a de Atendimento Educacional Especializado como a ação que elimina as barreiras inclui o aluno com deficiência na sala de ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC, 2008).

Tal definição ajuda a esclarecer o que é a educação especial e como ela se alia com o Atendimento Educacional Especializado frente ao pleno desenvolvimento do aluno com deficiência.

É, através do Atendimento Educacional Especializado que o aluno com deficiência poderá, como bem dissemos noutros momentos deste texto, desenvolver suas habilidades, pois, para além de conceber quaisquer ideia sobre a pessoa com deficiência é necessário compreender que ele é um indivíduo que tem e pode desenvolver habilidades, de modo que o seu processo de inclusão aconteça a partir da valorização do próprio ser e de suas habilidades sociais, independente de quaisquer comprometimentos cognitivos.

A partir da leitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos compreender que, como bem afirmamos anteriormente, as

legislações passam a ter um sentido prático na escola, a partir de ações pontuais que garantam o desenvolvimento da criança.

Como podemos perceber há, neste processo, tecida uma tênue linha de fios invisíveis que interligam toda a legislação e política nacional e internacional em torno da educação e outros direitos da pessoas com deficiência, tendo por marco primeiro e ponto de partida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que influencia a Constituição Federal de 1988, de onde, a partir desta, é possível todos os demais Decretos que resultaram na PNE, na LDB, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo sofrido todas estas influência de Convenções.

No entanto, por muito que tenhamos avançado constitucionalmente – e muito importantes foram essas conquistas – a inclusão ainda não conseguiu ser efetivada tal qual propõe os documentos já explanados.

Estão postos limites estruturais que já não deveriam mais existir, mas existem devido à políticas mal executadas e ausência de pessoas que supervisione seu funcionamento, devido à falta de repasses de verbas para a educação que, vale salientar, ao contrário do que propõe o Plano Nacional de Educação no que tange o aumento de investimentos na educação, esta se encontra, cada vez mais sucateada e, numa realidade recente, sofreu ameaças de congelamento de investimentos durante vinte anos com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241.

Imaginemos o cenário da educação brasileira hoje, perfeito em termos constitucionais e sucateado em sua execução, como estaria este daqui a vinte anos sem investimentos, considerando o aumento populacional e sua situação atual?

A educação é um investimento os quais só se podem colher frutos a longo prazo, tomemos por exemplo o Japão que teve por medida no pós-guerra que arrasou o país, investir em educação¹⁴ para sua recuperação nas décadas que se seguissem. O Japão hoje é um dos países com melhor educação e condições de vida, haja vista que a educação se reflete na sociedade e no mundo do trabalho.

Hoje, para que o Brasil possa atingir pleno desenvolvimento em todos os âmbitos, seriam necessários, para além de uma reforma política, investimentos altíssimos em educação – aqui se inclua a valorização dos profissionais desta área, ampliação, adaptação e melhoramento dos espaços físicos da escola e, ainda investimento em recursos pedagógicos e

¹⁴ Sobre isto ver: <<https://humbertocapellari.wordpress.com/2010/07/28/sobre-a-educacao-no-japao/>>.

tecnologias, sobretudo assistivas – , de forma que ela pudesse oferecer amplo acesso, o que resultaria na ampliação de mão de obra qualificada, o que implicaria no aumento do comércio e, conseqüentemente, avançar numa sociedade mais inclusiva, com oportunidade para todos.

CAPÍTULO III

A INCLUSÃO NA EEEF DOM MOISÉS COELHO (CAJAZEIRAS/PB)

Como vimos, o processo de inclusão nas escolas é marcado historicamente, sobretudo aqui no Brasil, na virada do século XX para o XXI, mesmo tendo antes disto, como discutimos outrora, pela criação de institutos para o ensino de pessoas com deficiência. Desta forma, o projeto de inclusão escolar, além de ser fruto de uma série de discussões recentes e ser garantido por um conjunto consistente de leis, ingressa nas escolas de ensino regular¹⁵ brasileiras em fins da década de 1990 e início da década de 2000 a partir de políticas tais como a LDB, entre outras.

Na escola escolhida para a nossa pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coêlho, esse processo iniciou-se em 2006, sendo a primeira escola do município de Cajazeiras/PB a receber esse tipo “projeto” e verbas – para o Atendimento Educacional Especializado e acessibilidade – culminando na adequação do ambiente escolar com vistas a acolher os alunos com deficiência, bem como para a implantação da sala de AEE. Contudo, para que se possa compreender melhor todo esse processo, é válido salientar como foi a chegada até a escola e como foi efetivada a pesquisa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho é tida como referência na cidade de Cajazeiras/PB, enquanto escola pública, tanto que, ao dialogar com pessoas que lá estudaram – para além da pesquisa e em conversas informais, sem o envolvimento no questionário lá aplicado – sempre trazem boas memórias e referenciam muito a instituição.

A pesquisa como foi apontado em outros momentos, é fruto de uma inquietação pessoal, além de fundamentar-se no fato de que a escola contribui de forma crucial para que a inclusão aconteça na sociedade como um todo.

A instituição foi criada, na cidade de Cajazeiras no ano de 1951, recebendo o nome do primeiro Bispo da Diocese de Cajazeiras, Dom Moisés Sizenando Coêlho, conhecido apenas por D. Moisés Coêlho. *A priori*, como um grupo escolar, anexo de outra instituição, foi reconhecida como escola – autônoma, sem vínculo administrativo com a EEFM Prof. Crispim Coelho, de onde era anexa – no ano supracitado. Seu objetivo inicial era de fomentar um educação de qualidade ofertando turmas de 1ª à 4ª série do 1º grau – hoje do 1º ao 5º ano do

¹⁵ Entende-se como *sala de aula regular*, ou *ensino regular* a modalidade de ensino presencial, ofertado nas escolas de forma seriada na Educação Básica, segundo a LDB.

Ensino Fundamental – e, mais tarde, de 5ª e 8ª série – hoje 6º a 9º ano –, para crianças e adolescentes.

Com a expansão da Escola, no decorrer dos anos, logo foi possível a EJA¹⁶ e, mais tarde, nos anos de 2005-2006, a implantação da educação inclusiva, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Plano Nacional de Educação através dos recursos iniciais destas políticas.

Desta forma, cabe ressaltar que, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ter sido implementada apenas em 2008, o processo de inclusão escolar é fruto, como vem sendo apresentado ao longo deste estudo, de uma série de conquistas históricas que buscaram e ainda buscam (re)afirmar o lugar da pessoa com deficiência nas escolas e na sociedade, portanto, apesar de a Política Nacional de Educação Especial ter sido registrada documentalmente apenas em 2008, esta só vem a corroborar com políticas devidamente previstas em outros documentos, tais como a Política de Educação Especial (Portaria 1793/94), a própria LDB (Lei 9394/96), as declarações internacionais como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) que proporcionaram que, em 2005, na EEEF Dom Moisés Coelho, tivesse recebido os recursos financeiros para que, em 2006, fosse implementada a sala de AEE, bem como todos os demais recursos acessivos.

Cabe também pontuar aqui que, todo o processo de inclusão não se restringe apenas à edificação de uma sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, esta, como se apontará mais adiante, apenas fomenta o processo inclusivo nas escolas, visto que tal proposta deve ser vista como um conjunto de políticas e ações devendo ser tida, especialmente, como fruto e esforço de um trabalho coletivo, colaborativo.

Na escola, atualmente, são ofertados o ensino fundamental (anos finais, de 6º ao 9º ano) nos períodos matutino e vespertino, Ensino Médio e a EJA (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) no período noturno.

Os recursos para que a escola funcione vem, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017) da escola, do Governo Federal e do Governo do Estado da Paraíba por meio dos programas: Merenda Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de receber,

¹⁶ EJA – Educação de Jovens e Adultos

até o momento em que realizamos esta pesquisa, programas federais, tais como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), e o Programa Novo Mais Educação.

A família, foco do artigo 2º da LDB, com o dever, junto ao Estado, de educar, segundo os profissionais da escola, participam ativamente das atividades desenvolvidas na instituição. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Nesse aspecto, no processo educativo, a família torna-se presente na participação das atividades escolares dos filhos, a saber: eventos educacionais, cívicos e culturais, conselho de classe, reuniões bimestrais e assembleias para a ODE (Orçamento Democrático Escolar), a fim de identificar e buscar soluções para as possíveis deficiências educacionais do alunado, dialogando e interagindo com os docentes, sendo o educando, o principal foco de atenção no processo educacional. (Projeto Político Pedagógico, 2017. p. 13)

Corroborando com o exposto no texto do Projeto Político Pedagógico da Escola, o PPP, e, segundo as professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação da família dos alunos com deficiência é uma realidade no Atendimento Educacional Especializado da escola, o que, segundo Filgueira (2013):

É de fundamental importância que a família esteja engajada diretamente nesse projeto de Escola Inclusiva. Não podemos esquecer inicialmente que o nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência já traz várias reações e sentimentos à família e uma desorganização emocional, a qual só reencontrará o equilíbrio com a aceitação do fato. E quanto maior for essa aceitação maior será o envolvimento no processo terapêutico e educacional da criança. Papéis que pais e professores desempenham no desenvolvimento e educação da criança são próximos e complementares e podem proporcionar a ela melhores oportunidades no desenvolvimento de suas capacidades, seja qual for a sua limitação. (FILGUEIRA, 2013, p. 97)

É neste sentido que se ressalta a fundamental importância da participação da família no processo de inclusão, sobretudo na aprendizagem, uma vez que o aluno tem a oportunidade de aprender os conhecimentos transmitidos na sala de ensino regular, frequentar o AEE no sentido de aprofundar este conhecimento e a família, mediante participação na escola, fornece a educação moral, como também pode auxiliar no processo de aprendizagem escolar, seja ajudando com o dever de casa ou apenas repassando o que já foi ensinado na escola.

Ademais, a família traz informações preciosas para a escola, no que tange a educação inicial, para que, neste ambiente, inicie-se o processo de escolarização, ou seja, de inserção do indivíduo, fornecendo conhecimentos tabelados e organizados em formato de componentes

curriculares e de conteúdos. De modo que, com o auxílio da família nesse processo, podemos afirmar, baseados na fala de Filgueira (2013), que escola e família tendem a construir uma escola mais inclusiva, sobretudo no que se refere a própria formação cidadã dos indivíduos que ela frequentam, quer seja com ou sem deficiência.

Para que haja inclusão, portanto, não basta apenas que a escola tenha uma sala de recursos multifuncionais, mas também faz-se necessário que este ambiente constitua espaço agradável, que ofereça condições de permanência, com as adaptações necessárias para que haja equidade no acesso ao direito da educação.

No tocante à estrutura física, a escola em que realizamos a pesquisa se adequa ao espaço que descrevemos anteriormente, pois conta com uma quadra poliesportiva coberta para a prática de atividades desportivas, um *hall* de entrada que permite que haja momentos de socialização (Fig. 2), quatorze salas de aula, três banheiros, sendo um deles adaptado, um jardim (Fig.3) – que dizem ser o “cartão postal da escola – uma biblioteca (Fig.4), laboratório de ciências, refeitório e pátio interno, ambiente de professores, sala de direção, sala de informática e uma sala de AEE (Fig.5).

FIGURA 2: HALL DE ENTRADA DA ESCOLA



Fonte: Da autora

FIGURA 3: JARDIM CENTRAL, MAIS CONHECIDO POR “CARTÃO POSTAL DA ESCOLA”¹⁷

¹⁷ Na fotografia, permite-se observar o bloco de salas de aulas.



Fonte: Da autora

FIGURA 4: BIBLIOTECA DA ESCOLA



Fonte: Da autora

No tocante à educação inclusiva, a sala de Atendimento Educacional Especializado foi instalada na escola no ano de 2006, como foi dito anteriormente, reformada e ampliada em 2011 e, neste primeiro momento, a escola recebeu recursos para a aquisição de tecnologias que pudessem garantir esta inclusão, como: computadores, notebooks, teclado colmeia para pessoas com mobilidade reduzida, máquina e impressora de braille, bem como livros em braille, livros para pessoas com baixa visão, brinquedos educativos voltados para este público, um espaço

onde o Atendimento Educacional Especializado pudesse acontecer e, ainda para adaptações necessárias como rampas de acesso para as salas de aula e adaptações nos banheiros.

FIGURA 5: SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)



Fonte: Da autora

Nas salas de ensino regular, percebe-se a existência das rampas, em todas elas. Contudo, percebemos que, como a instituição foi construída há muito tempo, com reformas, de acordo com o PPP (2017) “nos anos de 1973, 1982, 1987 e 1996” (PPP, 2017, p.14), os moldes das portas são estreitos para, por exemplo, um aluno cadeirante, muito embora, segundo informações colhidas durante a visita institucional, até o momento não haja aluno cadeirante na escola.

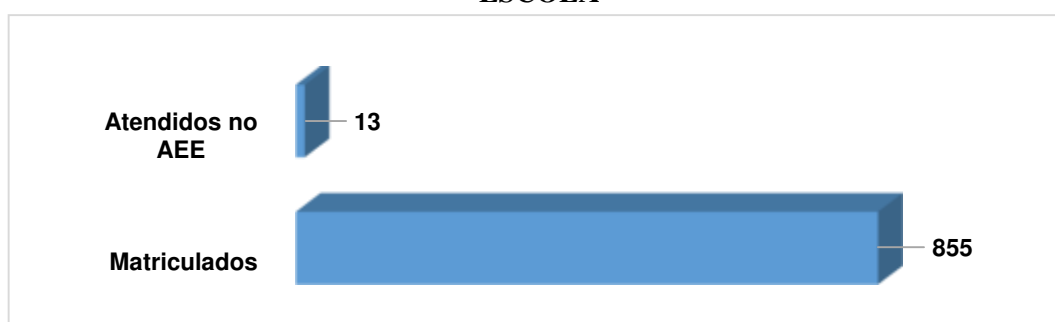
De acordo com as informações coletadas durante a ida à escola para aplicar os questionários e observar o ambiente escolar, os investimentos aconteceram somente na fase inicial da implantação da sala de AEE e para adaptações, o que, segundo os profissionais da escola, em resposta aos questionários, revelaram ainda serem mínimas e existir a necessidade de aquisição de mais materiais específicos para cada deficiência e adaptações nas salas de ensino regular.

Atualmente, a escola conta com um quadro de trinta e cinco professores, destes, escolhemos sete profissionais da sala de ensino regular distribuídos pelos turnos de funcionamento da escola (manhã, tarde e noite) e que atuam com alunos com deficiência, as professoras da sala de AEE e a gestora para aplicar o questionário.

A sala de AEE conta com duas professoras para realizar o atendimento, sendo ambas licenciadas em Pedagogia. Em sala de aula o acompanhamento de alunos surdos é realizado por intérpretes – que atualmente são três. A escola também conta com monitoras para alunos com deficiência intelectual, autismo e com dificuldades motoras.

Conforme dados coletados na secretaria da escola, no ano de 2017, registraram-se 855 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola, destes 13 alunos tinham algum tipo de deficiência e foram atendidos na sala de AEE.

GRÁFICO 3: QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS NO AEE E MATRICULADOS NA ESCOLA



Fonte: Dados coletados na secretaria escolar.

Como bem já foi citado em outros momentos, o AEE funciona como a extensão da sala de aula e não se caracteriza como reforço. Na escola em questão, em parceria com os professores da sala de ensino regular, as professoras de AEE desenvolvem com os alunos atividades lúdicas e interativas. Um dos frutos dessas atividades foi uma maquete da escola feita por um aluno com deficiência auditiva (Fig. 6).

FIGURA 6: MAQUETE FEITA POR UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA SALA DE AEE¹⁸

¹⁸ Segundo informações colhidas com as professoras da sala de AEE, o aluno que fez esta maquete da escola já cursa o ensino superior no Instituto Federal da Paraíba (IFPB).



Fonte: Da autora

A ação da figura acima ilustrada foi resultante de um trabalho colaborativo que, segundo Bedaque (2015), é a soma de esforços (profissionais, familiar, de recursos e ações) que visem o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência. Esse tipo de trabalho é importante pois evidencia a interação da escola em prol do desenvolvimento, da integração e da autonomia do aluno.

3.1. O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado é concebido na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e foi instituído através da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04 de 2009, que também torna obrigatória a matrícula do aluno com deficiência na modalidade do ensino regular, como também a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

O público-alvo do AEE, conforme a Resolução do CNE nº 04/2010, reconhece como aluno com deficiência todo aquele que for:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CNE, 2010. s.n.t.)

A Resolução acima citada, para além de definir o público-alvo, compreende que o AEE é um serviço que deve ser ofertado na forma de suporte para aquele aluno com deficiência que apresenta dificuldades em acompanhar a didática da sala de aula. Não é um reforço – como já foi apontado – e não pode substituir o ensino regular, mas é uma modalidade que conta com recursos pedagógicos próprios e seu objetivo é auxiliar o aluno com deficiência no processo ensino e aprendizagem que começa na sala de ensino regular.

Cabe ressaltar que, para que quaisquer alunos com deficiência, sejam atendidos no AEE se faz necessário que estes estejam devidamente matriculados e frequentando a sala regular, por isso que a oferta desta modalidade de ensino é feita no turno oposto ao do aluno para que não haja maiores prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o processo de inclusão na escola deve começar dentro da sala de aula regular, sendo o AEE uma modalidade – de inquestionável importância – que deve dar suporte aos alunos com deficiência que estão no ensino regular e, por isso é tão importante e priorizado pela LDB que o professor da sala de aula regular tenha formação continuada para fomentar o processo de inclusão e para melhor atender ao público com deficiência. Contudo, o que ocorre de fato, é que os professores não recebem – por parte do poder público – este tipo de formação para lidar com as mais diversas deficiências que estão presentes nas salas de aula – os questionários que aplicamos não revelaram realidade diferente –, não recebem incentivo estatal para realizá-la e sentem o peso disso no cotidiano na escola, uma vez que,

[...] para atuar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o professor deve ter na sua formação, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas

classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (XAVIER; JUNIOR, 2013. P. 36)

As respostas dos questionários aplicados giraram muito em torno dessa dificuldade em ensinar sem a formação continuada na área da Educação Inclusiva e é nítido o impacto que isto tem no aprendizado da criança com deficiência quando nos deparamos com uma resposta como: *“[...] a falta de formação dos professores e outros profissionais capacitados, não favorecem a aprendizagem, onde na maioria das vezes o aluno deficiente ocupa um lugar passivo em sala de aula.”*

Percebe-se, portanto, o quanto a ausência da formação continuada pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que sem o domínio da didática do ensino para o público com deficiência, o professor não consegue nivelar o conhecimento de forma que todos consigam acompanhá-lo.

Nestes casos, uma relação colaborativa com os professores da sala de AEE, pode ajudar, de certa forma ao professor da sala de ensino regular – que possua ou não a formação continuada na área de educação inclusiva – a entender um pouco das necessidades educacionais de cada aluno com deficiência.

Diante disto se pode perceber o quanto o estado – que, conforme a Constituição Federal de 1988, tem o dever de fornecer educação pública, gratuita e de qualidade – negligencia a educação e as pessoas que acessam esta. A começar pela ausência de investimentos expressivos para melhorar a educação, seguido dos baixos salários para professores, sem contar no grande número de professores contratados que simbolizam o desmonte de direitos da classe, uma vez que, em caso de demissão estes não tem acesso aos direitos trabalhistas, tem salários consideravelmente mais baixos do que os professores efetivos e não tem estabilidade na carreira profissional.

Retomando ao AEE, o atendimento deve acontecer, conforme a Resolução do CNE nº 04/2010, em salas de recursos multifuncionais, ou seja, com materiais didáticos, sejam eles jogos, livros para deficientes visuais, computadores, impressoras (laser e/ou em braile – a depender do tipo da sala) e outros recursos, como tecnologias assistivas devendo, este serviço deve ser ofertado, preferencialmente na escola e em horário oposto ao da aula por professores com formação continuada na área e, para além destas formações – que não são constantes, isto melhor evidenciado a partir dos questionários aplicados às docentes do AEE – também poderá

haver uma interação e parcerias com outros profissionais (psicólogos, fisioterapeutas, médicos, etc.).

O MEC, em *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (2010) contempla dois tipos de salas de AEE, ambas com o intuito de garantir qualidade no Atendimento. O critério de implantação destas salas é que a secretaria de educação a qual a escola é vinculada elabore um Plano de Ações Articuladas (PAR), constando as demandas da escola. Também é necessário que a instituição contemplada com quaisquer das salas seja pública e de ensino regular, que hajam alunos com deficiência devidamente matriculados e constando no censo escolar; e, que as instalações da escola possuam amplo espaço para o funcionamento da sala de AEE. (MEC, 2010). De acordo com o documento, para que a sala de tipo 1 funcione, é necessário dispor de:

TABELA 1: MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA SRMF¹⁹ TIPO 1

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

A sala de tipo 2 contém todos os itens descritos acima e mais alguns, voltados para o aluno com deficiência visual, sendo eles:

TABELA 2: MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA SRMF TIPO 2

¹⁹ Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF)

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

Na escola em que realizamos a pesquisa, a sala de AEE é de tipo 2 – visto que à época em que fora implantada, até o ano de 2015, segundo informações colhidas com as docentes da sala de AEE, durante a visita institucional, haviam matriculados alunos com deficiência visual²⁰ – e contém todos esses recursos facilitadores do aprendizado do aluno com deficiência. Na oportunidade, registramos muitos desses recursos a fim de que se possa vislumbrar melhor:

FIGURA 7: JOGOS ACESSÍVEIS



Fonte: Da autora

FIGURA 8: COMPUTADOR COM TECLADO COLMEIA PARA PESSOAS COM MOBILIDADE REDUZIDA

²⁰ Atualmente não há alunos com deficiência visual (DV) matriculados na escola, mas também se soube que, durante algum tempo, a própria UFCG, Campus de Cajazeiras/PB se fez parceira da escola, pois havia um aluno com DV em seu quadro e a escola imprimia os textos deste na sua impressora braille. Cabe ressaltar que a IES fornecia as folhas para esta impressão.



Fonte: Da autora

FIGURA 9: BIBLIOTECA ACESSÍVEL



Fonte: Da autora

FIGURA 10: ALFABETO EM LIBRAS



Fonte: Da autora

FIGURA 11: IMPRESSORA EM BRAILLE



Fonte: Da autora

Como se vem afirmando, as atividades realizadas pela sala do AEE são complementares às atividades da sala de ensino regular. Lá, as professoras trabalham os assuntos das disciplinas, expostos em sala, de forma interativa, com música, jogos, brinquedos, tecnologia, artes e livros acessíveis, considerando-se a particularidade pertinente a cada deficiência, visando, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades do aluno e melhor prepará-lo para a vida em sociedade, de forma autônoma.

Além de uma relação harmoniosa, o espaço do AEE parece ser para docente e discente um espaço de amizade. Nas paredes, os trabalhos, mural de aniversariantes – onde uma das professoras afirmou ser para que nenhum destes passassem em branco – corroboram com uma ideia de aconchego e confiança.

Quanto ao espaço físico, a escola se encaixa nas determinações do MEC propostas no Manual de Orientação. A sala de AEE é ampla e ventilada, os jogos, livros e demais recursos são organizados de forma que o aluno possa se locomover até eles, o que garante o acesso. Apresenta um ambiente, verdadeiramente, propício ao ensino.

Em resposta ao questionário, ambas as professoras da sala de AEE não negaram as muitas dificuldades que existiram no começo, apesar da capacitação que receberam e afirmaram o muito que ainda se tem de avançar, na inclusão escolar, na sociedade, bem como na própria instituição, que poderia melhorar a partir da aquisição de mais recursos específicos de cada deficiência para um atendimento de maior qualidade.

Conforme se pode observar, ainda, um dos fatores que favorecem o bom andamento das atividades, bem como o desenvolvimento dos alunos é a interação existente entre parte dos professores da sala de ensino regular e professoras da sala de AEE. O que constitui um aspecto importante, uma vez que:

Construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo, a ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas e neste sentido, a colaboração é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional. (BEDAQUE, 2015, p. 31)

Esta interação entre docentes reforça, portanto, o compromisso de educar e a maior compreensão por parte do aluno com deficiência de que o AEE é uma extensão de tudo aquilo que ele vivencia na sala de ensino regular.

FIGURA 12: ATIVIDADE RELIZADA COM ALUNOS AUTISTAS PELAS PROFESSORAS DE AEE E CUIDADORES



Fonte: Redes Sociais da EEEF Dom Moisés Coelho²¹

FIGURA 13: ATIVIDADE RELIZADA COM ALUNOS AUTISTAS PELAS PROFESSORAS DE AEE E CUIDADORES

²¹ Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/pages/Escola-Dom-Moisés-Coelho/174095902739213>> Acesso em 20jan2018.



Fonte: Redes Sociais da EEEF Dom Moisés Coelho²²

A partir da realização destes trabalhos, pode-se perceber o quão importante é que todos os profissionais da escola estejam engajados no compromisso da inclusão, já que isso se reflete no aprendizado deste público e o que este trabalho colaborativo representa para a sociedade:

Viabilizar a colaboração no espaço escolar parece ser contraditório, face ao contexto político, social e econômico em que nos encontramos, o qual nos impele ao individualismo e à competição na vida social. No entanto, não se promove inclusão sem ações colaborativas, responsivas e comprometidas com o rompimento de concepções individualistas e excludentes. (BEDAQUE, 2015, p. 41).

O movimento de inclusão escolar, portanto, dever ser resultado de esforços conjuntos que visem o pleno desenvolvimento do aluno e, mais tarde, sua inclusão na sociedade. De modo que, apenas o AEE não garante que o indivíduo esteja, ao sair da escola devidamente desenvolvido.

Conforme a fala de Bedaque (2015) na escola deve haver um trabalho de colaboração entre todos, quer seja na sala de aula regular entre professor, pais e alunos, quer seja no AEE

²² Idem.

com os docentes do Atendimento e da sala regular, pais, coordenação pedagógica e equipe multiprofissional.

3.2. Um olhar dos profissionais da Escola: análise dos resultados

Entendendo a escola como “instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público” (MANTOAN, 2006, p.185) e, ainda, que quem protagoniza esta inclusão na sociedade é o professor, convidamos, conforme já citamos, sete dos professores da escola que atuam com crianças com deficiência para entender um pouco da percepção de cada um sobre a educação inclusiva, se receberam capacitação para lidar com o ensino de crianças com deficiência, o que eles acreditam que ainda se pode avançar em termos de inclusão e como eles conceberam a inclusão.

O nosso primeiro questionamento para os professores foi a respeito da formação continuada, entendendo que, segundo a LDB de 1996, este é um aspecto importante para a oferta da educação – não só inclusiva – de qualidade.

Como já foi descrito em outros momentos o resultado foi alarmante e expressa uma ausência do Estado na garantia destas formações para os professores que estão na sala regular. Dos sete professores da sala de ensino regular convidados para a pesquisa, apenas um deles possuía formação continuada na área da Educação Inclusiva, enquanto que os demais não a possuíam, motivo pelo qual se poderá perceber, em outros questionamentos levantados, o peso da falta dessa formação na atuação profissional.

Segundo a LDB, artigo 59º, inciso III são garantidos “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” (MEC, 2017, p.40). Contudo, na prática, os investimentos na área de formação continuada para professores que estão na sala de ensino regular são poucos e muitas vezes feito por iniciativa própria, enquanto que, aos que atuam na educação inclusiva, como é o exemplo dos docentes do AEE, recebem esse tipo de formação com maior frequência.

Isto se revela a partir do momento que, em conversa informal com as professoras da sala de AEE durante a visita institucional, terem ido receber uma das formações na cidade de João Pessoa.

No gráfico abaixo, podemos vislumbrar, mediante a aplicação dos questionários aos docentes da sala regular, que 86% destes afirmaram não terem recebido formação para lidar com os alunos com deficiência.

GRÁFICO 4: RESPOSTAS A QUESTÃO 1 “ENQUANTO PROFESSOR/A VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE CAPACITAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, OU INCENTIVO DO GOVERNO PARA REALIZA-LA?”



Fonte: Da Autora

Existem fatores que podemos considerar que levam os docentes que estão na sala regular não buscarem esses complementos formativos, em especial, na Educação Inclusiva, tais como, podemos citar, o fato de que, quando a mesma fora ofertada, deu-se numa cidade mais distante, impedindo o traslado e a participação desses docentes; o receio, e até mesmo, impedimento de se ausentar durante o dia letivo para tais encontros formativos; ou quer seja devido a possíveis jornadas duplas de trabalho, considerando as baixas remunerações ou por questões de caráter privado, como família ou, até mesmo a falta de interesse de muitos destes profissionais na área, buscando sempre formações nas suas áreas de ensino.

O segundo questionamento dado aos docentes esteve ligado à percepção do professor sobre a “integração institucional”. Perguntamos: “*Sua opinião acerca da ‘integração institucional’, possível a partir da Política Nacional de Educação Especial, que determina a inclusão deste público no ensino regular é de que é:*”. Entre as três alternativas que eram:

- a) Necessário, porém, precipitado, uma vez que os/as professores/as não receberam nenhum tipo de capacitação prévia, tampouco posterior para lidar com a diversidade de particularidades que teriam de lidar em sala de aula;
- b) Não concordo com a inclusão no ensino regular, este público deveria ser destinado à instituições específicas para pessoas com deficiência;
- c) Necessário. Enquanto professor/a, recebi capacitação e não senti nenhuma dificuldade neste processo;

Havia, neste mesmo questionário uma alternativa, a de letra “d)”, na qual se poderia expressar uma opinião própria. Observamos que, seis dos sete responderam a alternativa “a)”, o que propicia evidenciar que a ausência de formação continuada, mais uma vez aparece como uma problemática que compromete de alguma forma o ensino dos alunos com deficiência.

O terceiro questionamento foi a respeito da percepção do professor diante do processo de inclusão que se deu na escola: “*Como você avalia que este processo de inclusão foi para os demais alunos?*”, entendendo que,

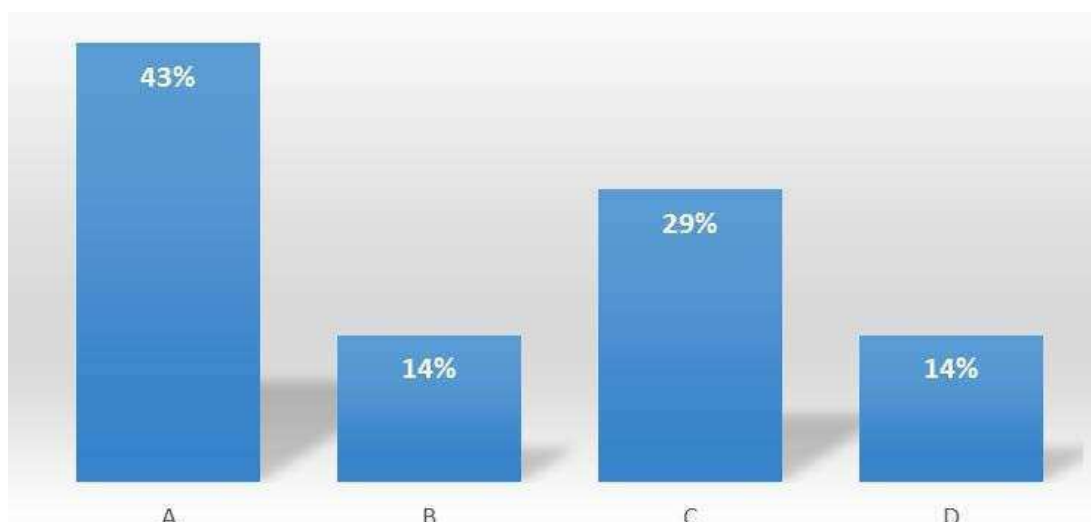
Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (ROPOLI, 2010, p.10)

As alternativas para esta questão foram:

- a) Tranquilo, não houve estranhamento, pelo contrário, eles (os alunos) buscavam se ajudar entre si;
- b) Difícil, pois boa parte deles não lidavam diariamente com algumas limitações de colegas que passaram a lidar;
- c) No começo foi um pouco difícil, mas hoje não existe mais nenhum estranhamento, eles se ajudam

Da mesma forma que no questionário anterior, disponibilizou-se um espaço, a “alternativa” de letra “d)” para o caso de haver uma resposta pessoal. Os resultados se podem evidenciar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5: RESPOSTAS A QUESTÃO 3 “COMO VOCÊ AVALIA QUE ESTE PROCESSO DE INCLUSÃO FOI PARA OS DEMAIS ALUNOS?”



Fonte: Da autora

Como se pode perceber, houve divergência de opiniões quanto à compreensão do processo de aceitação dos demais alunos para com os com deficiência, de acordo com a vivência de cada professor. As alternativas mais respondidas foram “a)” e “c)”, o que revela que, de alguma forma, há harmonia e ajuda mútua entre os alunos, segundo cinco dos sete professores. Houve, ainda, um professor que preferiu expressar sua opinião com suas palavras: *“Tranquilo, porém a maior parte dos alunos são indiferentes e não interagem com alunos especiais.”*

Nas observações realizadas durante a pesquisa, percebe-se um misto destas ações: ajuda mútua e indiferença entre os alunos, tal qual descreve o professor que expressou sua opinião na letra “d”, o que chama a uma reflexão trazida por Mantoan, 2006:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, assim, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2006, p. 190).

Ou seja, na perspectiva de Mantoan (2006), a escola abre suas portas para o aluno com deficiência, mas os padrões da educação, a didática, os componentes curriculares, não mudam, seguem, notoriamente uma linha tradicionalista enviesada, muitas vezes, na memorização, de modo que, quando o aluno com deficiência não consegue, minimamente, acompanhar os conhecimentos e a forma com que eles são transmitidos, pode causar, ora, algum tipo de afeição

por parte do aluno que não possui deficiência e, diante disso, este sentir motivação em auxiliar no processo de aprendizado, ora, algum tipo de estranhamento, que no lugar de incentivar a auxiliar, repele.

Neste sentido, para que se possa avançar em termos de inclusão, a chave e o ponto de partida é o respeito. Somente a partir deste é que se pode ser efetivada a educação e a inclusão social.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, porém todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola é dos que não vêm do ensino especial, mas dos que possivelmente acabarão nele. (MANTOAN, 2006. p.196)

A inclusão por parte do alunado constitui etapa tão importante quanto a inclusão por parte de todo o corpo docente e técnico da escola. Isto influencia, no que diz respeito à permanência, pois por mais que o aprendizado parta do professor, os ciclos de amizade são construídos com os colegas de sala, uma vez que passam mais tempo em convivência e podem se ajudar, isto gera relações que se refletem no futuro para uma sociedade inclusiva. Conviver diariamente com as limitações dos colegas em sala de aula ajuda a criança a desenvolver a percepção de que ela pode ajudar a superá-las, como ela pode ser a pessoa a promover a igualdade.

Partindo da premissa de que a escola contribui consideravelmente para uma sociedade inclusiva, o quarto questionamento contempla a opinião dos professores sobre o assunto, se eles acreditam que a partir da inclusão escolar se pode chegar à inclusão social.

Todos eles, à sua maneira, afirmaram que a inclusão escolar influencia de forma positiva na inclusão social, cada qual com seu ponto de vista e trazendo contribuições importantes para esta pesquisa. Para vislumbrar melhor a opinião dos professores, escolhemos quatro das sete respostas à essa pergunta que trazem questões importantes para o debate:

Professor 2: “Acredito sim. O problema é a forma como é imposta essa inclusão, sem nenhuma preparação por parte dos professores.”

Professor 3: “Sim. Mas a falta de formação dos professores e outros profissionais capacitados, não favorecem a aprendizagem, onde a maioria das vezes o aluno deficiente ocupa um lugar passivo em sala de aula.”

Como colocado nas análises do primeiro questionamento, os professores sentem o peso de uma inclusão com a ausência de formação continuada e, claramente, isto afeta na qualidade do ensino que o público com deficiência tem hoje. Se os professores não dominam os recursos pedagógicos necessários para envolver a criança com deficiência no aprendizado dentro da sala de ensino regular e ela fica, como descrito pelo professor 2, “*passivo em sala de aula*”, o AEE vai passar a ser não a extensão da sala de aula, mas um reforço ou a própria sala de aula “*especial*” retomando um sistema de ensino ultrapassado e não tendo a função que a LDB determina.

Trazendo outras considerações no mesmo questionamento,

Professor 6: “Sim. A convivência desde criança com pessoas que necessitam de um olhar diferenciado pode contribuir na formação de um adulto mais consciente.”

Professor 7: “Sim, pois ao buscarmos uma sociedade mais igualitária devemos acreditar no potencial de todos, uma vez que, dentro do sistema regular de ensino, o aluno com deficiência acaba recebendo a mesma estrutura curricular, ainda que, também com adaptações para o seu pleno desenvolvimento.”

A escola constitui o espaço onde se criam os primeiros passos rumo à inclusão societária. Os alunos que hoje estão dividindo as salas com alunos com deficiência podem e devem desenvolver a visão de que a pessoa com deficiência é tão cidadão, com direitos e deveres, com capacidades e singularidades que devem ser respeitadas, quanto quaisquer outros. Estas crianças e adolescentes que hoje, nas salas de ensino regular são ensinados a respeitar os limites de outros, são as pessoas que vão ser inseridas no mercado de trabalho futuramente e disseminar a ideia de inclusão e equidade.

Incluir é necessário, primordialmente, a fim de melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, conquanto o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (MANTOAN, 2006, p.199).

No que tange aos investimentos realizados na escola, no quinto questionamento deu-se enfoque às adaptações: *“Houveram adaptações na estrutura física da sala de aula ou de algum outro espaço utilizado com frequência? Se sim, esta adaptação pode ser considerada um facilitador para o desenvolver do processo ensino/aprendizagem?”*

Nas respostas, houve consenso quanto à afirmativa de que a escola recebeu adaptações e que estas foram importantes, de alguma forma:

Professor 3: “Sim, com relação aos espaços físicos eles favorecem a locomoção no ambiente e uma motivação para frequentar, mas aprender, penso que está relacionado a interação entre profissionais capacitados.”

Professor 6: “Sim, apenas na estrutura física das escolas, não na formação profissional. Assim não há alteração no processo ensino-aprendizagem.”

Mais uma vez, se pode sentir o peso da falta de formação continuada. Muito embora a estrutura física constitua espaço adequado para o ensino, são necessários profissionais capacitados, que tenham domínio sobre os recursos disponíveis na escola para o ensino.

Como bem foi afirmado em outros momentos, para que se avance em termos de inclusão, garantindo uma educação do público com deficiência de qualidade, serão necessários investimentos em formação continuada para os professores.

No que tange a questão da dificuldade com a ausência de formação continuada aparece, novamente em resposta ao sexto questionamento quando perguntamos: *“O que você considera que ainda pode avançar em termos de educação inclusiva?”*.

As respostas seguiram a mesma opinião de que a formação continuada é um desses avanços que precisam ser alcançados, escolhemos quatro das sete para expor as opiniões:

Professor 2: “Uma melhor estrutura e capacitação para os professores.”

Professor 4: “Cursos de formação continuada para os professores.”

Professor 6: “O que deve avançar? Mais profissionais capacitados especificamente para a modalidade AEE; capacitação para os professores lidarem de forma mais coerente com esse público da educação inclusiva; cuidadores que trabalhem de forma mais eficaz com esse público; espaços físicos mais adequados nas escolas, etc.”

Professor 7: “A princípio capacitação para todos os docentes e num segundo momento uma maior interação entre os docentes da sala regular e do AEE.”

Não restam dúvidas de que a formação continuada para os professores assumem peso relevante no tocante à oferta da educação pública de qualidade, como apontaram as respostas aos questionários e, muito embora, como se poderá perceber, as professoras da sala de AEE

possuam capacitação para atuar na educação especial, estas também sentem as dificuldades estruturais postas à educação.

Falar em formação continuada de professores no cenário atual, entendemos que é muito importante, pois, estamos nos referindo às novas demandas da educação e ao perfil desejado desse profissional. Há um consenso entre os educadores de que a formação inicial não dá conta sozinha de oportunizar os saberes para as exigências do fazer pedagógico contextualizado. Que incorporam os avanços científicos e/ou tecnológicos e outros fenômenos que estão demandando em nossa sociedade, que movimentam as escolas e profissionais da educação na construção desse novo saber necessário, trazendo exigências à formação de professores de todo o Brasil; que necessitam refletir sobre a sua prática, buscando formação e apropriando-se de teorias, e a partir delas favorecer a melhoria do ensino de seus alunos. (NUNES, 2013. P. 33)

O questionário que foi aplicado às professoras da sala de AEE, teve foco maior na questão do espaço que elas dispõem para atuar e o que necessita melhorar para uma oferta do atendimento com maior qualidade. A maior problemática levantada por elas foi a questão da escassez de investimentos.

Ambas possuem formação continuada na área da educação inclusiva, conforme já citamos em outros momentos, obtida através do Governo do Estado da Paraíba, o que é de extrema importância, porém quando questionadas sobre, como professoras da sala de AEE, se sentiram alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, elas afirmaram que a formação continuada assume relevância neste processo, mas que somente obtê-la não era suficiente, mas era preciso perseverança. Nas palavras da professora 1:

Não podemos negar que as dificuldades ocorreu [*sic.*] durante a labuta. As particularidades existem tanto quanto a aquisição de conhecimentos que nos foi garantida pelas formações. Mas, as habilidades não são tudo! E sim, a perseverança, o amor, a dedicação.

Quanto ao espaço para a atuação no AEE, elas consideram adequado, mas reclamam um investimento maior para a aquisição de recursos específicos a cada deficiência.

Investimentos em educação constituem o primeiro passo para que ela seja ofertada de qualidade, no caso da inclusiva, a necessidade destes se fazem ainda maior, haja vista que para transmitir conhecimentos para este público são necessários recursos pedagógicos, como bem salientaram as professoras, específicos a cada deficiência.

E, por mais que a escola conte com todos os recursos exigidos para o funcionamento da sala de AEE, todos eles se renovam ano após ano. A área do conhecimento está sempre em constante movimento e só se pode acompanhar este movimento se tivermos ao nosso alcance livros e tecnologias que nos permitam o acesso.

A escassez de investimentos também é uma preocupação partilhada pela diretora da escola. Em sua resposta ao questionário quando indagada sobre as verbas recebidas inicialmente e posteriormente à implantação da sala de AEE na escola, sua resposta foi: *“Infelizmente não recebemos ajuda em espécie. A única forma de colaboração por parte dos órgãos públicos foi com relação ao material assistivo e pedagógico. Estamos precisando de recursos.”*

Acredita-se que esse recurso em espécie que a diretora coloca em sua fala seria importante para a elaboração de recursos assistivos específicos, haja vista que recursos assistivos não são apenas aqueles que já são fornecidos pelo MEC, mas aqueles que podem ser também elaborados respeitando a dificuldade (motora e sensorial) de cada um.

No que tange à formação continuada, a diretora da escola também não a possui, o que seria interessante possuir uma vez que,

À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE. (ROPOLI, 2010, p.28)

Mais uma vez, percebe-se que o processo de inclusão são como fios invisíveis que perpassam todos os setores da escola, bem como a comunidade que rodeia a escola, sejam esses no seio familiar, amigos, vizinhos, etc. Não é possível que a inclusão se efetive se não houver na sala de aula um professor capacitado, pronto a lidar com qualquer situação, um professor na sala de AEE que complemente o aprendizado que se dá na sala de aula, um gestor que invista na capacitação dos colegas de profissão, um serviço técnico que dê suporte para a escola funcionar, uma família que dê continuidade ao processo de aprendizagem em casa ou mesmo vizinhos e amigos que corroborem da mesma forma.

3.3. Desafios e possibilidades da inclusão escolar

Conforme explanamos, ao longo desta pesquisa, a inclusão percorre um longo caminho que vai desde a exclusão, de práticas assistencialistas até à concepção da pessoa com deficiência como cidadão de direitos e deveres.

Superado este passado, a escola hoje se coloca como um espaço aberto à inclusão, porém com muitos desafios e entraves a serem superados ainda, tais como: o desmonte da educação pública, o que compromete a qualidade do ensino, a desvalorização do professor, baixos salários, a dificuldade de articulação de um serviço multiprofissional, os rebatimentos da “questão social”²³ na vida da família e do aluno que frequenta a escola pública, entre outros.

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidades estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. (MANTOAN, 2006, p. 188-189)

A proposta de Mantoan (2006) é que o pontapé inicial para a educação inclusiva seja a revisão da metodologia de ensino nas escolas de forma que os alunos possam encontrar identidade em suas diferenças.

Corroborando com esta visão, Bedaque (2015), traz que,

Articular a participação dos estudantes mobiliza a escola a novos paradigmas educacionais. Quando tratamos do termo ‘Educação Inclusiva’, não estamos falando apenas de estudantes com deficiência. Trata-se de pensar e ressignificar novas relações que possibilitem práticas pedagógicas que considerem as diferenças entre os estudantes, que não são categorizados e pré-definidas em suas habilidades, para tanto, precisamos redesenhar a escola considerando as diferenças e ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem de todos. (BEDAQUE, 2015. P. 13)

Ou seja, faz-se necessário que a escola adote um método diferente de ensino, quebrando esse modelo tradicionalista ainda existente, que possibilite que todos, sem distinção, consigam aprender da mesma forma, com o mesmo método de ensino. Além disto, investimentos maiores na educação seriam um outro ponto importante, tanto para a aquisição de recursos, quanto para melhorar a estrutura física das salas e, ainda para uma valorização do profissional que forma todos os outros: o professor.

²³ “[...] conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura” (IAMAMOTO, 1998, p. 27)

A instabilidade na carreira docente afasta muitos jovens da escolha de ser um profissional da educação. Não só isso, mas os baixos salários que, conforme citamos em outros momentos, faz com que muitos destes profissionais tenham jornada dupla de trabalho, a falta de recursos para a prática do ensino e a superlotação nas salas de aula o que, muitas vezes, dificulta este processo.

Se, nesse contexto, o aluno que não tem nenhuma deficiência sente alguma dificuldade na aprendizagem, imagine o aluno que tem deficiência. No entanto, não se pode dizer que não existem possibilidades neste processo, ainda existem muitos profissionais engajados com a causa da inclusão e com a melhoria do ensino público, gratuito e de qualidade.

O primeiro passo para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, não só para o aluno que tem deficiência, é uma reforma do ensino – certamente não a reforma do ensino médio que está sendo proposta atualmente – que contemple a mudança na metodologia de ensino, tal qual propõe Mantoan (2006) e Bedaque (2015), seguido de investimentos na educação, implicando no aumento do quadro profissional das escolas via concurso público, o que significaria uma maior estabilidade profissional e aquisição de mais recursos que auxiliem no ensino.

Certamente, este não é um processo fácil, mas é possível, através de uma educação que forme cidadãos críticos, capazes de reivindicar por políticas públicas de qualidade, entendendo que os altos impostos pagos no Brasil, sobretudo pela classe trabalhadora, devem ser revertidos nestas políticas e que a oferta de uma educação, saúde, entre outras políticas de qualidade não tratam-se de benéfcias do Estado, mas direito da população que arca com estas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão, como se observou no decorrer desta pesquisa, percorreu longo caminho até se chegar à concepção de inclusão que temos hoje nas escolas, muito embora, como explanamos, ainda há muito o que se avançar, sobretudo, na formação continuada de profissionais para atuar nesta área, o que deveria ter sido anterior à efetivação da inclusão do aluno com deficiência nas escolas.

O Estado, órgão garantidor da educação pública, gratuita e de qualidade, conforme a Constituição Federal de 1988 e que, a partir desta, criou marcos legais que regulamentam a educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Planos Nacionais de Educação, dentre eles, o mais recente em 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através do Decreto do CNE nº 04/2010, entre outros, bem como através da sua participação em convenções internacionais que cooperaram muito para a garantia de uma educação de qualidade, sobretudo para o público com deficiência.

Porém, a efetivação destes marcos não se dão de forma integral. Todos eles, em seus textos constitucionais, priorizam um atendimento de qualidade, pressupondo um professor com formação continuada na área, quando se sabe – e os próprios questionários aplicados nesta pesquisa revelam isto – que a realidade é que muitos destes profissionais atuam com o público com deficiência sem ter a devida formação para tanto e acabam por se sentir inseguros na transmissão do conhecimento e no trato com estes alunos, justamente por não possuírem os recursos pedagógicos necessários.

Quanto à estrutura, componente também priorizado por muitos destes textos constitucionais, sobretudo quanto à sala de recursos multifuncionais, a escola em que se deu a pesquisa tem uma boa estrutura para receber os alunos com deficiências, muito embora os profissionais que atuam nessa área reclamam ainda de investimentos em materiais próprios a cada deficiência, conforme se debateu no Capítulo 3 deste estudo, devido à renovação constante destes materiais.

Com base no exposto, imagine então uma escola que não tem, sequer a estrutura para receber estes alunos, a saber de rampas de acesso, salas de recursos multifuncionais, ou até mesmo os próprios recursos. A inclusão, nestes termos, só seria possível se houvesse antes uma

reformulação do modelo atual da educação, para além de altos investimentos nas estruturas das escolas brasileiras.

Não se trata, portanto de incluir o aluno com deficiência a qualquer maneira no ensino de base, mas de oferecer condições de permanência, professores capacitados, metodologia que permita o aprendizado de todos em sala de aula, acessibilidade, tecnologias assistivas, salas de recursos multifuncionais, tal qual trazem as leis que norteiam a educação brasileira.

Antes de tudo isso, porém, a própria política de educação necessita de reparos devido à seu desmonte constante por parte da política neoliberal em detrimento de instituições privadas de ensino.

Para um país desenvolvido, são necessários anos de investimento em educação, como se discutiu outrora. E os cidadãos críticos que podem mudar a realidade da educação hoje, estão ou já foram formados nas escolas, sejam públicas ou privadas, universidades e institutos.

Espera-se que esta pesquisa tenha constituído relevante produção teórica para a construção de uma educação de qualidade, direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, sobretudo inclusiva, com equidade, reforçando o que ainda se pode avançar em termos de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial:** para além do AEE. *In:* Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 7º, 2011, Nova Almeida-Serra/ES, Anais, UFES/UFGRS/UFSCar, p.1-16.

BRASIL, Comissão Nacional. **Ano internacional das pessoas deficientes:** relatório de atividade. Brasil: 1981.

_____, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso aos alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília: 2004.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** 14ªed. Brasília: Edições Câmara, 2016.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 25 jan 18.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2017.

_____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 17out17

_____. Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília: SDH/SNPDPD, 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 20 jan 18.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (NDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010: Pessoa com Deficiência.** Brasília: 2012.

CABRAL, Dilma. **Instituto Meninos Surdos.** Disponível em

<<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=8229>> Acesso em 14nov17.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação:** conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo. Vol nº14, Nº1, Jan-Jul, 2010, p. 73-78.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** ajustes e tensões entre a política federal e a municipal. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

FALCÃO, João Pedro M.; POKER, Rosimar Bortolini. **Os Direitos Humanos e a Educação Inclusiva no Brasil:** uma análise histórica. Revista São Luiz Orione Online, Araguaína-TO, Ano XIV, v.II, n.9, jan/dez, 2015, p.76-91.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **A Educação de Pessoas Cegas no Brasil.** Aveso do Aveso, Araçatuba, v.5, n.5, p. 74-82, Ago. 2007.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; FERREIRA, Gildete. **Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência**. SER Social, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em 15 set 17.

GIL, Marta. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência**. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em 22 jan 18.

GONÇALVES, Maria de Jesus; FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distância e Tecnologia Assistiva**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

GRÃ-BRETANHA. **Carta ao Terceiro Milênio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em 20 jan 18.

GURGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em 15set17.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summos, 2006, p. 183-238.

MEC. Secretaria de Educação Especial. ARANHA, Maria Salete Fabio (org.). **Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEE, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ªed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

NASCIMENTO, Adilson. **A importância da LDB para a educação básica em todas as suas modalidades.** 35 slides. Disponível em: <<https://prezi.com/bs81fpptg39/a-importancia-da-ldb-para-a-educacao-basica-em-todas-as-suas/>>. Acesso em 25 jan 18.

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação Continuada em Educação Inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013.

OIT. **Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho, respeitante à readaptação profissional e ao emprego de deficientes** (Assembleia da República nº 63/1998). S.n.t.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza [*et.al*]. **Inclusão Social: professores preparados ou não?** Revista Polêmica, v. 11, nº2, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>>. Acesso em 25 jan 18.

ONU. **Convenção de Guatemala.** Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>>. Acesso em 23out17

_____. **Declaração de Madri.** Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadr id-2002.pdf>>. Acesso em 23out17

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: 1998.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Alves; SELEM, Maria Célia Orato. **O marco legal Internacional e Nacional da Pessoa com Deficiência.** Curso em Formação de Conselheiros em Direitos Humanos. S.n.t: 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida [*et. al.*]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: 2010.

SANTOS, Vany Oliveira. **O Acesso das Pessoas com Deficiência aos Direitos Fundamentais: uma reflexão à luz da Constituição Federal**. Monografia. UCB, s.n.t. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Monografia_Vany_Santos.php>. Acesso em 22 jan 18.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Portugal: UNICEF, 1990.

UNESCO. **Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios (Relatório Conciso)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em 20 jan 18.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (Brasil). **Para todos: o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. 24p. Catálogo sobre o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. s.n.t.

SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da. **Interfaces: educação especial & seguridade social**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2014.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas**. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153.

VAZ, Kamila. **O professor de educação especial nas políticas de perspectivas inclusivas no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

XAVIER, Maria de Jesus. JUNIOR, Francisco Varder Braga. **Prática de Ensino VI: Educação Especial e Inclusão**. Mossoró: EdUFERSA, 2013.

SITE:

Fundação Dorina Nowill para Cegos. < <https://www.fundacaodorina.org.br/>>. Acesso em 21nov17

VÍDEO:

História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M&feature=youtu.be>>, acesso 03 jan 18.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Informação ao Participante

- 1.1** O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tende a atender às exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos em eficácia no Brasil. Tendo como seu fundamental objetivo assegurar e resguardar os direitos dos participantes da pesquisa.
- 1.2** Este termo tem informações sobre o projeto de pesquisa e de seus responsáveis mencionados abaixo, atendendo os fundamentos da referida Resolução. Os participantes têm o direito resguardado de abordar o conhecimento sobre o projeto podendo de forma esclarecida e livre de qualquer obrigação, decidir por sua participação no estudo confirmando-se através de sua assinatura no final do termo, permanecendo de direito com uma das vias e a outra de posse do pesquisador.
- 1.3** O participante não alfabetizado, ou seja, impossibilitado de assinar e ler este termo, o pesquisador terá que realizar a leitura do mesmo de forma clara, acessível e repetindo-a se necessário, sempre respeitando a condição intelectual, econômica, cultural e social do participante. Neste caso para a confirmação da participação na parte final do termo terá que deixar sua impressão datiloscópica (marca de seu polegar) e recolher a assinatura da testemunha.
- 1.4** Tratando-se do participante impossibilitado legalmente, deverá ser representado pelo seu referente responsável. No acontecimento de sua ausência, um representante legalmente instituído pelo Estado que possa defender seus direitos, poderá assinando o termo.

2. Identificação

- 2.1 Título do Projeto de Pesquisa:** A educação inclusiva na perspectiva da efetivação de direitos: um olhar para o ensino de base na Escola Estadual Dom Moisés Coelho.
- 2.2 Nome do Pesquisador Responsável:** Larissa Sousa Fernandes
- 2.3 Nome do Pesquisador Participante:** Maria Natalia Fernandes de Aquino
- 2.4 Instituição Proponente:** Universidade Federal de Campina Grande, Sede II, Sousa – PB.
- 2.5 Finalidade:** Projeto de pesquisa para realização de Trabalho de Conclusão de curso.

3. Informações Acerca do Projeto de Pesquisa

3.1 Justificativa: Há muito se debate no Brasil acerca da educação inclusiva. Essa discussão toma um fôlego relevante no ano de 2008, quando se é lançada a Política Nacional de Educação Especial com enfoque na questão da inclusão nas escolas brasileiras.

A educação de pessoas com deficiência foi cercada, por muito tempo, de muitos entraves, a saber da própria exclusão desses indivíduos, quando temos a criação de institutos específicos para tratamento e educação dessas pessoas, sem considerar a importância da socialização e autonomia. E, embora esse avanço seja significativo, ainda temos, por exemplo, a negação das pessoas com deficiência, a falta de uma formação para os professores de base que lidam com essas demandas diariamente, o próprio medo por parte dos docentes em trabalhar com esse público, a ausência da estrutura física de muitos ambientes escolares, a falta de profissionais da área do Atendimento Educacional Especializado, entre outros.

Consideremos também que, por muito tempo a educação foi privilégio de uma pequena parcela da população e ainda que, no decorrer dos anos, esta fosse democratizada, a pública ainda é precarizada.

Nesse sentido, objetiva-se, na pesquisa, focar nos desafios os quais essa política percorreu e percorre, com uma aproximação e olhar para o ensino de base público na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coêlho, na cidade de Cajazeiras-PB, considerando o que ainda se pode avançar e como se dá a efetivação de direitos, entendendo que o tema, para além de ser atual, rebata na qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência, uma vez que é pela via da educação de base que a pessoa pode ter acesso ao ensino superior e a uma formação qualificada.

3.2 Objetivo Geral: Investigar o acesso à educação inclusiva de base pública e de qualidade relacionando à dimensão do direito social na Escola de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho, na cidade de Cajazeiras – PB.

3.3 Riscos ou Desconfortos: A presente pesquisa oferece risco mínimo aos seus participantes, podendo estes riscos ser de ordem moral, como algum constrangimento, que podem ser atenuados ou minimizados através de uma conversa clara e esclarecedora a respeito da pesquisa em questão.

3.4 Benefícios Esperados: Contribuir com produção de conhecimento nesta área.

3 Garantias ao Participante da Pesquisa:

- 4.1 Esclarecimentos, antes e durante o andamento da pesquisa, sobre a metodologia e a respeito dos procedimentos da mesma.
- 4.2 Asseguro que tem direito de recusar a participação ou abolir o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização e sem algum prejuízo e deixar de participar do estudo.
- 3.3 Receberá assistência especializada a qualquer eventual necessidade resultante dos procedimentos da pesquisa, seja essa precisão, imediata ou tardia.
- 3.4 O sigilo que assegura a privacidade do (a) participante quanto ao caráter confidencial envolvidos na pesquisa, e anonimato, visa preservar a integridade de seu nome e dos seus, mantendo as informações sobre privacidade e anonimato. Os resultados do estudo serão empregados somente para fins científicos.
- 3.5 Garantia de que receberá retorno sobre os resultados da pesquisa e de sua publicação para fins acadêmicos e científicos, e que os dados coletados serão guardados e ficarão sob a guarda do pesquisador, estando acessível ao participante quando desejar.
- 3.6 O projeto não terá nenhum bônus, será totalmente custeado pelo pesquisador e instituição.
- 3.7 Caso seja, poderá buscar explicações junto ao pesquisador responsável, que estará acessível para esclarecimentos e/ou dúvidas acerca do andamento, conclusão e publicação dos resultados, bem como, de que poderá buscar informações.

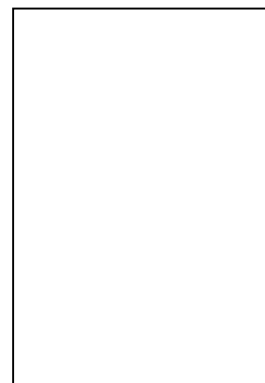
4 Consentimento Pós-Informado

Obter as informações e esclarecimentos sobre o referido projeto de pesquisa, estando de acordo com o teor desse termo, o(a) participante ou seu representante (no caso de legalmente incapaz), assina, recebendo uma via, acatando sua participação no protocolo de pesquisa, de forma livre e gratuita. A outra via do termo fica reservada aos pesquisadores, que também assinam esse documento. Ambos também devem rubricar as folhas do TCLE.

Sousa - PB, ____/____/_____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



APÊNDICE II
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1. Enquanto professor/a você recebeu algum tipo de capacitação no campo da educação inclusiva, ou incentivo do Governo para realiza-la?
 - a) () Sim.
 - b) () Não.
 - c) () Não, mas por iniciativa própria, busquei algum aprendizado nesta área.

2. Sua opinião acerca da “integração institucional”, possível a partir da Política Nacional de Educação Especial, que determina a inclusão deste público no ensino regular é de que é:
 - a) () Necessário, porém, precipitado, uma vez que os/as professores/as não receberam nenhum tipo de capacitação prévia, tampouco posterior para lidar com a diversidade de particularidades que teriam de lidar em sala de aula.
 - b) () Não concordo com a inclusão no ensino regular, este público deveria ser destinado à instituições específicas para pessoas com deficiência.
 - c) () Necessário. Enquanto professor/a, recebi capacitação e não senti nenhuma dificuldade neste processo
 - d) Outra:

3. Como você avalia que este processo de inclusão foi para os demais alunos?
 - a) () Tranquilo, não houve estranhamento, pelo contrário, eles buscavam se ajudar entre si.
 - b) () Difícil, pois boa parte deles não lidavam diariamente com algumas limitações de colegas que passaram a lidar.
 - c) () No começo foi um pouco difícil, mas hoje não existe mais nenhum estranhamento, eles se ajudam.
 - d) Outra:

4. Você acredita que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular contribui, de alguma forma para uma sociedade mais inclusiva? Justifique.

5. Houveram adaptações na estrutura física da sala de aula ou de algum outro espaço utilizado com frequência? Se sim, esta adaptação pode ser considerada um facilitador para o desenvolver do processo ensino/aprendizagem?

6. O que você considera que ainda pode avançar em termos de educação inclusiva?

APÊNDICE III
QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

1. Como se deu o processo de inclusão na escola?

2. A escola recebeu a verba necessária para realizar todas as adaptações as quais necessitava? E hoje, a escola ainda recebe verba para investimento na área da educação inclusiva?

3. Enquanto gestor/a da escola, você recebeu algum tipo de capacitação na área da educação inclusiva?

a) () Sim

b) () Não

c) () Não, mas por iniciativa própria, busquei algum conhecimento nesta área.

4. Você acredita que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular contribui, de alguma forma para uma sociedade mais inclusiva? Justifique.

5. Houve resistência por parte dos pais ou até mesmo dos alunos no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular?

6. Sua opinião acerca da “integração institucional”, possível a partir da Política Nacional de Educação Especial, que determina a inclusão deste público no ensino regular é de que é:

- a) () Necessário, porém, precipitado, uma vez que os/as professores/as não receberam nenhum tipo de capacitação prévia, tampouco posterior para lidar com a diversidade de particularidades que teriam de lidar em sala de aula.
- b) () Não concordo com a inclusão no ensino regular, este público deveria ser destinado à instituições específicas para pessoas com deficiência.
- c) () Necessário. Enquanto gestor/a, recebi capacitação e não senti nenhuma dificuldade neste processo.
- d) Outra:

7. O que você considera que ainda pode avançar em termos de educação inclusiva?

APENDICE IV
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA SALA DE AEE

1. Enquanto professor/a da sala de AEE você recebeu algum tipo de capacitação no campo da educação inclusiva, ou incentivo do Governo para realiza-la?
- a) () Sim
 - b) () Não
 - c) () Não, mas busquei por iniciativa própria, algum conhecimento nesta área

2. A estrutura física da sala de AEE, a seu ver, constitui:
- a) () Espaço adequado e com todas as adaptações necessárias, o que possibilita o desenvolvimento de todas as atividades pensadas.
 - b) () Espaço insuficiente, pois não suporta muitos alunos e, acaba se fazendo necessário o uso de outros espaços mais amplos.
 - c) () Um espaço até bom, com as adaptações minimamente necessárias, porém, é nítida a necessidade de um investimento maior para um atendimento de qualidade.

3. A sala de AEE conta com todo o material necessário para o atendimento, incluindo as tecnologias assistivas? O que você acha que ainda é necessário em termos de material educativo?

4. Quais são as atividades desenvolvidas com mais frequência na sala de AEE?

5. Enquanto professor/a da sala de AEE, você sentiu alguma dificuldade inicial ou ainda sente quanto ao processo de aprendizagem da pessoa com deficiência?

6. O que você considera que ainda pode avançar em termos de educação inclusiva?
