



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

MILLANA DA NÓBREGA E SOUZA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO: A
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA NO SERTÃO DA PARAÍBA**

SOUSA – PB

2018

MILLANA DA NÓBREGA E SOUZA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO: A
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA NO SERTÃO DA PARAÍBA**

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. Vanessa Eidam.

SOUSA-PB

2018

MILLANA DA NÓBREGA E SOUZA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO: A
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA NO SERTÃO DA PARAÍBA**

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 ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ms. Vanessa Eidam (Orientadora)

Prof. Esp. Jefferson Fernandes de Aquino (Examinador)

Prof^ª. Ms. Juliana Oliveira (Examinadora)

SOUSA-PB

2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder sua proteção e misericórdia, além de saúde, força, paciência e sabedoria para enfrentar as dificuldades da vida. É Ele quem me dá suporte e tem me sustentado até aqui!

A meus pais, Miguel e Luciana: por todos os esforços de uma vida inteira, para me proporcionar a possibilidade de alcançar uma graduação! Obrigada por todo amor, incentivo, conselhos e os cuidados que sempre tiveram comigo. Vocês são meus exemplos, pois em momento algum fraquejaram ao apoiar-me em planos e projetos que idealizo. Amo vocês.

A minha irmã, Wanessa, por sua compreensão e ajuda, mostrando que sempre conseguimos vencer os fardos da vida acadêmica, não importando o quão difícil eles estivessem. Isto tornou minha caminhada mais leve.

As minhas amigas (as melhores), Robervânia Vilar, Glaucia Formiga e Anielle Cavalcante, que sempre estiveram comigo dos piores aos melhores momentos. Obrigada por todo apoio e carinho mútuos e, por fazerem dos meus dias sempre melhores. Eu aprendi e cresci muito com cada uma de vocês e sempre as levarei no meu coração.

A minha orientadora, Professora Vanessa Eidam, por todo seu empenho e entusiasmo em conduzir a construção deste trabalho e por toda atenção e estímulo de sempre dizer: “você consegue!”. E agradecer também, a todos os meus professores, que muito me ensinaram e contribuíram para minha formação acadêmica.

Finalmente, a todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, estiveram ao meu lado, incentivando ou desafiando, pois, me deram impulso para sempre seguir em frente.

RESUMO

A educação inclusiva é um ramo da política pública de educação, que busca garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em escolas de ensino regular, além de englobar também a educação superior, baseando-se no princípio da equidade, visando oportunizar a este público, as mesmas experiências que aquelas pessoas sem deficiência vivenciam no ambiente escolar. Dito isto, este trabalho partiu da seguinte inquietação: quais são as dificuldades encontradas para se efetivar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular? Portanto, tem por objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios de entrada e permanência das pessoas com deficiência na escola regular no processo de educação inclusiva. E de forma específica, compreender o histórico da educação no Brasil; analisar os impasses e possibilidades no cenário brasileiro para o cumprimento das demandas para efetivação da educação inclusiva; e, investigar os caminhos e descaminhos para inclusão dentro do ambiente escolar. Para dar conta de sanar tais objetivos, a pesquisa está estruturada em três capítulos e tem como metodologia uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, onde foram aplicados questionários estruturados em cinco eixos analíticos. Com relação ao marco teórico, utilizamos o materialismo crítico dialético, o qual busca compreender o movimento da realidade através das transformações ocasionadas pelo modo de produção capitalista dentro da sociedade. Para tanto, os resultados obtidos pela pesquisa são de que apesar dos avanços ao longo dos anos, a educação de pessoas com deficiência ainda enfrenta severos entraves para sua materialização, tendo em vista que a falta de formação continuada para os professores que lidam cotidianamente com as demandas desses alunos, é um dos principais desafios para sua concretização.

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

ABSTRACT

Inclusive education is a branch of public education policy, which seeks to guarantee the access and permanence of people with disabilities in regular schools, as well as to include higher education, based on the principle of equity, with the aim of facilitating this the same experiences that those without disabilities experience in the school environment. That said, this work started with the following concerns: what are the difficulties encountered in making the inclusion of people with disabilities in regular education? Therefore, its general objective is to analyze the possibilities and challenges of entry and permanence of people with disabilities in the regular school in the process of inclusive education. And specifically, to understand the history of education in Brazil; to analyze the impasses and possibilities in the Brazilian scenario for the fulfillment of the demands for the realization of inclusive education; and, investigate the ways and ways for inclusion in the school environment. In order to reach these objectives, the research is structured in three chapters and has as methodology a bibliographical review and field research, in which structured questionnaires were applied in five analytical axes. With respect to the theoretical framework, we use dialectical critical materialism, which seeks to understand the movement of reality through the transformations caused by the capitalist mode of production within society. Therefore, the results obtained by the research are that despite advances over the years, the education of people with disabilities still faces severe obstacles to their materialization, considering that the lack of continuous training for teachers who deal daily with the demands of these students, is one of the main challenges for their achievement.

KEY WORDS: Inclusive Education; Education; Disabled People.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CEFESS – Conselho Federal de Serviço Social.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social.

EAD – Educação Superior à Distância.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FIES – Financiamento do Ensino Superior.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

INL – Instituto Nacional do Livro.

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEC – Proposta de Emenda Constitucional.

PIB – Produto Interno Bruto.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PROUNI – Programa Universidade Para Todos.

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

SPHANA – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A NATUREZA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	15
1.1 Da Colônia até a República Populista: a evolução do sistema educacional brasileiro	15
1.2 A educação na Ditadura Militar.....	19
1.3 A educação na redemocratização.....	22
1.3.1 Marcos legais da Educação brasileira: Avanços conquistados pela LDB, PNE e PDE.....	27
2. OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UNIVERSALIZAR A EDUCAÇÃO FRENTE AO CENÁRIO NEOLIBERAL.....	32
2.1 Os impactos do neoliberalismo na educação.....	32
2.2 A Política de Educação Inclusiva: um caminho em construção.....	38
2.3 Serviço Social e a Educação: possibilidades de atuação do assistente social em prol de uma escola inclusiva.....	45
3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA NO SERTÃO DA PARAÍBA.....	52
3.1 Estrutura física.....	54
3.2 Ações voltadas para a integração da família.....	56
3.3 Benefícios de integração de alunos com deficiência na educação regular.....	59
3.4 Treinamento dos trabalhadores da educação.....	63
3.5 Condições de trabalho do professor.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE I.....	76
APÊNDICE II.....	78
APÊNDICE III.....	83

INTRODUÇÃO

Nos anos mais recentes, a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino vem ganhando considerável notoriedade nos espaços de discussão e planejamento sobre a educação, tanto no âmbito acadêmico, quanto na própria sociedade. As ações articuladas nesses debates favoreceram a diminuição considerável dos desafios enfrentados por esse público, entretanto, ainda precisamos entender e refletir que existem muitas dificuldades que se põem para eles com novos aspectos em seus cotidianos, obstaculizando a inserção e a permanência no âmbito escolar.

Nesta perspectiva, surgiu a inquietação em sabermos: quais são as dificuldades encontradas para se efetivar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular? Este problema tem como base o tema: “Questões contemporâneas para uma educação inclusiva de qualidade: desafios e avanços na educação de crianças e adolescentes com deficiência”, o qual possui o objetivo geral de analisar as possibilidades e os desafios de entrada e permanência das pessoas com deficiência na escola regular no processo de educação inclusiva.

Além disso, para darmos conta dessa compreensão, este trabalho se propõe especificamente a compreender o histórico da educação no Brasil; analisar os impasses e possibilidades no cenário brasileiro para o cumprimento das demandas para efetivação da educação inclusiva; e, investigar os caminhos e descaminhos para inclusão dentro do ambiente escolar.

A inquietação de se estudar e pesquisar sobre este tema decorreu-se através da participação em um evento, promovido pelo projeto de extensão Menino Legal da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), intitulado como II Colóquio sobre a efetivação da proteção integral aos direitos da criança e do adolescente: “Políticas inclusivas na infância e garantias constitucionais e efetividade”. Em especial, da palestra sobre: “A importância da escola como meio de socialização das pessoas com necessidades especiais”, ministrada pela proprietária do Centro De Educação Especial Integrada Geny Ferreira, localizado na cidade de Sousa/PB.

A princípio, esta escola seria o local da pesquisa aqui proposta. Contudo, houve impasses que impossibilitaram a realização dessa ação. À vista disso, o estudo se desenvolveu na escola estadual Alírio Meira Wanderley na cidade de Patos/PB, objetivando analisar as possibilidades e desafios para a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular. Para isto, dar-se-á foco através de observações e conversas informais com a comunidade escolar, de como ocorre às vivências e experiências entre os alunos com deficiência e aqueles sem

deficiência. Além disso, ocorreu também a aplicação de questionários estruturados ao corpo docente e técnico, bem como aos trabalhadores gerais da escola (auxiliar de serviços gerais e merendeira), sendo esses aspectos explanados no Capítulo 3 desta pesquisa.

Cabe aqui esclarecer também, a importância de se discutir educação inclusiva no âmbito universitário, em especial, na formação do profissional de Serviço Social, sobretudo para aqueles que estão inseridos no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande, visto que essa temática é pouco debatida no meio acadêmico, mas que se configura como um tema muito relevante, pois a política de educação, bem como o trabalho com pessoas com deficiência se constituem como um dos mais variados espaços de atuação dos Assistentes Sociais.

Além disso, a dimensão que este assunto tem, pode e deve nortear nossa compreensão acerca das relações existentes entre a gestão, o corpo docente e o corpo discente da própria universidade, por se tratar também de um espaço educacional, onde possuem estudantes com deficiência, mesmo que o cerne da pesquisa seja a educação inclusiva nas escolas de ensino regular.

Para contribuir no processo de construção desse trabalho, nos foi permitido fazer uma análise de documentos, sobre a quantidade de alunos matriculados na escola onde realizamos a pesquisa, com a finalidade de averiguar, se existe evasão escolar e com qual frequência ela ocorre, assim como compreender a implantação do projeto de inclusão neste espaço.

Para isso, foi elaborado um questionário para ser aplicado com todo o corpo docente da escola, incluindo sua gestão e a comunidade escolar, a fim de identificar principalmente se os professores, a gestão e demais funcionários, recebem algum tipo de capacitação no campo da educação inclusiva, ou incentivo do Governo para sua realização, como eles avaliam os avanços da educação inclusiva dentro da escola que estão inseridos, relacionado a uma estrutura física que dê um suporte geral para as deficiências que os alunos apresentam, e quais as repercussões que os professores podem observar dentro da sala de aula, a respeito de como a educação inclusiva está contribuindo para a educação de crianças e adolescentes com deficiência.

De acordo com Richardson (2014, p. 189).

Geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc.

Contudo, antes da aplicação do questionário, foi realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é um instrumento necessário para que seja respeitada a ética na pesquisa, para que somente após isso o questionário seja aplicado, considerando que o consentimento voluntário junto com conhecimento da finalidade da pesquisa seja de forma espontânea e sem nenhum tipo de coerção.

Outro importante elemento para a construção desse trabalho é a pesquisa bibliográfica, que foi composta com base em materiais já desenvolvidos e publicados em veículos importantes de comunicação acadêmica, como livros e artigos científicos, os quais darão respaldo científico na fundamentação dos argumentos utilizados neste projeto. De acordo com Gil (2009, p.45): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

É importante salientar a importância de respeitar a ética na pesquisa, demonstrando respeito ao objeto pesquisado, garantindo o sigilo e anonimato de algumas informações, assegurando o respeito pela dignidade humana e a autonomia dos sujeitos que possam fazer parte da pesquisa. Vale destacar também os órgãos oficiais, Comitê de Ética em Pesquisa e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), aos quais devemos nos dirigir quando formos realizar alguma pesquisa científica, pois são órgãos que acompanham todas as pesquisas que envolvem seres humanos, bem como seguir as normativas que estão dispostas na Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, tudo isso para que seja possível realizar uma pesquisa séria e que tenha credibilidade.

A pesquisa no Serviço Social é um elemento constitutivo da profissão, ou seja, da legitimidade a profissão, e quando a investigação é associada à intervenção, facilitam a compreensão da dialética do modo de ser da profissão, mesmo sendo elementos distintos, eles trazem qualidade para as competências e atribuições profissionais (GUERRA, 2009).

Para Richardson (2014), o método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Com isso, o método científico que será usado na pesquisa será o crítico dialético, tanto para a construção do questionário, como para a análise dos dados coletados. Esse método deriva da vertente marxista, a qual o Serviço Social se aproximou durante o seu longo processo de Reconceituação. Foi a partir desse período que se desenvolveram pesquisas utilizando o método dialético-histórico, visando uma perspectiva crítica da realidade e na sua totalidade, procurando compreender a essência dos fenômenos.

O materialismo dialético possui as características de que tudo é matéria em movimento, ou seja, a realidade é mutável, transformável e é historicamente determinada a partir do modo de produção capitalista, sendo assim, o real é mais complexo do que a nossa capacidade de compreendê-lo, visto que, a visão da sociedade está relacionada aos interesses conflitantes das classes antagônicas (capitalistas x trabalhadores), que geram a “questão social”. Portanto, para apreender de fato essa realidade vista através do materialismo dialético, é preciso compreender que o homem é um ser histórico e social e que as relações sociais são perpassadas por questões de ordem política, econômica, cultural e ideológica (RICHARDSON, 2014).

Tanto o Serviço Social quanto o marxismo têm a “questão social” como substrato. Entretanto, Setubal (2007) demonstra que alguns profissionais tiveram dificuldades de vivenciar a práxis como resultante da atividade do homem no seu fazer-se histórico. Por este motivo, existem estudos dentro da profissão que orientam práticas profissionais desajustadas e sem relevar as condições históricas.

De acordo com Sposati (2007, p.18).

O enraizamento científico da produção do conhecimento em Serviço Social, orientado pela direção social contra-hegemônica, confere um locus de legitimidade à pesquisa em Serviço Social, embora o processo de legitimidade-legitimação seja contínuo em suas relações externas, interdisciplinares e institucionais.

A direção social contra-hegemônica, ou seja, crítica dialética marxista é quem dará subsídios para que os Assistentes Sociais enfrentem as dificuldades encontradas, tanto no âmbito do seu agir profissional, como no âmbito de sujeito pesquisador das diversas problemáticas sociais, de forma que se torne mais fácil e prático o entendimento e apreensão da complexidade da realidade do ser social, que é singular, universal e particular, ou seja, ele é o fruto da dinâmica relação entre homem e natureza que se efetiva pela categoria do trabalho.

Embora o Serviço Social seja fundamentado na teoria social marxista, não significa que não encontraremos profissionais adeptos a outras correntes teóricas como o positivismo, por exemplo, pois o fato do direcionamento ético-político do projeto profissional ser crítico, não necessariamente se encontrará uma totalidade de profissionais críticos.

Desse modo, se faz necessário possuir o cuidado metodológico diante da pesquisa, principalmente no momento de escolher a teoria que dará sustentação ao trabalho científico, pois, o sujeito pesquisador deve explorar e estudar teorias diferentes, mas que dialoguem entre

si o levando a um consenso sobre a aparência e a essência de determinado objeto e como ele está inserido na realidade concreta.

É importante sinalizar que, durante o decorrer da pesquisa, o cuidado metodológico e a qualidade acadêmica estejam sempre presentes no texto, evitando-se cair no ecletismo para que os desafios e os obstáculos que possivelmente venham a aparecer, não possam impedir de dá prosseguimento a pesquisa. Sendo assim, é extremamente relevante que a análise sobre a realidade que está posta esteja estruturada nas concepções teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que abrangem o Serviço Social, para que a análise final possa ser crítica e reflexiva.

Diante do exposto, e para compreendermos as problemáticas ainda enfrentadas pelas pessoas com deficiência em relação a sua educação, sentimos a necessidade de analisarmos no Capítulo 1, o início da trajetória da educação brasileira e os processos de transformações por ela percorridos até chegarmos à atual conjuntura do sistema educacional do país, o qual sofre com os impactos dos ideais neoliberais. O estudo proposto no referido capítulo tem como base os autores Shigunov Neto (2015), Ghiraldelli Júnior (2009), Hilsdorf (2003), Ferreira Jr e Britar (2008), Frigotto e Ciavata (2003), entre outros, que versam sobre a historicidade da educação no Brasil.

A discursão abordada no Capítulo 2 trata sobre como a influência do neoliberalismo dentro da educação, pode afetar o desenvolvimento da política de educação inclusiva. Neste contexto, entendemos a importância de levantarmos, mesmo que transversalmente, o debate de como os Assistentes Sociais enquanto profissionais inseridos na ordem burguesa e no marco da divisão sócio-técnica do trabalho, atuarão no tocante as demandas das expressões da “questão social” relacionadas à educação. Para isso, utilizamos os parâmetros propostos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Diante disso, a proposta investigativa desta pesquisa destina-se a estudar e avaliar se o princípio de equidade está se efetivando minimamente onde a pesquisa foi realizada, ou seja, se as oportunidades de ensino/aprendizagem, bem como as relações interpessoais dentro da escola, dão suporte necessário para que os direitos das pessoas com deficiência inseridas naquele espaço sejam respeitados e garantidos.

Por fim, o foco desta pesquisa o qual está contido no Capítulo 3, é o de pensar a inclusão no ambiente escolar, mostrando seu real propósito de que são nas escolas que as crianças e os adolescentes com deficiência participam das mesmas trocas de experiências, vivências, se desenvolvem e aprendem do mesmo modo daqueles alunos sem deficiência.

1. A NATUREZA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A temática a ser abordada neste capítulo é de suma importância para compreensão dos processos de transformações que perpassam a evolução do sistema educacional brasileiro, percorrendo de forma breve e esclarecedora a história desde o período colonial com a chegada dos Jesuítas, até a contemporaneidade com a implantação dos ideários neoliberais na educação. A apreensão deste debate dará subsídios importantes para o entendimento dos desdobramentos ao longo da pesquisa realizada.

1.1 Da Colônia até a República Populista: a evolução do sistema educacional brasileiro

A história da educação no Brasil inicia-se com a chegada dos Jesuítas¹ ao território nacional, em 1549, durante o período colonial (época quando as relações entre Estado e Educação ficaram mais afloradas), em que a Coroa Portuguesa possuía o objetivo de converter o índio à fé católica por intermédio da catequese² e do ensino de ler e escrever português (SHIGUNOV NETO, 2015).

O projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. [...] Ao analisarmos o Projeto Jesuítico para o Brasil-colônia, devemos ter em mente que o mesmo, apesar de ter atingido satisfatoriamente seus objetivos iniciais, foi sendo conquistado gradativamente, com muitas dificuldades e esforços de seus membros (SHIGUNOV NETO, p. 26, 2015).

Contudo, no ano de 1759 a Companhia de Jesus teve suas atividades suspensas, sendo exilados do território brasileiro e seus bens materiais e financeiros confiscados, pelo então Ministro de Estado, Marquês de Pombal, por motivos político-ideológicos e também educacionais, visto que a Coroa Portuguesa agora necessitava que a educação passasse por

¹ A Companhia de Jesus, uma ordem religiosa formada por padres também conhecidos por jesuítas, foi fundada por Inácio de Loyola em 1534 (SHIGUNOV NETO, p 23, 2015).

² Segundo Queiroz e Moita (2007), Os jesuítas vieram ao Brasil inicialmente com a intenção de formar novos padres e também em “guiar” os indígenas conforme a fé e os costumes dos europeus católicos, além disso, eles ofereciam formação a uns poucos filhos de colonos e aos mestiços. Com isso, A Companhia de Jesus conseguiu exercer forte influência tanto na educação como na burguesia da época por ter introduzido em seu sistema educacional uma concepção que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas, disseminando a ideia de exploração de uma classe sobre a outra, ou seja, perpetuando as desigualdades sociais e de classe.

uma transformação no intuito de formar homens burgueses e comerciantes, baseados nos princípios liberais e no movimento iluminista³ (SHIGUNOV NETO, 2015).

Foi a partir dessas reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, que nasceu o esboço inicial de um ensino público, isto é, um ensino mantido pelo Estado voltado para a cidadania e não mais para um ensino ligado a uma ordem religiosa (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Segundo o autor é durante o período Imperial que começam a surgir escolas preparatórias para o ensino superior, a exemplo do Colégio Pedro II inaugurado em 1838. Além disso, outro ponto marcante dessa época foi uma reforma promovida pelo Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Leôncio de Carvalho, que promulgou o Decreto n. 7.247 e instituiu a liberdade dos ensinos primário e secundário, como também a liberdade do Ensino Superior em todo o país.

Foi no decurso do período Republicano que o ensino técnico, comercial, agrícola e industrial ganhou ênfase devido o processo de urbanização e industrialização, os quais geraram transformações sociais e econômicas na sociedade brasileira, visto que os períodos Imperial e Republicano diferem-se respectivamente por, um não preocupar-se com a formação do trabalhador brasileiro, uma vez que, o mercado de trabalho nacional utilizava-se da força de trabalho escrava e o outro por refletir a preocupação com os novos rumos da educação nacional diante da nova conjuntura da sociedade (SHIGUNOV NETO, 2015).

Sucedeu-se ao longo do Estado Novo as chamadas leis orgânicas do ensino (1942-1946) definidas pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, as quais embasavam-se na Carta Magna de 1937. Essas leis orgânicas eram seis decretos-lei e estruturavam o ensino na seguinte sequência: industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola. Tais decretos objetivavam um sistema educacional centralizado e articulado e com isso, conseguiram atingir tanto o ensino público quanto o particular, sendo este último submetido à fiscalização federal (HILSDORF, 2003).

Em paralelo a isso, intercorreu nesse período a criação de algumas entidades como: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro (INL), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHANA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que posteriormente vieram a ter grande importância no processo de educação no

³ O Iluminismo foi um movimento que surgiu na Europa durante o século XVIII, promovendo mudanças políticas, econômicas e sociais, pautadas principalmente no uso da razão e nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Disponível em <<https://www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php>> Acesso em 28Set18

Brasil, tendo em vista que aglomeravam agentes da luta pela educação, caracterizando-se como espaços políticos-educacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

De acordo com autor, faz-se necessário apontar também que, Carta Magna de 1937 alterou as tendências democratizantes da Carta de 1934. Algumas questões que mudaram com a transição entre essas Constituições Federais foram sobre a renda orçamentária destinada à educação e o magistério oficial, em que na Carta de 1934 existia determinação mínima da renda para os entes federados destinarem ao sistema educativo, como também se exigia a realização de concurso público para ocupação do cargo de magistério, além disso, é importante pontuar que a educação nesta Carta Constitucional era dever tanto da família como dos poderes públicos de proporcionar a educação não só para os brasileiros, mas também aos estrangeiros que morassem no país.

Contudo, já na Carta de 1937 não havia legislação sobre a dotação orçamentaria para a educação, bem como considerou irrelevante a questão de quem assumiria o cargo de magistério. Outro retrocesso que pode ser apontado na Constituição Federal de 1937 é de que a educação integral das crianças era obrigação dos pais e ao Estado era atribuído o papel de sanar as deficiências da educação particular. Com isso, o Estado Novo passou a assumir um papel subsidiário em relação ao ensino, desobrigando-o através da Constituição de 1937 de manter e expandir o ensino público.

A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares. (GHIRALDELLI JÚNIOR, p. 65, 2009).

Neste sentido, percebe-se que muitos dos problemas enfrentados para a efetivação de uma educação de fato universal têm uma dificuldade histórica de acontecer pelo fato do Estado sempre estar buscando meios de não assumir a responsabilidade de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para a população.

Com o término do Estado Novo em 1945, ocorreu a promulgação da Constituição de 1946 e com ela a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), porém a tentativa desse projeto foi arquivada pelo Congresso em 1949. Foi apenas no ano de 1956 que se desencadeou novamente o debate (não apenas no âmbito do Congresso, mas também da sociedade civil) entre os defensores da escola pública gratuita e os

defensores dos estabelecimentos de ensino privados. Por consequência disso, em 1959 veio a público o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, o qual tratou de questões gerais de política educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

É só ano de 1961 que a educação brasileira dá um passo mais firme através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20/12/1961), a qual objetivava uma educação de qualidade para toda a sociedade. Essa lei estabeleceu ainda a igualdade de direitos das instituições de ensino público e privado, garantiu a liberdade de ensino, ou seja, qualquer indivíduo que possuísse formação superior poderia repassar seus conhecimentos, conservou o ensino primário no modelo previsto na Constituição de 1946 e reorganizou o ensino secundário e o ensino médio. A LDB de 1961 também estabeleceu em seu texto a obrigatoriedade das empresas em proporcionarem aprendizagem técnica aos empregados menores de idade (SHIGUNOV NETO, 2015).

Diante disso, Shigunov Neto (2015, p. 184) vem dizer que:

Com a Lei no 4.024/61 verifica-se uma nova etapa da educação nacional: é o surgimento, ainda que incipiente, das futuras propostas educacionais neoliberais, marcadas principalmente pela preocupação da melhoria da qualidade e dos índices de produtividade do ensino em relação aos custos. São princípios novos que, até então, não estavam definidos formalmente em lei, apesar de estarem presentes nas discussões sobre a necessidade de expansão e democratização da educação nacional.

Contudo, a LDB de 1961 será substituída no período que se sucede a República Populista para atender as mudanças nos cenários econômicos, sociais e educacionais do Brasil, os quais ficariam marcados pela intensa repressão e violência da Ditadura Militar.

É válido pontuar ainda nesta época da República Populista, o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no ano de 1954 como alternativa a educação das pessoas com deficiência. Este movimento foi desenvolvido por Beatrice e George Bemis, diplomatas estadunidenses que ao chegarem ao Brasil e não encontraram nenhuma unidade de acolhimento para filha com Síndrome de Down. “Uma equipe constituída por pais, professores, amigos e médicos de excepcionais, motivados por Beatrice Bemis, fundaram a primeira APAE do Brasil” (KUPCZYK, 2016, p. 24).

As APAEs impressionam a sociedade no geral, por meio de cursos, palestras, encontros e outros, facilitando os procedimentos que asseguram os direitos da pessoa com deficiência. Contam com a participação da sociedade, dos políticos, da indústria, dos profissionais liberais, e de todos que se empenham pelo desenvolvimento da pessoa com deficiência (KUPCZYK, 2016, p. 25).

Diante disso, podemos compreender que as atuações das APAES foram fundamentais no processo constitutivo da educação inclusiva no Brasil, e ainda hoje são centros de muita importância no atendimento multidisciplinar a pessoa com deficiência, no entanto, este tema será aprofundado no próximo capítulo.

1.2 A educação na Ditadura Militar

O período mais crítico que o cenário político, social e conseqüentemente o educacional que o Brasil passou foi durante a Ditadura Militar de 1964⁴, onde se pautou principalmente pela repressão, privatização do ensino com incentivo às tendências tecnicistas e exclusão de grande parcela da população.

Nesse contexto, a educação foi construída e passou por reformulações para se tornar “[...] um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência” (FERREIRA JR; BRITAR, p. 336, 2008). Vale salientar também que essa época é marcada pelo alinhamento do Brasil ao bloco capitalista, onde o país se abre aos investimentos norte-americanos, fazendo com que a educação seguisse a lógica dos interesses econômicos.

A educação neste período saiu de uma lógica emancipadora e passou a atender as demandas do mercado, com intuito de capacitar força de trabalho para impulsionar o capitalismo e o crescimento econômico. Desse modo, podemos entender que as reformas educacionais desenvolvidas nessa época vinculavam-se de forma explícita, ao processo que acelerou a modernização do capitalismo brasileiro devido à adesão aos investimentos e as ideologias do bloco capitalista internacional. Portanto, é essencial mencionar a teoria norte-americana do “capital humano” difundida no país nessa época.

No campo da educação as políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do “capital humano”, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional (HILSDORF, p. 123, 2003).

⁴ O golpe que depôs o presidente João Goulart foi um regime marcado por um grande autoritarismo principalmente por parte dos cinco presidentes da república: Castelo Branco (1964-1967), Arthur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Baptista Figueiredo (1979-1985), que sempre aumentavam os poderes de Presidente através dos Atos Institucionais (AI) ao longo desses 21 anos. Uma das justificativas para o golpe foi a de que o presidente apresentava tendências comunistas (CODATO, 2005).

Essa teoria do “capital humano” propagava que a ascensão social do trabalhador dependia do seu grau de escolaridade, ou seja, o indivíduo se apropriaria do conhecimento e das competências adquiridas no processo de escolarização para se desenvolver de forma pessoal e social. No que diz respeito ao planejamento e execução orçamentária da educação durante a Ditadura Militar, ocorreram acordos de financiamento entre Brasil e Estados Unidos através da intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Tais acordos ficaram conhecidos como MEC/USAID que também possuíam a finalidade de implementar de fato a teoria do “capital humano”.

Os acordos MEC/USAID, no âmbito educacional, priorizaram três linhas estratégicas de atuação, para o treinamento e aperfeiçoamento do corpo docente: os treinamentos ocorreriam no Brasil e nas escolas americanas, mediante, neste último caso, a concessão de bolsas de estudos; no segundo momento, os recursos foram destinados à infraestrutura da organização escolar, com a construção e aquisição de equipamentos para o funcionamento e melhoria das condições físicas das instituições escolares; finalmente, no terceiro momento, os recursos destinavam-se à parte administrativa das instituições escolares, com a reformulação das administrações das escolas e das próprias secretarias municipais e estaduais de ensino (SHIGUNOV NETO, p. 190, 2015).

Os efeitos mais consideráveis desses acordos MEC/USAID foram as: reforma universitária (Lei n. 5.540/68), a regulamentação e implantação da pós-graduação (Parecer CFE n. 77/69) e a reforma da educação básica (Lei n. 5.692/71) sendo sua estrutura transformada de ensino primário, que duravam quatro anos, passou a se chamar de ensino de 1º grau, com duração de oito anos; já o ensino médio, que durava sete anos e era subdividido em curso ginásial e curso colegial, transformou-se em ensino de 2º grau, com duração de três anos, possuindo caráter profissionalizante. Outro efeito dos acordos supracitados foi a forte privatização do ensino, principalmente em nível superior. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Desse modo, Ferreira Jr e Britar (2008, p. 340) dizem que:

Foi com base nessa configuração de modelo econômico que o regime militar programou as suas reformas educacionais. Dito de outra forma: o projeto “Brasil, país do futuro”, assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971.

Muito semelhante ao slogan deste período, é o da atualidade brasileira, “ponte para o futuro”⁵, que inclui reformas educacionais extremamente tecnicistas e antidemocráticas – reformas de cima para baixo – que retira avanços de muitos anos conquistados pela luta dos estudantes e trabalhadores. Um exemplo disso é a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, conhecida como a PEC 241 (que será abordada no próximo capítulo), no qual congela os investimentos públicos em saúde, infraestrutura e educação, como forma de controlar os gastos do governo. Essa falta de investimento incidirá bastante na educação inclusiva, visto que a discussão desse tema é bem recente, e isto é um dos motivos dele ter se tornado o objeto de estudo deste escrito.

Outro autor que discute a privatização do ensino nesse período é Saviani (2008, p. 300) que diz que:

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país.

Diante desses fatos, fica claro que as reformas na educação empreendidas pela Ditadura Militar, visavam atender aos objetivos de um ensino profissionalizante, voltado para lógica mercadológica e principalmente desprovido de criticidade política devido ao autoritarismo, a censura e a violência que os governos ditadores propagaram.

Outro fator importante da época foi à repressão ao movimento estudantil, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), considerável agente ideológico e político que pressionava o estado para a execução de melhorias nas universidades. O movimento promovia grandes mobilizações nas ruas, onde recebiam o apoio de artistas, intelectuais, populares, entre outros, levando o aumento da repressão e da violência dos militares para com os estudantes, ocasionando a atuação clandestina do movimento estudantil nesse período.

A participação da UNE na vida nacional não se restringia aos temas pertinentes à educação, mas envolvia também temas diretamente ligados ao desenvolvimento econômico e político do país, como a defesa dos interesses da classe trabalhadora, o combate ao colonialismo, a defesa da soberania do país, da auto-determinação dos povos da América Latina, da consolidação das conquistas nacionais, como a Petrobrás, das riquezas minerais, a discussão da remessa de lucros, da

⁵ O programa “ponte para o futuro” foi elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães e lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 2015, com o objetivo de tornar mais viável o desenvolvimento econômico do país, onde serviu de base para o governo do presidente Michel Temer a partir de 2016.

industrialização do país e outros temas de interesse nacional (AZEVEDO, 2011, p.9).

Diante disso, pode-se perceber que a UNE desenvolvia debates que abarcassem as mais diversas classes sociais, principalmente quando se tratavam de questões ligadas a política e a economia do Brasil. Como consequência dessa atuação intensa, o movimento estudantil passou a ser controlado/combatingo pelo regime que estava no poder, afastando os estudantes dessas áreas de debates cruciais.

Muitas foram as medidas tomadas pelo governo militar, tanto no sentido de restringir a autonomia dos movimentos estudantis, quanto no sentido de buscar alternativas que mantivessem o controle das atividades dos estudantes nas mãos das autoridades recém instaladas no poder. Os Centros Acadêmicos foram substituídos pelos Diretórios Acadêmicos, os quais eram obrigados a prestar conta de seus atos, apresentando seus programas e atividades culturais à direção das universidades. Esta substituição foi uma forma inteligente, sutil, mas poderosa de manter as representações estudantis em funcionamento, porém, sob controle do Estado (AZEVEDO, 2011, p.11).

Foi a partir desse controle intenso do Estado que o movimento estudantil se enfraqueceu e passou a agir de forma clandestina, tornando a luta ainda mais difícil. Contudo, “a clandestinidade não significou o fim do movimento estudantil, mas sim um funcionamento restrito e peculiar” (CAVALARI, 1987 APUD SANFELICE, 2015).

Contudo, as heranças deixadas pela ditadura se faz muito presente, sobretudo no âmbito educacional devido a lógica da escolarização tecnicista com a finalidade de atender aos anseios do mercado capitalista, que é a expansão da força de trabalho.

1.3 A educação na redemocratização

Com fim da Ditadura Militar que durou 21 anos e a abertura política, ocorre a retomada dos movimentos sociais, sindicalismo e possibilidade de retorno dos partidos políticos, onde PCB e PCdoB saem da clandestinidade e também ocorre a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT). Toda essa efervescência com o fim dos anos de chumbo gera o movimento pela constituinte, que culmina com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e que atualmente está em vigência, trazendo um novo olhar para diversas políticas públicas, entre elas a educação e que diz em seu Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p.123).

O acesso ao ensino básico regular começa a partir dos 4 (quatro) até os 17 (dezesete) anos de idade, sendo ainda validada a sua oferta para todos aqueles que não tiveram possibilidades de se inserirem na idade própria, visto que toda criança e adolescente são sujeitos de direitos e estão em situação peculiar de desenvolvimento, portanto merecem que seu acesso a educação seja garantido (INEP, 2017).

Um segundo artigo importante que a Carta de 1980 traz sobre a educação é o Art. 214 e dispõe que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, p. 125-126, 2016).

Aqui é importante fazermos a reflexão sobre o inciso II deste artigo, o qual trata da universalização do atendimento escolar, ou seja, o direito a educação, no âmbito do acesso e da permanência em instituições de ensino é destinado para todas as pessoas, desta forma, as pessoas com deficiência também estão contidas na abrangência deste inciso, entretanto, se esta universalização proposta fosse realmente garantida e efetivada, não haveria a necessidade de documentos legais que abordassem especificamente a educação inclusiva (como veremos mais a frente), voltada para garantir os direitos das pessoas com deficiência, inclusive a educação.

Outro documento legal que delibera sobre a educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei n. 8.069 de 1990), a qual relata em seu Art. 53. que toda criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, assegurando-lhes ainda o direito de ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, bem como condições de permanência, o direito de ser respeitado por seus educadores e de também questionar seus critérios avaliativos. Além disso, este artigo garante

aos pais o direito de saber como ocorre o processo pedagógico em que o/a filho/a está inserido/a e de participar deste (BRASIL, 1990).

Ainda segundo o ECA, são os pais que possuem a obrigatoriedade de matricular os filhos na rede regular de ensino. Vale ressaltar também que durante o processo educacional das crianças e adolescentes, devem-se respeitar seus valores culturais e históricos próprios de seu contexto social, como garantir-lhes o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Observa-se um grande avanço na legislação, que foi possível pela abertura política, anistia de intelectuais exilados que retornam ao Brasil com ideias progressistas, como estado ampliado, propostas de baixo pra cima, retomada da democracia etc, devido aos estudos de literaturas como a de Antonio Gramsci. Em contrapartida, a política econômica predominante neoliberalista trouxe retrocessos em vários aspectos o que ocasionou sérias consequências como, a era informacional do trabalho, a terceirização e a precarização das relações de trabalhistas, que exacerbam as diversas multifacetadas expressões da “questão social”.

Foi também na década de 1990 que, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1995-2002), o setor educacional do país passa por uma nova reforma, desta vez com a aprovação no ano de 1996, das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), - lei esta proposta pelo então Senador da República, Darcy Ribeiro, a qual se embasa na Constituinte de 1988 e é sustentada por um amplo movimento da sociedade civil, com a finalidade de trazer a proposta de universalização do ensino básico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A proposta política do governo de FHC era de implementar a política neoliberal no Brasil. Com isso, o país se abre para os investimentos do capital estrangeiro, os quais impulsionaram as reformas do governo em questão e ocasionaram as privatizações de empresas estatais e a flexibilização das relações e dos direitos trabalhistas. Em contexto correlato, a educação vai sofrer influências de agências e documentos internacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A educação desempenha papel fundamental e estratégico na construção dessa hegemonia neoliberal, entre outros, por dois motivos: atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho e é utilizada como veículo de transmissão dos ideais neoliberais. Perante a lógica do mercado, adotada pelo neoliberalismo, a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda (SHIGUNOV NETO, p. 261, 2015).

Destarte, Frigotto e Ciavata (2003, p. 99) destacam o documento: *Transformación productiva con equidade*, que a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

(CEPAL) publicou nos anos 90 dizendo que “enfaticava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva”.

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, p.108, 2003).

Contudo, no segundo mandato do governo FHC, foram criados sistemas de avaliação das instituições de ensino pelo Ministro da Educação, Paulo Renato e pela secretária-executiva do MEC em 2002, e presidente do INEP entre 1995 e 2002, Maria Helena de Castro. A dupla criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (avaliador do Ensino Superior e conhecido como PROVÃO). Outro elemento de destaque desse período foi o Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual estava ligado às questões financeiras contidas na LDB de 1996 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

De fato, no âmbito pedagógico os anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, circunscreveram dois grandes campos de ação do MEC, sendo o primeiro campo voltado para os sistemas de avaliação do ensino com o Saeb, o Enem e o Provão e o segundo campo sendo materializado pelas Diretrizes Curriculares do Ensino e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Diante da conjuntura que perpassava o Brasil nessa época, os únicos índices de resultados relativamente satisfatórios foram os da educação. Portanto, “foi nesse campo que os relatórios internacionais mostraram que o Brasil havia ido melhor que seus parceiros latino-americanos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, p. 192, 2009).

Essa melhoria da educação em âmbito nacional foi ocasionada porque o governo possuía a pretensão de atender minimamente as cobranças de tratados internacionais, visto que o então presidente Fernando Henrique Cardoso era comprometido com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, por isso, se comparado ao período anterior (Ditadura Militar), a educação avançou bastante tendo seu ápice com a aprovação da LDB/96. Em relação ao âmbito internacional, o Brasil conseguiu ultrapassar os índices dos

seus países vizinhos, contudo, sua colocação ainda deixou a desejar se comparado aos países dos outros continentes.

O governo subsequente ao de FHC foi o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o qual deu continuidade à influência neoliberal na política de educação, isto é, conservou e manteve as iniciativas propostas pelo governo anterior.

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, p. 198, 2009).

Contudo, vale destacar que ao final do primeiro mandato e início do segundo, foram promovidas algumas mudanças e avanços, principalmente no âmbito do ensino superior, com a expansão das vagas através do incentivo ao programa do Financiamento do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), ambos voltados para universidades particulares.

Segundo o perfil do PT, o que se esperava era um investimento maciço no ensino superior público, no sentido da ampliação de vagas, e uma política de melhoria da educação básica, para permitir que o aluno da escola pública de nível médio pudesse ter condições de disputar com o aluno da escola particular uma vaga na universidade estatal. Independente da avaliação negativa ou positiva a respeito do ProUni é certo que, desde seu início, o programa já não fazia parte de uma política voltada para o ensino público, mas, ao contrário, cumpria a regra da transferência de recursos do Estado para a universidade particular (GHIRALDELLI JÚNIOR, p. 248, 2009).

Diante disso, Michelotto, Coelho, e Zainko (2006) vão explanar dois lados sobre a expansão do ensino privado, sendo o primeiro não negativo, por criar possibilidades de acesso à educação para uma parcela maior da população do país e o segundo lado correspondendo de forma mais negativa pela desvantagem da qualidade e, minimamente pela falta da infraestrutura necessária para o funcionamento, isto é, as instituições se dedicam apenas ao ensino e deixam de lado as produções da pesquisa e da extensão.

Na esfera das universidades públicas, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que também possui o objetivo de expandir o acesso, bem como garantir condições de permanência aos estudantes no ensino superior. Foi através desse programa que ocorreu a criação de novas universidades federais, além da expansão dos campi das que já existiam.

[...] o REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o REUNI (BRASIL, 2007, p. 27).

Ainda faz-se necessário frisar o aumento da Educação Superior à Distância (EAD) que atinge polos regionais que até então não tinham acesso ao ensino superior (DE MELO COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013).

Segundo De Melo Costa, Costa, e Barbosa (2013, p. 109):

O que se tem observado por meio destas medidas é o surgimento de um novo fenômeno na educação superior brasileira; a inversão da expansão da iniciativa privada para a iniciativa pública. A iniciativa privada, que nos últimos 10 anos era a grande responsável pela expansão da educação superior no Brasil, se estagnou ante as perspectivas de expansão do ensino superior público, proveniente dos programas do governo federal.

Outra mudança importante que ocorreu no governo Lula foi à transformação do Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando os mecanismos de financiamento da educação básica, a qual compreende agora as etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (OLIVEIRA, 2009).

O governo Lula também avançou quanto aos instrumentos de gestão da política de educação, ao elaborar e aprovar em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual “buscou atender quantitativamente e qualitativamente a tal necessidade expansão da educação superior” (DE MELO COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013, p.115).

Esses mecanismos de financiamento da educação merecem uma maior atenção, pois serão a partir deles que a possibilidade de aumentar os investimentos para ampliação de escolas tanto em seu espaço físico e adaptando esses espaços para atendimento das demandas de alunos com deficiência, garantindo assim o acesso de todos. Interessa-nos aqui também os incentivos que o PDE pode oferecer para que os professores se capacitem na área de educação inclusiva.

De fato, a Constituição Federal Brasileira de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo essas três últimas explanadas mais a frente, representam alguns dos marcos importantes dentro da política pública de educação e sua gestão, trazendo em seus textos as diversas disposições e princípios fundamentais de suma importância que minimamente efetivam, consolidam e asseguram um íntegro acesso a educação.

1.3.1 Marcos legais da Educação brasileira: Avanços conquistados pela LDB, PNE e PDE

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394/96) foi estabelecida com o propósito de desenvolver a educação escolar e vincula-la ao mundo do trabalho e à prática social. Em seu texto são apresentados 92 artigos, os quais abrangem a educação básica desdobrada em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, como também o ensino técnico, a educação de jovens e adultos, a educação superior e a educação especial. E dispõe também sobre os profissionais da educação (BRASIL, 2017).

É cabível destacar o Art. 3, pois ele traz os princípios organizacionais que estruturam a educação atualmente.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- 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 ideias 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 extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, p. 9, 2017).

A LDB deixa claro em seu Art. 8 as atribuições específicas que competem a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e os sistemas de ensino sobre a organização da educação nacional, os quais deverão atuar em regime de colaboração (BRASIL, 2017). Desse modo, aumenta-se a possibilidade de uma maior qualidade de trabalho para cada órgão ligado ao sistema educacional.

Sendo a educação pertencente ao campo das políticas públicas, é o Estado Brasileiro quem fica responsável por sua implementação, manutenção e financiamento. Conforme diz a LDB em seu Art. 72. “As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2017, p 47.) O INEP vem reforçar dizendo que:

O financiamento da educação brasileira é delimitado pelo regime federativo e pela orientação descentralizada do sistema educacional. As três esferas de governo possuem responsabilidades para com a oferta de educação, devendo constituir-se num regime de colaboração intergovernamental (INEP, 2006, p. 167).

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe mudanças significativas ao se tratar do financiamento para a educação. Com isso, De Melo Costa, Costa, e Barbosa (2013, p. 113) dizem que:

Esta lei definiu significativa mudança para o financiamento do ensino superior público e privado. Ao ensino superior público, a LDB assegurou uma autonomia até então inédita para as Universidades, que teve um impacto profundo no financiamento, pois estas instituições poderiam, além de receber recursos do governo, receber doações, heranças, obter cooperação financeira meio a parcerias público-privadas, desenvolver e aplicar o próprio orçamento, dentre várias outras medidas.

Entre os avanços ocasionados pela LDB/96 está o dos profissionais da educação, tomando a figura do professor como eixo central da qualidade da educação, sendo garantida a eles a formação continuada (BRASIL, 2017). É oportuno aqui fazer a comparação sobre a questão dos profissionais da educação, com a LDB/61, a qual dizia que qualquer indivíduo que possuísse formação superior poderia repassar seus conhecimentos e a LDB/71 que exigia formação mínima restrita apenas aos graus de ensino que seriam lecionados. Destarte, a LDB/96 menciona em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, p. 42, 2017).

Outra medida importante presente na atual LDB é a que está contida em seu Art. 87, § 1º determinando que União encaminhasse ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de

Educação (PNE) em congruência com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, contendo diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL, 2017).

É neste contexto que o Estado Brasileiro organizará o sistema educacional através do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual possui a função de orientar a realização e o aprimoramento dos planos no setor educativo, além de possuir alguns objetivos como a melhoria na qualidade do ensino e a elevação dos níveis de escolaridade da população.

O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 7).

O PNE também está citado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214 supracitado no tópico 1.3 deste escrito, intitulado: A educação na redemocratização. A elaboração deste documento se deu no início dos anos 1960 através do Conselho Federal de Educação, cujo embasamento foi na LDB/61. Sua materialização ocorreu em 1962 “não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 2014, p. 13).

Após todas as reformas que perpassou a educação, incluindo o Plano Nacional de Educação, foi somente com a LDB/96 que em seus Art. 9, inciso I, e Art. 87, § 1º (supramencionado), incumbiu a União de elaborar o PNE em parceria com os outros entes federativos (BRASIL, 2017). O Plano Nacional de Educação passou a ser instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e vigorou até 2010. Com o término desta vigência, o Congresso Nacional encaminhou um novo projeto de lei sobre o PNE em relação ao decênio 2011-2020, entretanto, a tramitação nas duas Casas do Parlamento não foi concluída em 2011, sendo seu texto final ajustado a Lei n. 13.005/2014, estabelecendo o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No tocante ao Plano Nacional de Educação, faz-se necessário destacar também, uma de suas metas que explana sobre a educação inclusiva, e que é objeto de estudo desta pesquisa. Sobre este tema, o PNE tem como meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Além disso, dentro desta meta existem outras 19 estratégias que possuem a finalidade de auxiliar e por em prática o que já havia sido estabelecido pelo PNE, mobilizando assim, toda uma rede intersetorial com o propósito de garantir o direito à educação básica para as pessoas com deficiência.

Para atuar de forma conjunta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, surge em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que compreende mais de 40 programas e está ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. Este documento possui quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, e se sustenta nos pilares: da visão sistêmica da educação, da territorialidade, do desenvolvimento, do regime de colaboração, da responsabilização e da mobilização social (BRASIL, 2007).

Para Ghiraldelli Júnior (2009, p. 251):

Nos primeiros momentos de apresentação do PDE para a sociedade, o programa pareceu estar voltado para a tarefa de munir o Governo Federal com um instrumental capaz de alguma intervenção mais efetiva na educação básica. Afinal, a organização de nossa estrutura educacional fez sua história sob uma situação curiosa, como que de ponta-cabeça: o ensino superior, voltado para uma parcela pequena da sociedade, sempre esteve sob os cuidados diretos da União, enquanto a educação básica, naturalmente a educação popular, sempre esteve sob a direção de Estados e municípios.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) surge junto com o PDE, que em seu texto vai explicar sobre as avaliações que o sistema educacional brasileiro é submetido, tanto no âmbito do ensino básico como no ensino superior. A respeito da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por reformulação e promoveu em 2005, sua primeira avaliação universal do ensino básico da rede pública, uma vez que houve a adesão de governos estaduais e municipais, conscientes da necessidade de um sistema que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem da educação básica (BRASIL, 2007).

A área da educação superior também sofreu mudanças, onde o Provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual se integra ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O ENADE se apresenta como um elemento, dentre outros, da avaliação de cursos e, ao medir o desempenho dos alunos ingressantes, permite o cálculo de indicador de valor agregado, que isola o efeito instituição sobre a formação geral e específica de seus alunos (BRASIL, 2007, p. 31).

Contudo, pode-se destacar que o Plano de Desenvolvimento da Educação busca principalmente, garantir minimamente o direito de aprender através da promoção de uma educação de qualidade que oportunize o aumento das potencialidades, dos conhecimentos e das competências que os sujeitos trazem consigo.

Diante do exposto, podemos entender que as configurações assumidas pela atual política de educação atravessaram muitas modificações significativas e necessárias para se chegar a uma educação de qualidade que promova o acesso universal garantido por lei, permitindo assim uma maior equidade social. Apesar dos avanços conquistados, sabemos que o sistema educacional brasileiro ainda possui uma defasagem bem evidente, se tratando principalmente da educação inclusiva, a qual será pautada no próximo capítulo.

2. OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UNIVERSALIZAR A EDUCAÇÃO FRENTE AO CENÁRIO NEOLIBERAL

Este capítulo tem o objetivo de tratar sobre o desmonte da educação devido os ataques do ideário neoliberal e como isso vai influenciar na política de educação inclusiva, visto que a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional regular é um tema novo se pensado historicamente, mas que perpassa por diversas dificuldades. É neste cenário que surge a atuação do profissional de Serviço Social na educação, o qual irá buscar sanar as demandas dos estudantes através da viabilização dos seus direitos pelos dispositivos e legislações legais.

Para tanto, é necessário que o debate proposto neste capítulo seja realizado para que ocorra um entendimento claro da realidade a qual a pesquisa se dispõe a investigar, cuja discussão será feita no próximo capítulo.

2.2 Os impactos do neoliberalismo na educação

Para apreender a conjuntura atual da política de educação no Brasil, em específico da perspectiva da educação inclusiva, é necessário entender que a educação brasileira sempre foi marcada de acordo com os interesses da classe dominante, muito embora tenha alcançado marcos e tendências minimamente satisfatórios, os quais foram abordados no capítulo anterior

deste escrito, devem-se levar em conta que esta política pública ainda sofre severos ataques em sua estrutura, em especial pelo ideário neoliberal.

Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais instintivas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (CFESS, 2011, p. 12).

Segundo Braz e Neto (2012) a emergência do neoliberalismo acontece em conjunto com a ascensão do modelo de produção toyotista após a crise do capital dos anos de 1970, o qual se difere da rigidez do modelo fordista/keynesiano por ter perspectiva flexível e objetivar uma grande reestruturação do capital através das relações de produção e de consumo, ou seja, manifesta-se uma nova gestão da produção, da força de trabalho e a relação de ambos com o Estado. Contudo, no Brasil o ideário neoliberal só ganha força na década de 1990 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC.

O que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*) (BRAZ; NETTO, 2012, p 238; grifo dos autores).

Essa ideologia deixa clara os seus pilares de sustentação que são: a minimização do Estado e a liberdade de mercado, isto é, um Estado mínimo para o social e máximo para o capital, desse modo, ocorre uma ausência de intervenção no social fazendo com que aconteça uma potencialização na economia, no mercado e no capital fetiche. Braz e Netto (2012) reforçam dizendo que o neoliberalismo rompe com os condicionantes sociopolíticos que limitam a sua autonomia de movimento nas relações econômicas de mercado.

A orientação para o corte dos gastos sociais do Estado, para assim conter o déficit público e gerar superávit primário, segue, na verdade, as recomendações contidas no ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, pelas quais as economias nacionais devem adaptar-se às novas condições da economia mundial. É nesse cenário que é preconizada a redução da intervenção estatal no financiamento e na operacionalização das políticas sociais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p 208).

Em outras palavras, os autores fazem menção de que os Estados nacionais submetidos a essas condicionalidades devem reduzir os gastos públicos com políticas e serviços sociais. Nesse contexto, as políticas sociais passam a atuar de forma pontual, compensatória,

fragmentada e fragilizada, direcionadas apenas para os efeitos mais cruéis da crise capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). As autoras ainda pontuam o trinômio articulado do neoliberalismo para as políticas sociais que são: a privatização, a focalização e a descentralização.

A privatização consiste em tornar os serviços das políticas públicas mais precarizados, obrigando de certa forma, a população a procurar os serviços na rede privada/mercantil ou até mesmo introduzir esses serviços privados nas políticas sociais. A focalização ocorre quando os gastos públicos são voltados principalmente para a política de Assistência Social para o enfrentamento da desigualdade social, ou seja, os serviços são para aqueles que comprovem que são pobres, miseráveis, desempregados, etc. E por fim, a descentralização é estabelecida apenas como uma transição de responsabilidades de um Ente Federado para outro, ou até mesmo para uma instituição privada (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Além desses fatores já citados, o neoliberalismo ainda adota medidas para manter o capital forte. Uma delas é o combate do poder excessivo dos sindicatos através do enfraquecimento dessas organizações, negando-se a responder ou atender suas reivindicações e reprimindo qualquer medida de luta, a exemplo das greves, como também disseminando uma visão negativa dessas lutas para a população através dos meios de comunicação em massa. Outra medida a ser observada é a desregulamentação do mercado de trabalho e a precarização do emprego os quais submetem a classe trabalhadora a superexploração⁶, tornando as relações de trabalho cada vez mais voláteis e flexíveis ocasionando a terceirização e a subcontratação do trabalhador assalariado (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Logo, podemos entender que o neoliberalismo amplia e acirra as formas de exploração da força de trabalho objetivando uma maior acumulação do capital, sem se preocupar com a agudização da pobreza e o aumento acentuado da desigualdade social, pois pela lógica desse ideário, quanto mais desigualdade existir é melhor, porque assim se consegue promover além da livre concorrência, um mercado mais flexível.

⁶ Para compreendermos o conceito de superexploração, nos utilizamos de Rui Mauro Marini, em sua obra *Dialética da Dependência*, onde tem-se que “a característica essencial está dada pelo fato de que são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos [aumento da jornada de trabalho e aumento da intensidade de trabalho], porque lhe é obrigado um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando assim seu esgotamento prematuro; no último [salário abaixo do valor da força de trabalho], porque lhe é retirada inclusive a possibilidade de consumo do estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. Em termos capitalistas, esses mecanismos (que ademais podem se apresentar, e normalmente se apresentam, de forma combinada) significam que o trabalho é remunerado abaixo de seu valor e correspondem, portanto, a uma superexploração do trabalho (Marini, 1973, p. 156-157).

Os ataques mais severos da ideologia neoliberal são principalmente contra as políticas da Seguridade Social (formada pelo tripé previdência social, saúde e assistência social) e a educação, pois estas constituem um padrão público universal de proteção social desde a Constituição Federal de 1988. Portanto, a Seguridade Social e a educação são as políticas mais atacadas porque elas protegem e devolvem a produção da mais-valia para a classe trabalhadora, possuindo um custo (valor) que incide na produção e sobre o capital.

Destarte, Behring e Boschetti (2011, p. 155-156) apontam que:

Já sabemos que a configuração de padrões universalistas e redistributivos de proteção social foi fortemente tencionada: pelas estratégias de extração de superlucros, em que se incluem as tendências de contratação dos encargos sociais e previdenciários; pela supercapitalização, com a privatização explícita ou induzida de setores de utilidade pública, em que se incluem saúde, educação e previdência; e pelo desprezo burguês para com o pacto social dos anos de crescimento, configurando um ambiente ideológico individualista, consumista e hedonista ao extremo.

Desde a implementação do neoliberalismo no Brasil, a educação passou a funcionar a sua semelhança, de forma mais tecnicista visando preparar a força de trabalho da população apenas para o mercado. Como já vimos através das reformas no cenário educacional estabelecidas pelos governos Lula, e atualmente Dilma/Temer, revela-se a lógica mercadológica dentro da educação através dos incentivos aos programas como o FIES e o PROUNI e também as EAD, fortalecendo assim a expansão do ensino privado (MARRACH, 1996).

No âmbito da educação básica e do ensino médio, o que se pode notar é um aumento na “participação do Estado no financiamento de empresas de ensino lucrativas” (FERNANDES, 1966, p 132). Isto quer dizer que o Estado passa a dar incentivos financeiros as escolas privadas para que estas disponibilizem bolsas de estudos destinadas à população mais pobre. Esse fato decorre de que esses estabelecimentos não se interessam diretamente na democratização do ensino⁷ e se sentem “ameaçados” pelo objetivo de expansão de um ensino público e de qualidade.

Diante disso, Marrach (1996, p. 56) diz:

Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de engenharia. A escola ideal deve ter gestão

⁷ A democratização do ensino significa uma melhor distribuição e utilização das oportunidades educacionais tornando-as mais acessíveis a todos, através de uma intervenção progressiva do Estado direta ou indiretamente. (FERNANDES, 1966).

eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

Contextualizando o cenário atual da política de educação dentro do governo do presidente Michel Temer (2016-2018) ⁸, é fundamental mencionar as reformas por ele empreendidas na educação brasileira através movimento Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017), como também a aprovação Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016.

Sobre o movimento Escola sem Partido, Sperandio e Do Nascimento Muniz (2017, p. 212) explanam que:

Os defensores do projeto “Escola sem Partido”, acreditam que o problema é que os professores não estão fazendo suas funções como deveriam, utilizando o espaço de sala de aula para, segundo eles, doutrinare seus alunos com ideias político-partidárias. Para os integrantes desse “movimento” é preciso que a escola assuma um papel de neutralidade diante de questões políticas morais e religiosas, e que, só assim será possível garantir acesso a um saber realmente útil para os alunos.

Diante disso, pode-se compreender que o Estado não se interessa que a população possua uma consciência crítica, a qual possibilite que as pessoas questionem, busquem mais informações e até mesmo formem movimentos sociais e de lutas em oposição às medidas e reformas que governo propõe e aprova, contra os direitos da classe trabalhadora, recaindo tais questionamentos também, sobre assuntos de ordem política e econômica. O objetivo do projeto Escola sem Partido nada mais é do que afastar qualquer influência, que não tem a ver com partidos políticos, e sim com formação crítica e política, questionadora e emancipadora dentro das escolas a fim de formar força de trabalho tecnicista acrítica.

A Reforma do Ensino Médio, por sua vez vem propor mudanças na composição curricular para que este se torne mais flexível, atingindo também o ensino básico e fundamental. Algumas mudanças propostas por esta reforma são: aumento da carga horária mínima anual que era de 800h e passa a ser 1400h sendo ampliada progressivamente no prazo de cinco anos (no entanto, ao mesmo tempo aprova-se a PEC do Teto dos Gastos – que será tratada posteriormente – a qual, congela os investimentos na educação por vinte anos, o que inviabiliza qualquer melhoria ou ampliação); obrigatoriedade da oferta da língua inglesa no

⁸ Temer assumiu interinamente o cargo de presidente da república, em consequência da aceitação do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff pelo Senado Federal. Ele tomou posse em definitivo no dia 31 de Agosto de 2016 e seu mandato se prolonga até o dia 31 de Dezembro de 2018. Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/515675-MICHEL-TEMER-TOMA-POSSE-COMO-PRESIDENTE-DA-REPUBLICA.html>>

ensino fundamental, que antes era a comunidade escolar que escolheria qual língua estrangeira seria ofertada; fica a critério dos sistemas de ensino promover projetos e pesquisas que envolvam temas transversais à proteção e defesa civil e a educação ambiental, que anteriormente era obrigatório, entre outros (BRASIL, 2017).

Quanto ao ensino médio, as mudanças aplicadas foram referentes à Base Nacional Comum Curricular que passar a organizar os objetivos de aprendizagem de acordo com as áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; a não obrigatoriedade dos estudos de educação física, arte, sociologia e filosofia; oferta de formação com ênfase técnica e profissional; implementação de escolas com ensino médio em tempo integral, entre outros (BRASIL, 2017).

Em suma, fica claro que essas reformas empreendidas no governo Michel Temer valorizam o caráter do ideário neoliberal, o qual sempre busca diminuir os direitos sociais do povo, visando apenas uma formação voltada para manutenção da força de trabalho de forma acrítica e aligeirada.

Outro tema que incide bastante no desmonte da educação promovido pelo neoliberalismo é a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, conhecida como PEC 241, PEC do Teto dos Gastos ou PEC do Fim do Mundo, instituindo um Novo Regime Fiscal (NRF), e que possui o objetivo de congelar os gastos sociais do governo durante vinte anos, portanto até 2036, os quais incluem basicamente a Seguridade Social e a política de educação.

Ao congelar o gasto federal, a PEC 241 desestrutura o financiamento da política social brasileira ao eliminar a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento da seguridade social, que compreende as políticas de saúde, previdência e assistência social. Tais vinculações expressam conquistas sociais que foram garantidas na Constituição de 1988, visando estabelecer prioridade e preservar o gasto público nestas áreas sociais, independentemente do governo que estivesse no poder (VAZQUEZ, 2016, p. 1).

Diante dos impactos da PEC 241, Amaral (2016) avalia projeções e variações do Produto Interno Bruto (PIB) e do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), para poder verificar se o MEC terá condições de conseguir investimentos do governo de 10% do PIB para atingir as metas propostas no PNE (2014-2024). Destarte, ele afirma que:

Dessa forma, se olharmos, em especial, o Ministério da Educação (MEC) na estrutura do Poder Executivo, que terá como limite orçamentário num ano o orçamento do ano anterior, corrigido no máximo pelo IPCA do ano anterior,

podemos afirmar que a única possibilidade de crescer as despesas primárias do MEC além do IPCA é se houver uma equivalente diminuição em outro setor do Poder Executivo. Pode-se prever que o MEC não será o vencedor desta “contenda”, pois vencerão aqueles setores que podem argumentar que uma proposta orçamentária maior poderá expandir de imediato a economia, elevando o Produto Interno Bruto (PIB) e gerando imediatamente novos empregos. Pode-se afirmar, portanto, a quase impossibilidade da existência, nesses longos 20 anos, de orçamentos do MEC maiores que a variação da inflação medida pelo IPCA no ano anterior (AMARAL 2016, p 659).

Portanto, com essa conjuntura podemos compreender que a educação sofrerá bastante, pois as chances do governo investir no MEC nessa perspectiva da PEC 241 são bem remotas. Entende-se ainda que, com os investimentos congelados, as escolas e as universidades passarão a funcionar com recursos ainda mais parcos e fragilizados, para manutenção de suas estruturas físicas e bom desempenho da comunidade escolar, optando muitas vezes pela não ampliação e/ou capacitação de seu corpo docente, para que se possa atender a demandas mais imediatas que possam surgir.

Desta forma, se hoje a educação de maneira geral encontra-se precarizada, com grandes dificuldades de efetivar seu princípio de universalidade, diante desta nova investida do capital⁹, o desmonte será ainda maior, e o acesso a uma educação de qualidade por todos os segmentos da sociedade será ainda mais difícil.

No que se refere à educação inclusiva, esta caminha a passos lentos nos mais diversos níveis de formação. Se antes, projetos encampados por movimentos sociais e legisladores progressistas, tinham como barreira uma bancada conservadora a serviço do capital e o reduzido orçamento, na atual conjuntura, somam-se a estes, emendas constitucionais como esta, explicitamente anti-progressista e anti-democrática.

A disputa de projetos políticos e societários que sempre existiu, torna-se cada vez mais desleal diante deste cenário, e o projeto de uma educação universal, que obviamente atende aos propósitos da educação inclusiva, fica cada vez mais distante. Por isso, torna-se necessário refletirmos acerca dos caminhos e descaminhos percorridos pela educação inclusiva, para que possamos compreender os desafios e possibilidades deste projeto.

2.2 A Política de Educação Inclusiva: um caminho em construção

⁹ As investidas do capital acontecem de acordo com seus ciclos de reestruturação produtiva, os quais ocorrem cada vez mais feroz, a cada nova crise que surge em âmbito global. Esta voracidade do capital é puramente para manter intacto o cerne principal do modo de produção capitalista que é produção da mais-valia, através da exploração do trabalho (MARTINS, 2014).

Para tratar de educação inclusiva no Brasil, é obrigatória a passagem pelo debate da importância das APAE's, pois foi através destas instituições que acontece o interesse na educação de pessoas com deficiência aconteceu na década de 1950, mais precisamente no ano de 1954 com a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo esse projeto desenvolvido por Beatrice e George Bemis, como já foi citado no capítulo 1 (tópico 1.1) desta pesquisa.

Segundo o Manual de Fundação das APAES (2012-2014, p. 6):

Apae é uma associação civil, de assistência social, de caráter filantrópico, com atuação nas áreas da prevenção, educação, saúde, trabalho/profissionalização, garantia de direitos, esporte, cultura/lazer, de estudo e pesquisa e outros, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada, tendo sede e foro no município em que estiver situada.

Essas associações detêm de autonomia administrativa e jurídica diante da administração pública e é voltada para a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência, através da promoção e articulação de ações de defesa de direitos, prevenção e apoio as famílias dessas pessoas. Estruturam-se em Conselho Regional, Federação das APAES dos Estados e Federação Nacional das APAES (MANUAL DE FUNDAÇÃO DAS APAES 2012-2014).

De acordo com Kupczyk (2016, p. 25):

Nos dias atuais, a Associação das APAEs, congrega a Fenapaes – Federação Nacional das APAEs. Segundo esta, são 23 Federações das APAEs nos Estados e mais duas mil APAEs distribuídas por todo o Brasil, as quais propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência. Sendo o maior movimento social do Brasil, na sua área de atuação.

Outro ponto relevante para o debate que o Manual de Fundação das APAES (2012-2014, p 8-9) traz é que:

As Apaes em seu compromisso de construir uma sociedade mais justa e inclusiva se empenham em fomentar e promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, em seus ciclos de vida, crianças, adolescentes, adultos e idosos, de forma que encontrem em sua comunidade os recursos necessários, a vida digna e o pleno exercício da cidadania. Assim, as Apaes buscam em cada município, eliminar os fatores promotores de exclusão, ampliar a acessibilidade e fazer cumprir direitos.

Diante disso, é possível captar que as APAES abarcam não só a educação de crianças e adolescentes com deficiência, mas igualmente a de adultos e idosos estimulando suas habilidades e respeitando seus limites, sempre com o intuito de promover participação social

dessas pessoas dentro de suas comunidades, como também na sociedade civil por completo. Do mesmo modo, é importante destacar que as APAES por serem um serviço inerente ao terceiro setor e recebem poucos subsídios para manutenção em apoio estrutural e financeiro do Estado, não substituem os ensinamentos transmitidos em escolas de ensino regular básico, mas que elas podem atuar como um trabalho para além da escola, ofertando serviço especializado de equipes multidisciplinares capacitadas e atuando de forma conjunta oportunizando um maior crescimento pessoal, intelectual e social das pessoas com deficiência.

É a partir da década de 1970 que gradativamente a ideia de inclusão foi ganhando força na sociedade brasileira mediante discursos sobre a educação especial, fazendo com que os governos se preocupassem minimamente em fundar instituições e órgãos respaldados em lei, que auxiliassem no tratamento e ensino da pessoa com deficiência, criando classes especiais nas escolas de ensino regular (ROGALSKI, 2010).

Logo, o histórico do surgimento da educação especial aconteceu em meio a lutas, organizações e conquistas de legislações voltadas para a efetivação dos direitos a educação da pessoa com deficiência. Um marco importante desta caminhada é a Declaração de Salamanca (1994), a qual dá subsídios para a prática da educação inclusiva, como também outras leis, que serão explanadas mais a frente.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 3) é orientada pelo seguinte princípio:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva.

À vista disso, Rogalski (2010, p. 3) complementa dizendo:

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações.

A perspectiva da educação inclusiva, como já sabemos, é direcionada para educação de pessoas com deficiência, também é viabilizada através das leis brasileiras como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13. 146 de 2015), a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (Decreto n. 3.298 de 1999), a Lei sobre o Apoio e a Integração Social da Pessoa com Deficiência (n. 7.853 de 1989), Política Nacional de Educação Especial de 2008 e também pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu Art. 27:

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

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

(BRASIL, 2015, p. 7).

Este artigo deixa claro que a pessoa com deficiência possui o mesmo direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, daquela pessoa que não é deficiente e, além disso, deve possuir sua integridade física e psicológica protegida de todas as formas de violência a exemplo do bullying, que pode gerar danos e trazer marcas emocionais para esse aluno com deficiência.

O caráter da educação inclusiva vai ser reforçado pela LDB/96, cujo Capítulo V de seu texto refere-se apenas a educação especial, o qual é importante frisar o Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2017, p 39-40).

Além dessas legislações supracitadas, merece destaque também a Política Nacional de Educação Especial, a qual recebe reforço através do Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008 em que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com Mantoan (2010, p. 17):

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

Diante disso, verifica-se que a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades no processo educacional de alunos com deficiência. Entendendo que, essa modalidade de educação se complementa àquela do ensino regular, em que ambas atuam juntas e de forma articulada para que os professores dessas áreas possam avaliar os alunos com deficiência através de suas habilidades, como também explorando todos os recursos necessários para uma aprendizagem de qualidade dos estudantes, estimulando-os através de atividades e jogos pedagógicos (matemáticos, de leitura, raciocínio lógico), a fim de que outras habilidades possam ser despertadas nesses indivíduos.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 1994, p. 11).

Segundo Maria Odete Emygdio da Silva (2009, p. 148):

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Dessa forma, a Educação Inclusiva parte de uma visão de equidade social, para que as pessoas com deficiência possam ser inseridas dentro da escola e que tenham condições de permanência, para adequarem-se estruturalmente e educativamente falando, podendo formar laços concretos de amizade, respeito e confiança com toda a comunidade escolar. “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (SALAMANCA, 1994, p. 5). Isso mostra o quanto à educação inclusiva beneficia não só aos estudantes com deficiência, mas também a escola por completo, por estimular que todos os sujeitos que ali se encontram, saibam conviver com as diferenças, diminuindo os preconceitos e explorando a diversidade e a vivência entre as partes.

Contudo, é preciso pontuar também as dificuldades enfrentadas pelas escolas no caminho da garantia de uma educação inclusiva de qualidade. Para isso, a Declaração de Salamanca (1994, p. 4) vem afirmar:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Vale salientar que, para além dessa dificuldade da escola desenvolver e implementar uma pedagogia que atenda de forma precisa as demandas educacionais dos estudantes com deficiência, existe também outras dificuldades que merecem destaque, como: as barreiras físicas dentro da instituição e que para isso, é preciso que o governo invista na educação, sobretudo na área voltada para educação inclusiva, a fim de sanar esses problemas estruturais por meio de reformas que adaptem a escola para que esta atenda as especificidades dos alunos, e também de professores e demais funcionários que constituem a comunidade escolar e podem ser pessoas com deficiência.

Contudo, é interessante destacar o aumento no número de matrículas de crianças com deficiência no sistema de ensino regular, como aponta as estatísticas e os dados do censo escolar trazido pelo site do Governo do Brasil (2015)¹⁰:

Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns.

Apesar desses dados, é importante refletirmos as condições de permanência desses alunos, pois, outros obstáculos que podem ser citados para efetivação de uma educação inclusiva são: a percepção dos professores sobre a desmotivação e evasão, por exemplo, desses estudantes da escola de ensino regular. Segundo os resultados de uma pesquisa realizada por Pereira e Lopes (2011, p. 1166) em uma APAE onde houve a participação de profissionais da educação e de alunos, se evidenciou que:

A evasão dos alunos com deficiência do Ensino Regular está relacionada, não apenas ao perfil do próprio aluno, mas também à formação dos professores que com

¹⁰ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em: 26 de outubro de 2018.

eles atuam e às metodologias por eles utilizadas no desenvolvimento do processo aprendizagem.

Quanto à formação dos professores, o site do Governo do Brasil (2015) explicitou que também houve aumento na capacitação/formação destes profissionais em educação especial, a qual foi cerca de 198%. “Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459”. De acordo com o Ministério da Educação (2009) ¹¹, o reflexo da expansão e do avanço da educação inclusiva no Brasil se deu por meio do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tem por objetivo “estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos”.

No entanto, mesmo esses dados sendo bastante pertinentes, é preciso levar em conta as estratégias de ensino, quais usarem e como usarem, ou seja, é necessário que haja o desenvolvimento de ações pedagógicas que deem suporte aos estudantes com deficiência, para que estes não venham a sentir dificuldades em absorver os ensinamentos e conteúdos passados em sala de aula.

Isto nos faz refletir que a mera presença física de pessoas com deficiência em salas de aulas regulares, não garante que elas estejam incluídas, mas sim, apenas integradas, tornando-as membros da escola como um todo. A inclusão vai além disso, porque ela permite que essas pessoas participem de atividades grupais tanto em sala de aula como em fatos e eventos que a escola proporcione.

Desse modo, Pereira e Lopes (2011, p. 1158) abordam que:

Presença física não é sinônimo de aprendizagem. Aprendizagem vai além e requer muito do professor, sua formação e das metodologias utilizadas no processo de ensinar, bem como das condições e interesses do aluno para aprender. Isso conclama a escola a repensar suas práticas.

É neste repensar de práticas que as escolas apresentam mais uma dificuldade notória neste tema, que apesar do avanço significativo contido nos dados já supracitados, é sobre a falta periódica da promoção de capacitação não só do corpo docente, mas também, dos demais funcionários da comunidade escolar para enfrentamento das demandas postas por esses estudantes com deficiência. Aqui fica claro mais uma vez a questão do pouco investimento público, ou a falta dele no âmbito da educação brasileira, o qual está sendo agravado desde a aprovação da PEC 241.

¹¹ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/205-noticias/1349433645/11965-sp-1016456689> > Acesso em: 26 de outubro de 2018.

De acordo com site do Senado Federal (2018) ¹², uma das primeiras ações após a aprovação da PEC do Teto dos Gastos foi vetar um complemento de verba para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de R\$ 1,5 bilhão, permanecendo assim, para o ano de 2018 o mesmo valor do ano anterior de R\$ 14 bilhões. “Na razão para o veto, o presidente da República, Michel Temer, reconheceu que as despesas com o Fundeb não se enquadram no teto de gastos”.

Essa realidade orçamentária incide diretamente na ausência de planejamento de ações práticas voltadas para a educação inclusiva, que também é resultado da não capacitação e/ou especialização dos profissionais da educação, apesar dos seminários, encontros e conferências que o MEC realiza sobre o tema, sabemos que ainda existem muitos deles que não conseguem acessar essas atividades por condicionalidades financeiras das instituições que estão inseridos, ou até mesmo por resistência pessoal (OLIVEIRA et al, 2017). Esses fatos podem acabar prejudicando tanto o cotidiano institucional, como o desempenho da relação professor e aluno, arriscando assim, agravar as expressões da “questão social” inerentes do âmbito escolar.

Pensando nas ações e investimentos necessários para um atendimento integral, não apenas aos estudantes com deficiência, mas especialmente esses, defendemos uma escola ampliada, com mais profissionais trabalhando para além da sala de aula. E é neste momento que pontuamos a necessidade de profissionais como Psicólogos e Assistentes Sociais. No que se refere ao assistente social, acreditamos que a participação e atuação deste profissional, possibilitaria mediação de ações, investigar essas expressões da “questão social” de forma específica e buscando dar encaminhamento as demandas apresentadas, acionando outros profissionais e instituições específicas, para que assim o princípio universal do direito a educação possa ser efetivado. Portanto, neste próximo tópico realizaremos uma breve reflexão acerca das possibilidades e desafios para o serviço social neste espaço sócio-ocupacional.

2.3 Serviço Social e a Educação: possibilidades de atuação do assistente social em prol de uma escola inclusiva

¹² Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/01/03/publicado-orcamento-para-2018-com-veto-a-verba-extra-para-o-fundeb>> Acesso em: 26 de outubro de 2018.

Para melhor compreensão da atuação do assistente social na política educacional, em especial, na área da educação inclusiva, e necessário retomarmos, mesmo que brevemente, alguns pontos essenciais sobre as atribuições e competências, bem como princípios éticos desta profissão.

O Serviço Social é uma profissão regulamentada pela Lei n. 8.662 de 1993, a qual se insere na divisão sócio-técnica do trabalho e está intrinsecamente relacionada ao modo de produção capitalista e as relações sociais antagônicas resultantes dele, que geram as expressões da “questão social”¹³.

As expressões da “questão social” são frutos das relações conflituosas entre o capital x trabalho, tornando-se o objeto de ação profissional do Assistente Social, cuja atuação será de mediador, visto que esta profissão participa da (re)produção das relações sociais antagônicas das classes fundamentais, dando respostas tanto as demandas do capital como também as da classe trabalhadora.

Destarte, Iamamoto (2009, p. 5) diz que:

Os(as) assistentes sociais atuam nas manifestações mais contundentes da questão social, tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais de distintos segmentos das classes subalternas em suas relação com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas.

É por meio das políticas públicas institucionais do Estado que o Assistente Social intervém nas demandas da população, adentrando nos mais variados espaços ocupacionais. Este profissional por sua vez, deve apreender a realidade como de fato ela é, para que assim, consiga apresentar propostas de intervenção eficazes evitando o pragmatismo, por exemplo, que se coloca como um dos desafios à profissão por não utilizar de forma concreta a direção social da tradição marxista crítica-reflexiva e teórica-metodológica, ou seja, que a resposta do Assistente Social as demandas que lhe são postas não seja de forma imediata, resolvendo os problemas dos usuários a curto prazo, sem procurar e se preocupar com a essência e a dinâmica dos casos.

Segundo Guerra (2000, p. 9):

As singularidades, os imediatismos que caracterizam o cotidiano, que implicam na ausência de mediação, só podem ser enfrentados pela apreensão das mediações objetivas e subjetivas (tais como valores éticos, morais e civilizatórios, princípios e

¹³ A “questão social” configura-se como expressões das desigualdades sociais e é “resultante dos mecanismos de exploração do trabalho pelo capital” (SANTOS, 2012, p. 43)

referências teóricas, práticas e políticas) que se colocam na realidade da intervenção profissional.

Desse modo, quando o Assistente Social desenvolve a instrumentalidade dentro da perspectiva da imediaticidade, o profissional corre um risco muito maior de errar, principalmente quando são demandas que expressam a necessidade de um estudo mais apurado daquela realidade. Portanto, o Assistente Social deve sempre nortear seu caráter profissional e seus valores nos eixos fundamentais da profissão que são o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes Curriculares da formação acadêmica (IAMAMOTO, 2009).

No campo das relações sociais merece destaque a educação, seja ela passada no seio familiar ou no âmbito escolar, o qual desempenha um papel importante na sociedade, pois, a escola ajuda na socialização e na produção do conhecimento dos indivíduos. Nesse contexto, a escola passa a ser um espaço ocupacional do Assistente Social, o qual buscará refletir sobre a existência de complexas expressões da “questão social” dentro da escola e para além dela.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação (CFESS, 2011, p. 5).

O projeto ético-político do profissional resulta do processo de renovação do Serviço Social que perpassou por três momentos distintos que foram a: perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura, momentos que fazem parte do chamado Movimento de Reconceituação do Serviço Social¹⁴, sendo este último, responsável por propiciar a construção deste projeto através da ressignificação das modalidades prático-interventivas tradicionais e emergência de novas áreas e campos de intervenção, para o Assistente Social (NETTO, 2006).

Desse modo, a política de educação se estabelece como umas dessas novas áreas de intervenção do Serviço Social, o qual passa a analisar a posição estratégica que a escola ocupa enquanto campo complexo, porém constitutivo da vida social por abarcar processos políticos,

¹⁴ O Movimento de Reconceituação do Serviço Social é uma crítica ao Serviço Social tradicional, ou seja, a sua gênese. Representou para a profissão a formulação de novas tendências que dariam base fundamentada nos posicionamentos teóricos existentes no Serviço Social para a atuação profissional, diante do contexto político e social que se apresentava a sociedade. A perspectiva modernizadora e a reatualização do conservadorismo ambas possuem caráter reformista e desenvolvimentista, sendo respectivamente a primeira inspirada em vertente positivista e a segunda em vertente fenomenológica. Já a intenção de ruptura possui caráter radical democrata, tomando como vertente principal a tradição marxista (YAZBEK, 2009).

econômicos, sociais e culturais, possibilitando aos indivíduos possuir minimamente uma formação crítica. Nesse sentido, e de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), se faz necessário apontar as possibilidades e os entraves para a materialização do projeto ético-político profissional, no âmbito da política de educação.

Algumas das possibilidades para a materialização do projeto ético-político profissional apontadas pelo CFESS são aquelas expressas pelos princípios do Código de Ética; pelo arcabouço legal que assegura os direitos sociais; pelo contato direto com a população atendida (famílias, comunidade e os/as profissionais da educação); pela autonomia que o/a assistente social tem com relação ao seu exercício profissional, entre outros. Em relação aos entraves, se ganha destaque os limites impostos à participação das famílias na gestão escolar e na política educacional; às poucas produções e estudos sobre o Serviço Social na educação; à precarização dos recursos; a falta de entendimento dos demais profissionais da educação sobre a necessidade de atuação do Serviço Social na escola, e assim por diante (CFESS, 2011).

Outro importante documento que utilizaremos para o debate de inserção do Serviço Social no espaço educacional é o elaborado pelo conjunto CFESS-CRESS (2013), o qual dá subsídios para que haja a efetivação do projeto ético-político da profissão dentro da política de educação, através dos parâmetros de atuação do Assistente Social no sistema educacional. Destarte, o documento diz que:

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS-CRESS, 2013, p. 33).

Essa afirmação remete ao fato de que o Assistente Social deve sempre pautar-se nos princípios, direitos e deveres contidos em seu Código de Ética para que sua ação profissional tenha por objetivo legitimar a liberdade como valor central, buscando ao mesmo tempo, a tentativa de diminuição das desigualdades sociais, através da viabilização de direitos, que neste caso, é a educação com direito universal e comum a todos os públicos. Com isso, pode-se garantir minimamente que as competências e atribuições profissionais não se dissociem da orientação do projeto ético-político da profissão, assegurando ao profissional o entendimento dos processos constitutivos deste campo de atuação (CFESS-CRESS, 2013).

Segundo o conjunto CFESS-CRESS (2013), a marca de inserção dos Assistentes Sociais na política de educação tem sido, sem dúvidas, para garantir o acesso à educação escolarizada. Contudo, o documento ainda afirma que embora as estratégias de ampliação ao acesso tenham aumentado isso não configura que a universalização pretendida por esta política tenha se efetivado, mas sim que houve apenas um alargamento desigual em sua estrutura. O escrito pontua também que essas estratégias estão embasadas na hipótese de que não cabe exclusivamente ao estado garantir a ampliação ao acesso, devido à divisão dessa responsabilidade com outros segmentos da sociedade civil e pelo novo redirecionamento do fundo público que está voltado para os processos educacionais.

A combinação de fortes incentivos fiscais ao setor privado, ampliação dos programas assistenciais, ampliação da modalidade de educação à distância, desenvolvimento de programas de crescimento da rede educacional pública, mediante pactos de adesão para recebimento de recursos adicionais, fomento à contratação de crédito para financiamento dos estudos e contratação de assessorias privadas para a elaboração e avaliação de projetos pedagógicos conformam as bases materiais de sustentação desse processo de ampliação (CFESS-CRESS, 2013, p. 39).

Diante disso, a inserção de Assistentes Sociais nas escolas e universidades se faz necessária para que haja o controle e a administração dos programas, projetos, serviços e benefícios dirigidos à assistência estudantil, além de entender que o trabalho desse profissional na educação se dá na identificação e no atendimento das demandas provenientes da “questão social” que perpassam o cotidiano educacional, investigando os motivos causadores de expressões superficiais da “questão social” como a dificuldade de aprendizagem, a desmotivação e a evasão escolar, dentre outros, buscando atuar de forma interdisciplinar, interinstitucional e intersetorial, se assim o contexto escolar viabilizar tal atuação.

Observamos que, em algumas situações, a referência a uma equipe composta apenas por professores/as se deve ao fato de que os/as mesmos/as estão vinculados/as à gestão, distanciados/as da dimensão mais interventiva do trabalho do/a assistente social. Na maioria das respostas, a equipe é quase sempre formada por pedagogos/as ou psicólogos/as, além do/a assistente social. As referências ao trabalho interdisciplinar aparecem sem uma abordagem mais detida de como as ações são conduzidas, deixando sempre a interrogação se de fato o trabalho é interdisciplinar ou apenas multiprofissional (CFESS, 2011, p. 45-46).

É notório que essa dificuldade de articulação entre os profissionais da educação frente às problemáticas advindas das expressões da “questão social”, possa prejudicar a efetivação de uma educação de qualidade, enquanto direito social garantido por lei. Destarte, se faz

importante fortalecer uma política que valorize os profissionais inseridos na educação, pois estes são fundamentais para que haja a consolidação da política educacional (DE SOUZA ORLANDINI, DALLAGO, 2015).

A questão da garantia de uma educação de qualidade é uma outra dimensão abordada pelo conjunto CFESS-CRESS (2013) e que particulariza a introdução do Serviço Social na educação. Essa perspectiva está ligada a contribuição para emancipação humana, como também o desenvolvimento de uma formação intelectual que garanta o domínio de competências cognitivas e assuntos formativos. Neste âmbito, a preocupação do profissional de Serviço Social é de que os estudantes possam ter minimamente uma formação crítica que garanta o entendimento das condições e contradições inerentes à vida da classe trabalhadora.

O documento também cita a dimensão da permanência dos estudantes que remete ao fato de que ela está em descompasso com as ampliações ao acesso à educação, tornando-se assim, uma das principais pautas de luta do movimento estudantil. Neste quesito, o trabalho do Assistente Social vai para além de mobilizar procedimentos técnico-instrumentais próprios deste campo de atuação e da instituição a qual está inserido, sua ação consiste em promover também a articulação com os movimentos sociais que debatem essas questões.

Neste contexto podemos observar a relevância do profissional Assistente Social na política de educação, e de forma específica no âmbito da educação inclusiva, cujo trabalho se dará de forma conjunta com a comunidade escolar e também com sociedade civil, buscando garantir o acesso, a permanência e a qualidade educacional, além de procurar enfrentar as demandas que os estudantes com deficiência possuem, a fim de melhorar o desempenho e desenvolvimento deles.

Ressalta-se assim, que o Assistente Social dentro destes espaços educacional vem para somar esforços com o intuito e propósito de fortalecer a equipe, pensando propostas, subsidiando ações, auxiliando a escola e também demais profissionais da equipe, para que a garantia dos direitos desses alunos sejam efetivados, com a interação e trabalho de toda uma equipe que esta envolvida no processo de ensino e aprendizagem (DE SOUZA ORLANDINI, DALLAGO, 2015, p. 4).

O CFESS (2001) vem reforçar que, o Serviço Social no âmbito educacional contribui de forma para efetivação do direito a educação realizando diagnósticos sociais, encaminhamentos aos serviços sociais e assistenciais e na identificação de fatores sociais, culturais e econômicos, os quais incidem no processo de aprendizagem ocasionando baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, além da evasão escolar por motivos financeiros.

Sendo assim, Margarezi (2010, p. 37) corrobora explanando que “o Serviço Social é uma profissão fundamental para trabalhar a garantia da educação como direito social preconizado nas leis brasileiras, bem como, auxiliar diretamente na inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino”. O Assistente Social inserido no trabalho coletivo com os demais profissionais da educação busca organizar essa classe trabalhadora exercendo sua função político-educativa através de ações e diálogos que, incidam na consciência deles como também, na dos usuários da política pública de educação com o propósito de sempre buscar avanços para a efetivação da educação inclusiva.

Portanto, é importante entender que a educação inclusiva abrange o envolvimento de toda a comunidade escolar e a comunidade social no intuito de proporcionar um maior crescimento pessoal e intelectual das pessoas com deficiência, de modo que favoreça a socialização e a inserção desses indivíduos no cotidiano dinâmico da sociedade.

Destarte, a pesquisa que veremos a seguir e consequentemente seus resultados, são fruto de inquietação pessoal-intelectual e que tem por propósito refletir sobre os debates já realizados neste escrito, além de acompanhar de perto o processo de desenvolvimento e continuidade de ações voltadas para educação inclusiva.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA NO SERTÃO DA PARAÍBA

Como vimos, o processo de implantação da educação inclusiva nas escolas de ensino regular é marcado historicamente por uma série de discussões e transformações advindas das mudanças que o próprio sistema educacional brasileiro sofreu ao longo dos anos. Essas transformações passaram a serem acompanhadas por um conjunto consistente de legislações, as quais deram subsídios para que o projeto de inclusão fosse sendo efetivado de maneira que garantisse o direito à educação de pessoas com deficiência.

Na escola escolhida para a nossa pesquisa, uma escola estadual de ensino fundamental, Alírio Meira Wanderley, esse processo iniciou-se em 2015, sendo uma das poucas escolas do município de Patos/PB que recebeu verbas para implantação do projeto de inclusão, de forma específica da sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a acessibilidade, no intuito de adequar o ambiente escolar com o objetivo de acolher os alunos com deficiência. Contudo, para melhor entender todo esse processo, é válido salientar como ocorreu à chegada até a escola e como foi efetivada a pesquisa.

A pesquisa como foi apontado em outros momentos, é fruto de um interesse que culminou durante a participação em um evento promovido pela Universidade Federal de Campina Grande. A princípio, a pesquisa seria realizada em uma escola do município de Sousa/PB, porém durante o período de comunicação com a escola, nos foi informado pela coordenação da escola que nas datas propostas para se por em prática a pesquisa, seria

inviável porque a instituição estava com um déficit de funcionários (por ter alguns afastados por razões médicas), e os outros trabalhadores que restavam estavam focados no fechamento do ano letivo, bem como cumprimento das metas estabelecidas.

Diante dessa conjuntura e com vistas ao curto prazo de tempo para a realização da pesquisa, optamos em promovê-la no município de Patos/PB, onde mais uma vez encontramos a dificuldade em acessar uma outra escola. Por fim, percorridos os caminhos e descaminhos para realização da pesquisa empírica, uma escola caracterizada pela educação inclusiva aceitou a realização do estudo em suas dependências, junto à comunidade escolar.

A escola onde a pesquisa foi realizada, oferta turmas de Ensino Fundamental I pelo horário da manhã e Ensino Fundamental II pelo horário da tarde. Segundo a análise de documentos, no ano de 2018, foram matriculados na escola 443 alunos, em que, 201 estudantes frequentam as aulas no turno da manhã e os outros 242 frequentam o turno da tarde. Com relação à sala do AEE, os dados referentes às matrículas são de que 10 alunos, desse total de 443, foram matriculados, entretanto, apenas 7 deles frequentam as aulas. Os motivos da desistência relacionada a esses estudantes serão abordados um pouco mais a frente.

Outro dado importante a ser explanado é de que a média de alunos com deficiência que foram atendidos pelo projeto de inclusão desde o seu ano de início em 2015, são de 8 alunos por ano, alcançando o número de 32 crianças e adolescentes com deficiência ao longo do projeto. Vale salientar também que, segundo dados apresentados pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, a escola já tinha abertura para receber alunos com deficiência antes da implantação da sala do AEE e que essa abertura ganhou força quando o projeto de inclusão foi efetivado no espaço escolar.

Diante disso, é importante pontuar que a educação inclusiva não se limita apenas a melhoria da acessibilidade e da materialização da sala do AEE com recursos multifuncionais, pois os processos inclusivos nas escolas devem ser vistos como um conjunto articulado de políticas e ações promovidas e executadas por toda a comunidade escolar de forma coletiva. Por isso, pontuamos agora os sujeitos entrevistados da pesquisa. Foram selecionadas 6 pessoas para participação da pesquisa, tanto componentes do corpo docente e técnico, como dos trabalhadores em geral, entre eles estão: o diretor, a vice diretora e professora regular, uma professora da sala regular, a professora da sala do AEE, uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais.

A escolha desses sujeitos foi pensada de maneira que pudéssemos abarcar toda a comunidade escolar, pois acreditamos que a escola realmente inclusiva envolve todos os

agentes envolvidos neste processo. Ademais, estes sujeitos foram pensados de forma que suas respostas pudessem suprir as necessidades postas pelo questionário aplicado.

O questionário foi estruturado em 5 eixos analíticos, a saber: estrutura física, ações voltadas para a integração da família, benefícios de integração de alunos com deficiência na educação regular, treinamento dos trabalhadores da educação, e condições de trabalho do professor; como também entender a perspectiva e a visão pessoal de cada um, quanto à efetivação da educação inclusiva dentro daquele espaço escolar. Consideramos estes eixos fundamentais a partir daquilo que refletimos nos capítulos anteriores, embasados nas principais literaturas apresentadas e principalmente nos textos da lei, que preconizam em seu texto os eixos por nós elencados.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Entrevistado 1	Filosofia / Pedagogia / Pós-Graduação em Psicopedagogia	Diretor
Entrevistado 2	Pedagogia / Pós-Graduação em Língua Linguística	Professora da Sala do AEE
Entrevistado 3	Licenciatura em Matemática / Especialista	Vice Diretora
Entrevistado 4	Licenciatura em Pedagogia	Professora da Sala Regular
Entrevistado 5	Ensino Fundamental I	Merendeira
Entrevistado 6	Ensino Fundamental I	Auxiliar de Serviços Gerais

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com os sujeitos da pesquisa devidamente apresentados, adentaremos de fato aos resultados obtidos pela pesquisa através do questionário aplicado.

3.1 Estrutura física

A acessibilidade na escola é algo de grande importância. Para tanto, o Decreto Federal 5.296/2004 que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 vai dispor sobre prioridade de atendimento e os critérios básicos para promover a acessibilidade para pessoas com

deficiência. Diante disso, podemos entender o objetivo da acessibilidade segundo o Art. 8º e nos seus Incisos I e II do Decreto em questão quando:

Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004, p. 7).

Portanto, no tocante à estrutura física de uma escola, se faz necessário que seu ambiente seja composto por um espaço amplo e acolhedor, o qual ofereça condições de permanência, onde, através da realização de adaptações necessárias, possam eliminar ou diminuir consideravelmente, as barreiras que impeçam ou dificultem a liberdade de movimento das pessoas com deficiência, a fim de garantir a equidade no acesso ao direito da educação. Desse modo, segundo Duran e Prado (2006, p. 331) “as condições de acesso e utilização de todos os ambientes se aplicam a todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados”.

A escola contribui de forma decisiva para o desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência, aceitando a sua matrícula e fazendo as adaptações necessárias, como: rampas, portas, banheiros, corrimãos, corredores e pisos derrapantes, materiais e conteúdos pedagógicos e a avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2005, p. 33-34).

Durante a realização da pesquisa, foi observado que a escola recebeu adaptações em sua estrutura física, sendo elas: rampas, corrimãos, alargamento de portas e pisos antiderrapantes, mas que segundo os profissionais que lá estão inseridos, essas adaptações não foram suficientes para suprir as demandas da escola, como será visto a seguir, nas respostas obtidas pelo primeiro eixo da pesquisa, relacionado à estrutura física.

A primeira pergunta do questionário aplicado buscou compreender se a escola foi adaptada para melhoria da acessibilidade e se esta adaptação favoreceu no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Contudo, foram selecionadas apenas três respostas porque nem todos os entrevistados tiveram respostas conclusivas sobre esta questão.

Sim, no ano de 2016 foi adaptada uma sala para funcionamento da sala de Recursos Multifuncional (AEE) com objetivo de ajudar no desenvolvimento das com necessidades especiais (ENTREVISTADO 2).

Sim, pelo menos no que diz ao acesso a locomoção na escola, ajudou e muito. Mas no processo de ensino/aprendizagem precisa melhorar e muito (ENTREVISTADO 4).

Sim. Foi facilitador, os alunos se sentiram mais a vontade (ENTREVISTADO 5).

Percebe-se, portanto, que mesmo com as poucas adaptações realizadas no espaço escolar, os quais favoreceram a mobilidade dos alunos deixando-os com mais liberdade, os professores ainda sentem a dificuldade que seus alunos transmitem para se desenvolver e acompanhar o ritmo do ensino ofertado na escola. Embora tenha sido relatado por eles, que mesmo com o progresso alcançado na sala do AEE, deram ênfase na dificuldade da aprendizagem com relação à sala de aula regular.

A segunda pergunta desse primeiro eixo foi direcionada somente ao corpo docente e técnico por se tratar de uma questão mais burocrática, relacionada ao recebimento ou não de verbas para a escola, e se existe o recebimento contínuo do mesmo, direcionado para área da educação inclusiva. Portanto, não sentimos a necessidade de que os demais profissionais da escola, Merendeira e Auxiliar de Serviços Gerais, respondessem tal pergunta, pois ela não está no âmbito de suas competências dentro da escola.

Recebeu, mas não foi realizada as adaptações necessárias. Sim, ainda recebe (ENTREVISTADO 2).

Sim, mas acho que foi insuficiente para essas adaptações. Na sala do AEE foi investido em material para trabalhar o lúdico. Não sei informar (ENTREVISTADO 4).

É possível notar aqui, a divergência de informações quanto à informação do recebimento contínuo de verbas da escola, direcionado ao projeto de inclusão. Com isso, nos remetemos à problemática da queda dos investimentos na educação diante das ações propostas e praticadas pela agenda neoliberal, a qual foi discutida no Capítulo 2 deste

trabalho. E observando atentamente as respostas desse eixo, podemos notar que as verbas recebidas pela escola foram poucas, porque mesmo com a realização das adaptações para melhoria da acessibilidade no espaço físico da instituição, e como já supracitado, os entrevistados apontaram que essas adaptações ainda são insuficientes para as demandas da escola.

3.2 Ações voltadas para a integração da família

A família e a escola se constituem como entidades articuladas e formadoras dos seus membros, nos aspectos sociais, morais, culturais e intelectuais. São sistemas que se configuram também por transmitir conhecimento e influenciar os comportamentos humanos, principalmente das crianças, as quais sofrem moldagens de acordo com os segmentos e valores tidos como importantes dentro da sociedade.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; DA COSTA POLONIA, 2007, p. 22).

Diante disso, entendemos que a família possui um papel de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem de seus filhos, onde vai atuar de forma conjunta com a escola para que o desenvolvimento das crianças aconteça de forma saudável e prazerosa. Aqui, pontuamos mais uma vez o princípio da equidade dentro do projeto de inclusão, o qual tem o objetivo de viabilizar as mesmas condições de oportunidades para todos.

Sendo assim, mediante a participação da família na dinâmica escolar, e sua ação ativa no auxílio do desenvolvimento e do progresso da aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência, dando o reforço necessário no âmbito do seu lar, dos ensinamentos transmitidos na sala de aula regular e na sala do AEE, vai configurando a efetividade do direito a educação desse público que já é garantido por tantas legislações já mencionadas neste trabalho.

É desse contexto que surge a necessidade de se compreender como ocorre e quais são as ações voltadas para integração da família na dinâmica escolar. Por esses motivos, este eixo foi composto por duas perguntas fechadas e uma aberta, sendo esta última voltada apenas ao

corpo docente e técnico. A primeira pergunta se propôs a entender, se houve resistência por parte dos pais quanto à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. As respostas obtidas entre os seis entrevistados foram as seguintes: dois responderam que não houve resistência e os pais ficaram satisfeitos com ação da inclusão; e quatro responderam que sim, houve resistência e os pais demoraram a perceber a importância da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.

Essa resistência dos pais e familiares pode ser compreendida pelos lados do preconceito e do medo, por eles não entenderem a primeira vista sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. O preconceito deriva mais daquelas famílias as quais têm seus filhos sem deficiência, e que acabam caindo no achismo que as crianças com deficiência podem, de alguma forma, atrapalhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos. E o lado do medo derivado das famílias das próprias crianças com deficiência, que não percebem que a melhor socialização que seus filhos possam ter é com pessoas diferentes da realidade das limitações de sua deficiência. Diante disso, nos foi informado que essas barreiras sentimentais dos pais, são um dos motivos que ocasionam a falta da participação deles no cotidiano escolar, o que nos remete a próxima pergunta do eixo (DESSEN; DA COSTA POLONIA, 2007).

A segunda pergunta teve o objetivo de compreender se na escola existem ações voltadas para a participação das famílias na dinâmica escolar e como se dá esta participação. O resultado alcançado foi de que: cinco dos entrevistados responderam que sim, existem ações na escola para integração/participação dos pais na dinâmica escolar, mas que eles não participam ativamente, indo à escola somente em ocasiões específicas; e um entrevistado respondeu que sim, e as famílias participam ativamente de toda ação pedagógica proposta pela instituição. Esta questão se interliga com a última, de modo que facilita um maior entendimento das respostas.

A terceira e última pergunta deste eixo, como já supracitada, foi direcionada exclusivamente aos professores, pois ela questiona quais são as estratégias que a escola cria e/ou promove para que as famílias participem do cotidiano escolar. As respostas obtidas foram as seguintes:

Apoio da sala do AEE e através de plantão pedagógico. Fórum da Família (ENTREVISTADO 1).

Faz reuniões de pais, plantão pedagógico, festas ocasionais etc (ENTREVISTADO 2).

Através de plantões pedagógicos e o Fórum da Família (ENTREVISTADO 3).

Ela recebe o apoio da sala do AEE, os filhos são assistidos pela professora dessa sala em horário oposto. E os plantões pedagógicos a cada final de bimestre (ENTREVISTADO 4).

De acordo com as respostas obtidas através dos entrevistados, fica claro que existem estratégias para a participação das famílias sim, mas levando em consideração os resultados da segunda pergunta desse eixo, os pais e familiares só comparecem a escola em momentos ou ocasiões específicas, que segundo conversas informais com os entrevistados, eles relataram que esses momentos podem ser exemplificados nas situações de doença ou mau comportamento das crianças.

Para além da observação e dos relatos dos trabalhadores da educação, aponta-se que o não comparecimento dos pais na escola está ligado principalmente à questão do trabalho e pela falta de tempo que o mesmo proporciona. Para as autoras Paiva, Carraro e Rocha (2015) temos um histórico de não participação na vida pública, além da herança de povo ordeiro e submisso, nos encontramos esgotados e subsumidos pelo mundo do trabalho, o próprio cansaço do cotidiano, cerceia nossa participação efetiva na vida pública. Outro fator que pode ser citado e que também se relaciona ao trabalho dos pais é o problema do horário das reuniões, que por serem costumeiramente nos turnos matutino e/ou vespertino, dificultam a presença da família nas reuniões e plantões pedagógicos.

Diante disso, Dias et al (2015, p. 3) vem dizer que:

A presença dos pais no ambiente escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola. Se for levado em conta as reuniões escolares, por exemplo, é lá onde se torna possível a assistência dos pais, além de existir a possibilidade de conscientizá-los do quanto é importante seu apoio para o desenvolvimento escolar de seus filhos, e de estarem também por dentro de seu desenvolvimento e comportamento e de como poderão auxiliá-los nas atividades propostas.

Desse modo, entende-se a importância da família como um agente ativo no que diz respeito ao processo de educação das crianças, pois quanto mais presente e participativos os pais são no cotidiano escolar, mais efetiva se torna a parceria entre a família e a escola, garantindo minimamente o sucesso do desenvolvimento dos alunos nos aspectos intelectual, social e emocional, o que acaba gerando benefícios de integração dos alunos com deficiência na educação regular (DIAS et al., 2015).

Acreditamos também que a diminuição das barreiras família/escola, possibilite uma maior compreensão dos pais da pessoa com deficiência da importância desta vivência no ensino regular para seus filhos.

3.3 Benefícios de integração de alunos com deficiência na educação regular

O ambiente escolar fornece subsídios significativos para que as crianças com deficiência cresçam e se desenvolvam de maneira que favoreça uma socialização coerente e com boa perspectiva no seio da comunidade em que esteja inserido. Para isso, Mantoan (2003, p. 48) vem dizer que:

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

De acordo com a afirmação da autora, a educação inclusiva consegue fazer com que os alunos com deficiência se adaptem positivamente a nova realidade a qual foram agregados. Conforme Bereta e Viana (2014, p. 125):

Para os alunos com deficiências a inclusão possibilita que eles ocupem um espaço antes não ocupado. Passam a exercer seus direitos e tornem-se cidadãos, convivendo com todos os outros alunos da escola. A socialização da criança especial o estimula a vencer novos desafios, fazendo-a se sentir cada vez mais capaz. A criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados, encontrando nos demais colegas modelos, e passam a segui-los muitas vezes.

Foi objetivando compreender um pouco mais sobre como ocorre à relação e os estímulos derivados do convívio das crianças com deficiência, daquelas sem deficiência, que este eixo foi estruturado em duas perguntas, ambas discursivas e direcionadas a todos os entrevistados.

A primeira pergunta foi voltada para percepção dos profissionais da escola quanto à interação e o relacionamento dos estudantes sem deficiência, para aqueles com deficiência. As respostas adquiridas foram as subseqüentes:

Parcialmente, depende muito da deficiência do aluno. Pois às vezes é difícil a interação (ENTREVISTADO 1).

Alguns estudantes se relacionam normalmente com os demais que apresentam deficiência, outros se mostram afastados apresentando uma certa rejeição (ENTREVISTADO 2).

Há uma interação bem aproximativa entre eles (ENTREVISTADO 3).

Se dão muito bem, agora dependendo da deficiência percebe-se que fica difícil a interação entre os mesmos como, por exemplo, o autista, o deficiente auditivo. Os alunos não sabem a língua de sinais (ENTREVISTADO 4).

É uma relação normal, Eles brincam, se ajudam (ENTREVISTADO 5).

Eles possuem um convívio bom, tem respeito e brincam muito (ENTREVISTADO 6).

Diante desse contexto, se pode verificar que os alunos possuem um convívio bom e respeitoso uns com os outros e evitam isolarem aqueles com deficiência, pois entendem que eles também têm o direito de estarem no mesmo ambiente escolar e de participarem de todas as atividades que a instituição promove. Os estudantes que ficam afastados dos demais com deficiência, como foram relatados pelos entrevistados, são por motivos de não saberem como se comunicar, até porque, na escola em que foi realizada a pesquisa, a mesma não oferece curso de libras básico em sua grade curricular.

Aqui é interessante fazer a reflexão de que, se um curso de libras (comunicação visual) e de braile (comunicação tátil), por exemplo, fossem ofertados obrigatoriamente nos sistemas de ensino público e privado em todo o país, talvez não houvesse tanta dificuldade de inserir as pessoas com deficiência no meio escolar e comunitário, visto que a inclusão se tornaria algo natural e não um projeto a ser implantado nas escolas brasileiras, efetivando verdadeiramente a universalidade do direito a educação, como realmente deveria ser.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13146/2015), em seu Art. 28º, Inciso IV dispõe que compete ao poder público assegurar a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, p. 33).

Contudo, um dos principais benefícios desta integração, aconteceria no formato de uma revolução cultural, onde o preconceito ao desconhecido fosse desaparecendo gradualmente, até desaparecer por completo.

As autoras Berata e Viana (2014, p. 126) ainda apontam que:

Ao conviver com deficientes, as demais crianças tornaram-se mais sensíveis as questões de discriminação que acontecem no cotidiano. Desenvolvem-se mais flexíveis e valorizam as pessoas pela contribuição que elas têm a dar. Passam a aceitar com mais naturalidade a presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, bengalas, etc.

Além disso, as escritoras explicam que os professores e os trabalhadores da educação em geral também se beneficiam com a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, porque os estimulam a compreender e aceitar as diferenças favorecendo a construção de uma sociedade com mais igualdade, empatia e solidariedade.

Sobre esse viés, a segunda questão desse eixo se propôs a compreender se os profissionais da educação veem a educação inclusiva enquanto fator que propicie uma sociedade mais inclusiva. Para isso, as respostas foram as seguintes:

No começo não. Mas estamos em processo de interação para que haja futuramente ao mais concreto (ENTREVISTADO 1).

Sim, apesar de ainda haver o preconceito por parte de algumas pessoas, a inclusão de certa forma serve para que as pessoas que tenham alguma deficiência possam expressar suas habilidades (ENTREVISTADO 2).

Não, por mais que haja essa interação, mas de alguma forma a criança fica excluída, porque nós profissionais do ensino regular não sabemos trabalhar com as deficiências (ENTREVISTADO 3).

Está havendo uma abertura para termos uma sociedade mais inclusiva. No entanto, não tenho como assegurar que de fato irá se consolidar (ENTREVISTADO 4).

Com certeza. O tempo está evoluindo e os pais estão perdendo o medo de permitir que as crianças convivam com outras pessoas (ENTREVISTADO 5).

Sim, contribuí. As crianças se desenvolvem mais, tem mais condições de aprender por ter contato com pessoas diferentes, diminuindo a exclusão deles. Não se sentem tão diferentes (ENTREVISTADO 6).

É notável a divergência de opiniões a respeito de como a educação inclusiva pode influenciar para uma sociedade mais inclusiva, apesar disso, a maioria dos entrevistados entende que em um futuro próximo, possa ser que as sociedades se moldem e se tornem menos preconceituosas e excludentes, aceitando as diferenças e incluindo as pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade.

No entanto, sabemos que para atingir objetivo de tal magnitude, se demanda muito mais que a boa vontade e o esforço da comunidade escolar. É preciso investimentos massivos em capacitação continuada, melhores condições de contratação e trabalho dos mesmos, além de investimentos em tecnologia assistiva, não somente na compra destes, mas investimentos em pesquisas, ciência e tecnologia que propicie o fomento para criação destes mecanismos tecnológicos.

Para melhor compreender o que é a tecnologia assistiva, retomamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu Art. 3º, Inciso III explana que essas tecnologias são:

[...] 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, p. 2).

Desse modo, percebemos que as tecnologias assistivas são de fundamental importância na composição de uma escola inclusiva, pois, possibilitam que o aluno com deficiência se desenvolva de forma mais independente, visto que a interdisciplinaridade proposta por esta área se complementa aos saberes passados pelos professores, incidindo diretamente no êxito da aprendizagem desses alunos.

3.4 Treinamento dos trabalhadores da educação

A prática da Educação Inclusiva se constitui como um trabalho coletivo, o qual deve envolver toda a equipe da unidade escolar, onde um dos pontos centrais é a formação ou capacitação dos professores nesta área, entretanto, não se pode deixar de mencionar a importância da capacitação dos demais trabalhadores da educação, para que eles possam auxiliar e dar suporte as demandas apresentadas pelos alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, Mantoan (2003, p. 43) aponta como o significado do papel do professor muda de acordo com sua preparação na área da inclusão, pois,

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Nessa lógica, este eixo foi pensado com a finalidade de entender se acontece e como acontece o treinamento e/ou capacitação dos profissionais inseridos no sistema escolar. Ele foi direcionado para todos os entrevistados, sendo composto por três perguntas, dividido em duas questões fechadas e uma aberta.

Em relação às perguntas fechadas, dos seis entrevistados, quatro responderam que não receberam nenhum tipo de treinamento ou incentivo do Governo para buscar capacitação nesta área; enquanto dois dos entrevistados responderam que sim, que receberam treinamento. Contudo, dos que responderam sim, todos disseram que o treinamento não foi suficiente para suprir as demandas que aparecem no seu cotidiano de trabalho.

Diante dessa realidade, podemos perceber que “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 42). Entretanto, os poucos que buscam conhecimentos e capacitação na área, ainda enfrentam muitas dificuldades porque a capacitação não consegue suprir todas as demandas apresentadas pelos alunos com deficiência, principalmente quando se há uma variedade significativa de deficiências numa mesma sala de aula.

Com relação à questão discursiva desse eixo, esta se refere à quais tipos de treinamento o próprio profissional considera importante para a sua atuação na área da educação inclusiva. Porém, sinalizamos aqui que o Entrevistado 3 não respondeu tal pergunta.

Atuação entre a saúde e educação (ENTREVISTADO 1).

Formação, inclusive para professores da sala de aula regular que estão com crianças com necessidades especiais (ENTREVISTADO 2).

As áreas são saúde e educação trabalharem juntas. Os alunos saberem um pouco de libras, e para o professor que tenham mais assistência de saúde para poder entender a situação da criança com deficiência (ENTREVISTADO 4).

Sim, gostaria de receber capacitação porque seria muito bom para pensar melhor em como fazer as comidas para eles, porque tem alunos que possuem problema de mastigação (ENTREVISTADO 5).

Seria bom receber capacitação, porque enquanto auxiliar de serviços gerais poderia ajudar de alguma forma por estar convivendo com eles todo dia (ENTREVISTADO 6).

De acordo com as respostas obtidas, fica nítida a necessidade que os profissionais da educação sentem de se articularem com os profissionais da saúde, principalmente para receber orientação e saber como lidar com as deficiências dos alunos enquanto questão de saúde e propiciar uma melhor acomodação e convívio desse aluno no âmbito escolar.

A articulação entre saúde e educação na perspectiva inclusiva, uma das necessidades apontadas pelos entrevistados, é uma das metas do Plano Nacional de Educação, que preconiza especificamente na Meta 4, a universalização da educação para pessoas com deficiência e aponta em seu item 4.5, a estratégia de:

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.).

Para tanto, saliento aqui as respostas dos entrevistados 5 e 6, onde nota-se a preocupação desses profissionais de trabalhar de maneira que diminua as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência, principalmente na questão alimentícia, pois estes trabalhadores recebem o suporte precário de profissionais como Nutricionista e Fisioterapeuta que os orientem como preparar os alimentos e auxiliar esses alunos no manuseio e ingestão dos alimentos.

Diante disso, Baptista da Silva, Soares da Silva Molero e Domingues Roman (2016, p.111) apontam que:

As ações conjuntas de profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação, são fundamentais para apoiar o trabalho das unidades de ensino, caminhando para além de campanhas meramente informativas ou diagnósticas, de modo a potencializar a ação de cada profissional em suas especificidades, com uma atuação colaborativa e que supere a fragmentação dos saberes e fazeres nas diferentes instâncias do atendimento.

É nesse contexto que percebemos a importância desses profissionais no cotidiano da escola para realização de um trabalho interdisciplinar bem articulado, pois os trabalhadores inseridos na educação veem nos profissionais dessas áreas especializadas, uma maneira de possuírem mais segurança, de acordo com as orientações por eles passadas, se assim ocorrer, sobre como agir frente às demandas dos alunos com deficiência.

3.5 Condições de trabalho do professor

As condições de trabalho do docente atualmente perpassam por diversas dificuldades estruturais, políticas e sociais que precisam ser enfrentadas minimamente para que haja a continuidade do desenvolvimento da prática interdisciplinar, ou seja, da manutenção do diálogo e articulação entre as disciplinas.

Além disso, é preciso entender também as causas do estresse, cansaço e das doenças psicológicas, que os professores podem estar sujeitos. Os motivos para essas doenças estão interligadas as relações interpessoais, como também entre o ambiente físico de trabalho, ao baixo salário, as organizações do trabalho docente, a superlotação das salas de aula etc.

É nesse contexto que, Silva e Rosso (2008, p. 2041) resumem a rotina do professor em:

[...] preparar aulas, atividades complementares ao material didático, preparar/corrigir pacotes e mais pacotes de provas/trabalhos e preencher uma infinidade de relatórios,

nos horários que deveriam ser destinados a atualização pedagógica, ao lazer (como ir num teatro, cinema, museu, etc.), descanso e convívio social, com a “justa” remuneração de horas-atividade.

Foi buscando entender essa dinâmica que este eixo foi elaborado e direcionado apenas para o corpo docente e técnico por se tratar das condições de trabalho do professor. O eixo foi estruturado em três perguntas, sendo duas fechadas e uma aberta. A primeira pergunta buscou entender se dentro da escola existe uma programação para organizar a quantidade de alunos com deficiência por turma e todos os entrevistados responderam que não.

Aqui é possível perceber a falta de planejamento a respeito do projeto pedagógico da escola, o qual deveria estipular um número razoável de alunos por turma, além daqueles com deficiência, para que o processo de ensino/aprendizagem possa ser tranquilo e prazeroso tanto para o professor, como para sua turma. No entanto, esta meta esbarra no orçamento público, nas condições precárias das escolas e no reduzido número de professores contratados.

A segunda questão objetivou compreender se o professor recebia algum auxílio ou suporte de outro profissional durante as aulas para atender as demandas de seus alunos. As respostas obtidas foram que dois dos entrevistados responderam que sim, recebem auxílio de outro profissional e dois responderam que não recebem este auxílio dentro da sala de aula. Os que recebem o auxílio são os professores regulares, entretanto, de acordo com os dados da escola, os professores que recebem este auxílio são apenas aqueles que possuem o aluno com deficiência em sua sala de aula. Em relação à professora do AEE, nos foi relatado que a mesma não dispõe deste auxílio por se configurar como uma professora especializada para o atendimento dos alunos com deficiência e também porque este atendimento ocorre de maneira individual e em horário oposto ao da sala de ensino regular.

A terceira pergunta foi feita de forma dupla, metade da resposta fechada e metade discursiva. Esta questão é relacionada sobre a quantidade de alunos por sala de aula, se esta é adequada ou não. Nesta parte, todos os entrevistados responderam que a quantidade de estudantes por turma não é adequada. Entretanto, somente os dois responderam de forma mais precisa sobre esta situação.

Porque tem salas de aula com mais de 30 alunos e isso atrapalha o desenvolvimento dos alunos de modo geral, tanto os que necessitam de mais atenção quanto o restante da turma (ENTREVISTADO 2).

As salas de aula com alunos com deficiência estão lotadas para que haja um trabalho mais direcionado para as crianças com deficiência (ENTREVISTADO 3).

Diante desse cenário, nota-se mais uma vez que a superlotação das salas de aula não afeta somente ao desenvolvimento do professor enquanto pessoa responsável por repassar ensinamentos, pois, além dele fazer isso, ainda tem o dever de prestar atenção nos alunos e no ambiente, a fim de evitar atritos e manter a organização. Esta superlotação também prejudica o processo de aprendizagem dos alunos, porque quanto maior for o número de estudantes por turma, menor será a atenção individual que o professor poderá passar no momento da aula.

É nesse contexto que podemos entender a necessidade sentida pelos professores em ter outro profissional da educação que esteja lhe auxiliando durante as aulas, no objetivo de que os alunos possam receber uma atenção individual maior e assim poder diminuir as dificuldades sentidas por eles.

Essas condições de trabalho aqui mencionadas, estão dispostas no Art. 67º da LDB/96, a qual trata da valorização dos profissionais da educação, incluindo-se os professores, e aponta que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017, p.44).

Diante do exposto, é notório o quanto a realidade é discordante daquilo proposto em lei, por motivos já elencados, mas que é preciso dar ênfase, que são os baixos salários, a superlotação das salas de aula, a sobrecarga de trabalho que afeta a vida social e particular, entre outros. Para que ocorra minimamente a mudança desse quadro, é preciso que haja sempre um planejamento pedagógico que também contemple essas questões, no intuito de melhorar o ambiente de trabalho para os professores, e que se expanda também para toda a comunidade escolar. Sendo assim, as condições de trabalho se configuram como um dos fatores fundamentais que propiciam o sucesso de uma escola, tanto na questão de ensino/aprendizagem, como no sentido de oportunizar vivências e experiências prazerosas e educativas ao seu corpo discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil como se observou no decorrer deste trabalho, atravessou diversas transformações ao longo dos anos, as quais foram fundamentais para o seu processo de desenvolvimento. Dentre essas transformações podemos citar a Constituição Federal de 1988, que determina o Estado como órgão garantidor de uma educação universal, pública, gratuita, laica e de qualidade, e que a partir dessas concepções dá suporte para o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional de Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação, os quais representam marcos importantes para atual configuração da política de educação brasileira.

Essas representações legais, juntamente com a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, entre outras legislações, cooperaram muito para a garantia de uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

Porém, a efetivação destes marcos não acontece de forma integral, pois é atravessada por interesses distintos. As políticas sociais públicas estão em constante disputa em um cenário marcado pela luta de classes. No atual momento histórico que vivemos, a retirada de direitos duramente conquistados e as políticas que se estruturam a passos lentos, são desestruturadas e fragmentadas. Como foi exposto ao longo da pesquisa, o processo de inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino percorreu um longo caminho até chegar à concepção de inclusão que temos hoje nas escolas brasileiras, visto que embora se tenha avançado muito neste campo, e que a prioridade dessas legislações seja de profissionais capacitados na área inclusiva, ainda existem dificuldades para efetivação do direito a educação das pessoas com deficiência, onde, um dos principais desafios que ainda são enfrentados, é sobre a falta da formação continuada dos professores para atuar nessa área.

A realidade, como foi apontada pelos próprios questionários aplicados desta pesquisa, é de que grande parte dos profissionais que atuam na educação não possui preparação para atuar junto a esse público, principalmente os professores, os quais são os mais afetados por se sentirem inseguros sobre como repassar os ensinamentos de modo que abarque toda a turma,

como também, sobre a maneira de como agir de acordo os limites de cada deficiência, sentindo a falta de orientação de profissionais principalmente da área da saúde.

A falta de formação continuada como também a falta da articulação de um trabalho interdisciplinar, podem ser encaradas como consequências da agenda neoliberal, a qual foi debatida no Capítulo 2, e que atualmente tem como ponto central a PEC do Teto dos Gastos, que tem por objetivo congelar gastos do Estado nas políticas públicas, afetando severamente a educação brasileira

Outro ponto importante no processo de inclusão nas escolas e que também é priorizado pelos textos constitucionais já mencionados, é a questão da acessibilidade e da estrutura física que tenha o objetivo de propiciar a inclusão em seu espaço, a fim de garantir maior independência e mobilidade aos alunos com deficiência. Na escola em que a pesquisa se desenvolveu, notou-se que a mesma possui uma boa estrutura, mas que segundo os profissionais lá inseridos, ainda precisa de algumas melhorias e que para isso, se faz necessário o recebimento de verbas do governo. Aqui mais uma vez, apontamos a barreira imposta pelos ideários neoliberais.

Diante desse contexto é necessário refletir que, mesmo nas escolas adaptadas minimamente de acordo com as condições propostas nas legislações, ainda se sente muita dificuldade de efetivar minimamente a inclusão, logo, aquelas escolas que não dispõem destas mesmas condições para receber alunos com deficiência, o ensino/aprendizagem desse público se dará de forma mais precarizada e fragmentada do que para os alunos sem deficiência. Os professores terão ainda mais dificuldades de lidar com as demandas que eles possuem pela falta de capacitação, como também não terão formas de dinamizar o ensino pela falta da sala de recursos multifuncionais.

Portanto, não se trata de incluir o aluno com deficiência de qualquer maneira, mas de forma que possibilite sua permanência através da acessibilidade, de professores e comunidade escolar que tenham formação continuada na educação inclusiva, salas de AEE, tecnologias assistivas, entre outros, de modo que a garantia de uma educação universal e de qualidade seja efetivada.

Neste contexto, é importante mencionar que a inserção dos Assistentes Sociais na educação tem sido para garantir o acesso ao ensino e a permanência dos alunos no ambiente escolar, visto que são nesses espaços que os indivíduos dispõem da possibilidade de uma formação minimamente crítica e que potencialize o desenvolvimento de suas capacidades.

Este profissional colabora nos mais diversos eixos de atuação, como a busca ativa dos familiares para uma participação efetiva, a investigação das necessidades destes alunos que

podem passar despercebidos no cotidiano de trabalho, a elaboração de projetos de inclusão e captação de recursos, fomento ao fortalecimento da rede de atendimento multiprofissional e participação na elaboração de um projeto político-pedagógico ainda mais plural e democrático. Para isso, os Assistentes Sociais pautam-se em seu projeto ético-político, o qual se estrutura em importantes arcabouços teóricos próprios da profissão, com a finalidade de mediar conflitos derivados da “questão social” inerentes ao espaço escolar, como também viabilizar direitos para além da educação.

Diante do exposto, espera-se que a produção teórica aqui construída tenha salientado a importância da discussão acerca da educação inclusiva, pois mesmo com tantos dispositivos legais que oportunizam a garantia de uma educação de qualidade, ainda a que muito que se avançar em termos de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.

AZEVEDO, L. R. O papel da UNE no movimento estudantil na segunda metade do séc. XX. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 1, n. 2, 2011.

BAPTISTA DA SILVA, C. C; SOARES DA SILVA MOLERO, Elaine; DOMINGUES ROMAN, Marcelo. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, 2016.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história** / Elaine Rossetti Behring, Ivanete Boschetti. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

BERETA, M. S.; VIANA, P. B. de M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **REVISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS-ISSN**, v. 2358, n. 2774, p. 115-129, 2014.

BRASIL, **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. **Guia de orientações básicas para a**

inclusão de pessoas com deficiência / Comissão Especial de Acessibilidade. – Brasília : Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2 dez. 2004. Seção 1, p. 2. Disponível em: > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm<. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146** de 06 de jul de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, jul 2015.

BRASIL. **Lei n. 7.853** de 24 out de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, out 1989.

BRAZ, M.; NETTO, J. P. Economia política: uma introdução crítica /José Paulo Netto e Marcelo Braz. – 8. ed. – **São Paulo**: Cortez, 2012. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

CFESS, **Conselho Federal de Serviço Social**. Serviço social na educação. Brasília, DF: CFESS, 2001.

CFESS, **Conselho Federal de Serviço Social**. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. 2011.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, 2005.

DE MELO COSTA, D.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F, V. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 1, p. 106-127, 2013.

DE SOUZA ORLANDINI, A.; DE SOUZA ORLANDINI, A.; DALLAGO, C. S. T. **Serviço social e educação inclusiva na perspectiva da garantia dos direitos**. 2015.

DESSEN, M. A.; DA COSTA POLONIA, A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, 2007.

DIAS, S. G. et al. **A importância da participação dos pais na educação dos filhos no contexto escolar**, 2015.

DURAN, M. G.; PRADO, A. R. A. Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. In. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE. ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Brasília. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1, p. 137-142.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. Dominus editora, 1966.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira : da colônia ao governo Lula** / Paulo Ghiraldelli Jr. -- 2. ed. -- Barueri, SP : Manole, 2009.

GIL, A. C., 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – 12. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

GOVERNO DO BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em: 26 de outubro de 2018.

GUERRA, Y. **A dimensão investigativa no exercício profissional. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 701, 2009.

GUERRA, Y. Instrumentalidade no trabalho do assistente social. **Capacitação em Serviço Social e política social**, v. 4, p. 53-63, 2000.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. Cengage Learning Editores, 2003.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 15-50, 2009.

INEP. **Censo Escolar 2016, notas estatísticas**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017.

KUPCZYK, M. C. **Histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE** do Município de Guaratuba-de sua fundação aos dias atuais, 2016.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

MANTOAN, M. T. E.; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C.; **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (**Coleção cotidiano escolar**) Bibliografia.

MANUAL DE FUNDAÇÃO DAS APAES, 2012 – 2014. Disponível em: <<http://apaebrazil.org.br/uploads/Manual%20Apaes.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

MARGAREZI, A. L. **Educação Inclusiva e as Possibilidades de Intervenção para o Assistente Social**. Diss. Dissertação de mestrado. Departamento de Serviço Social– Universidade de Brasília, 2010.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. México: Editora Era, 1990.

MARRACH, S. A. et al. Neoliberalismo e educação. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MARTINS, V. Crise e Reestruturação do Capital: a busca pela recomposição das taxas de acumulação. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 13, n. 1, 2014.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. H. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **INEP**. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: 2007b.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social** / Carlos Montañó, Maria Lúcia Duriguetto. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 5).

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**, v. 4, 2006.

OLIVEIRA, D. A.. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, E. DE S. et al. Inclusão social: professores preparados ou não?. **POLÊM! CA**, v. 11, n. 2, p. 314 a 323, 2017.

PAIVA, B. ROCHA, M. CARRARO, D. Participação popular e a assistência social: contraditória dimensão de um especial direito. In: **Revista Katalysis**, Florianópolis v. 13 n. 2 p. 250-259 jul./dez. 2010.

PEREIRA, M. B.; LOPES, Esther. Evasão escolar dos alunos com deficiência intelectual do ensino regular: relato de experiências. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1156-1168.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. **A Companhia de Jesus e a Educação no Brasil**. Carpina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). – 3. ed. – 15. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2014.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, 2010.

SANFELICE, J. L.. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. **MARCO, Jorge; SILVEIRA, Helder Gordim da; MANSAN, Jaime Valim. Violência e Sociedade em Ditaduras Ibero-Americanas no Século XX: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Porto Alegre: EdiPUCRS, p. 61-78, 2015.**

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, 2008.
SETUBAL, A. A. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. **Revista Katálisis**, v. 10, 2007.

SHIGUNOV NETO, A. História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais / Alexandre Shigunov Neto. – São Paulo: Salta, 2015
SILVA, Guilherme LF; ROSSO, Ademir J. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE**. 2008.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 jun. 2018.

SOCIAL, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO; SOCIAL, CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação. http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em, v. 23, n. 08, p. 2013, 2013.

SPERANDIO, R. Dos S; DO NASCIMENTO MUNIZ, A. C. H. Paradigmas positivistas nas reformas educacionais do (des) governo Temer: Do Escola sem partido ao Novo Ensino Médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 211-219, 2017.

SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálisis**, v. 10, 2007.

VAZQUEZ, D. A. **O Plano Temer/Meireles contra o povo: o Desmonte Social proposto pela PEC 241**. 2016.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. **CFESS, ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF**, 2009.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ILMO(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa sobre a seguinte temática: “Questões contemporâneas para uma educação inclusiva de qualidade: desafios e avanços na educação de crianças e adolescentes com deficiência”. A mesma será desenvolvida por Millana da Nóbrega e Souza, graduanda em Serviço Social pela Unidade Acadêmica de Direito (UAD), do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFPG), *Campus Sousa*– PB, sob orientação da/o Profa. Me. Vanessa Eidam. Tem como objetivo principal “Analisar as possibilidades e os desafios para a inclusão das pessoas com deficiência na educação regular”.

A participação dos sujeitos da pesquisa na entrevista e/ou na aplicação do questionário é voluntária, portanto, não será obrigatória a esses sujeitos fornecerem informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso não participe, ou resolver a qualquer momento desistir de participar, não haverá nenhum dano e prejuízo, nem haverá modificação no percurso desta pesquisa.

Para o seu desenvolvimento da pesquisa, serão utilizadas as técnicas de coleta de dados através da entrevista e da aplicação dos questionários, em seguida, serão feitos os procedimentos de tratamento dos dados coletados, após esta etapa, haverá um retorno aos sujeitos participantes para que tenham conhecimento do material que ajudaram a construir.

Assim, solicito a sua permissão, para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Nisso, será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que se manterão em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome e/ou imagens dos sujeitos envolvidos serão mantidos em sigilo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Fica registrado também, que tenho conhecimento de que essas informações, dados e/ou material serão usadas pela responsável da pesquisa, com propósitos de divulgá-los em meios científicos especializados.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participação na pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente e acuso recebimento de uma cópia deste documento.

Patos, _____ de novembro de 2018

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura da Pesquisadora

Contatos da pesquisa:

UAD/CCJS/UFCG – Rodovia Governador Antônio Mariz, BR 230 - KM 466,5, S/N – Jardim Brasília–Sede II – Sousa/PB Fone: (83) 3521-3251/ 3552.

Millana da Nóbrega e Souza – fone: (83) 99937-6439

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PARA CORPO DOCENTE E TÉCNICO



Esta pesquisa será realizada pela acadêmica Millana da Nobrega e Souza, do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande. Tem por objetivo entrevistar trabalhadores da área da educação para obter informações acerca da educação inclusiva.

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PARA CORPO DOCENTE E TÉCNICO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Pseudônimo escolhido: _____

Email: _____

Celular: _____

Formação básica:

Graduação: : _____

Pós-Graduação : ()Sim ()Não

Qual: _____

EIXO 1 – Estrutura física

Houve 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 desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem?

No que se refere às verbas, a escola recebeu a verba necessária para realizar todas as adaptações às quais necessitava? E hoje, a escola ainda recebe verba para investimento na área da educação inclusiva?

EIXO 2 – Ações voltadas para a integração da família

Houve resistência ou insegurança por parte dos pais no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular?

a) () Sim, os pais demoraram a entender a importância da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular

b) () Não, os pais ficaram satisfeitos com esta ação.

Na escola existem ações voltadas para a integração/participação das famílias na dinâmica pedagógica da instituição?

a) () Sim, mas as famílias não participam ativamente do desenvolvimento educacional dos filhos, vindo a escola apenas em momentos de extrema necessidade (exemplo: quando a criança se machuca)

b) () Sim, as famílias participam ativamente da dinâmica escolar através de reuniões, palestras e atividades desenvolvidas pelos alunos, além de atuar em parceria com os professores

c) () Não, as famílias deixam toda a responsabilidade educacional para a escola

Que estratégias a escola utiliza para promover a participação das famílias em seu cotidiano pedagógico? Justifique como isso ocorre e o que pode melhorar.

EIXO 3 – Benefícios de integração de alunos com deficiência na educação regular

Qual sua percepção no que se refere ao relacionamento de estudantes com deficiência e aqueles sem deficiência?

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

EIXO 4 – Treinamento dos trabalhadores da educação

Enquanto profissional atuante na área da educação, 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.

Se recebeu treinamento, este foi suficiente para as demandas apresentadas no cotidiano de trabalho?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Atendem parcialmente as demandas que o trabalho apresenta.

De acordo com o que você vivencia cotidianamente em seu trabalho, quais são as áreas e tipos de treinamento, que seriam necessárias para melhor atender as demandas?

EIXO 5 – Condições de trabalho do professor

Existe uma programação para organizar e estabelecer uma previsão de quantos alunos com deficiência estarão em cada classe?

- a) () Sim
- b) () Não

Você recebe algum auxílio/suporte de outro profissional durante as aulas para poder atender as demandas da sua classe, bem como as dos alunos com deficiência?

- a) () Sim

b) () Não

Em sua opinião, a quantidade de alunos por sala é adequada para que haja a inclusão e facilite esta? Justifique.

a) () Sim

b) () Não

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PARA SERVIÇOS GERAIS E MERENDEIRAS



Esta pesquisa será realizada pela acadêmica Millana da Nobrega e Souza, do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande. Tem por objetivo entrevistar trabalhadores da área da educação para obter informações acerca da educação inclusiva.

QUESTIONÁRIO PESQUISA PARA SERVIÇOS GERAIS E MERENDEIRAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Pseudônimo escolhido: _____

Email: _____

Celular: _____

Formação básica: _____

EIXO 1 – Estrutura física

Houve 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

desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem?

EIXO 2 – Ações voltadas para a integração da família

Houve resistência ou insegurança por parte dos pais no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular?

- a) () Sim, os pais demoraram a entender a importância da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular
- b) () Não, os pais ficaram satisfeitos com esta ação.

Na escola existem ações voltadas para a integração/participação das famílias na dinâmica pedagógica da instituição?

- a) () Sim, mas as famílias não participam ativamente do desenvolvimento educacional dos filhos, vindo a escola apenas em momentos de extrema necessidade (exemplo: quando a criança se machuca)
- b) () Sim, as famílias participam ativamente da dinâmica escolar através de reuniões, palestras e atividades desenvolvidas pelos alunos, além de atuar em parceria com os professores
- c) () Não, as famílias deixam toda a responsabilidade educacional para a escola

EIXO 3 – Benefícios de integração de alunos com deficiência na educação regular

Qual sua percepção no que se refere ao relacionamento de estudantes com deficiência e aqueles sem deficiência?

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

EIXO 4 – Treinamento dos trabalhadores da educação

Enquanto profissional atuante na área da educação, 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.

Se recebeu treinamento, este foi suficiente para as demandas apresentadas no cotidiano de trabalho?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Atendem parcialmente as demandas que o trabalho apresenta.

De acordo com o que você vivencia cotidianamente em seu trabalho, quais são as áreas e tipos de treinamento, que seriam necessárias para melhor atender as demandas?
