

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

AS CLASSES ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR SOB A ÓTICA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO CIEP 10.19.502 MAESTRO
HEITOR VILLA LOBOS

ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AS CLASSES ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR SOB A ÓTICA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO CIEP 10.19.502 MAESTRO
HEITOR VILLA LOBOS**

ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO

Sob a Orientação do Professor:
Dr. José Ricardo da Silva Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Julho de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V329c VASCURADO, Anderson Alexandre, 1974-
As Classes Especiais na Escola Regular Sob a Ótica da Educação Inclusiva: o caso do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. / Anderson Alexandre VASCURADO. - Rio de Janeiro, 2021.
97 f.: il.
Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.
1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Políticas Públicas. 4. Classes Especiais. 5. Agentes Educacionais. I. Ramos, José Ricardo da Silva, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/07/2021

José Ricardo da Silva Ramos, Dr. UFRRJ
(Orientador)

Liz Denise Carvalho Paiva, Dra. UFRRJ

Roberta Jardim Coube, Dra. UFRRJ

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam por um mundo mais justo, digno e que buscam melhorar as condições de vida de forma coletiva, participativa e humana.

As quais dedicam sua vida em prol de outrem, lutando incansavelmente pela inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade, oportunizando seu desenvolvimento de forma a poderem viver uma vida com dignidade e plenos direitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha amada esposa Tatiane da Silva Vascurado, eterna adjutora, aos meus dois filhos Taylor Vascurado e Emily Vascurado, que souberam compreender o momento, por tantas vezes não poder estar completamente com eles, pelo incentivo constante e por me acompanharem durante os momentos difíceis, dando-me força para sempre continuar caminhando.

À minha Mãe Felomena Candida da Silva Vascurado (*In memoriam*), que sempre me apoiou e incentivou a ser tudo que a vida me oportunizasse ter mediante meu esforço e empenho em buscar as oportunidades.

Ao meu professor orientador Dr. José Ricardo pelo empenho, paciência, conselhos e sugestões e pela ajuda nas normas metodológicas do trabalho.

Aos meus sogros Eunice Flor da Silva (*In memoriam*) e Paulo Cesar (*In memoriam*) que sempre me incentivaram e me deram o maior de todos os presentes: sua filha, minha única e verdadeira razão de ser.

A mim mesmo, por sempre ter tido a visão, força, desejo e empenho de sempre acreditar que é possível realizar tudo quando buscamos com real intenção, fazendo com esmero e não desistir frente aos desafios encontrados, perseguindo os sonhos até realizá-los.

RESUMO

VASCURADO, Anderson Alexandre. Projeto “**As Classes Especiais na Escola Regular Sob a Ótica da Educação Inclusiva**”: o caso do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. 2021. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

A presente dissertação de mestrado desenvolve-se a partir da motivação do autor que, ao ter contato com a educação especial no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos da rede municipal de ensino regular do Rio de Janeiro no bairro de Santa Cruz, buscou conhecer a realidade das classes especiais na perspectiva da educação inclusiva, por meio do reconhecimento dos sujeitos que atuam no ensino regular, sua trajetória, formação e concepções sobre o processo de inclusão. O objetivo geral foi o de Analisar qual o papel das Classes Especiais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos no contexto do paradigma inclusivo que assevera que os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos em classes comuns. Tivemos como base os autores Carvalho (2007), Cunha (2015), Mantoan (2003), Stainback & Stainback (1999), Lima (2006), Sasaki (1998), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Rodrigues (2006), entre outros, pois se faz necessário perceber os princípios que regem uma escola inclusiva, levando em conta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar visando o fortalecimento da inclusão, permanência e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, optou-se por um estudo de caso de uma pesquisa de abordagem qualitativa que apresenta dados de análise da pesquisa realizada no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos. O público alvo da pesquisa foram 15 agentes educacionais que buscou referenciar ou não a realidade das classes especiais em que suas concepções foram discutidas no intuito de compreender a proposta da educação inclusiva e o avanço/retrocesso das políticas públicas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Considera-se que, em face do panorama atual, no período compreendido entre os anos de 2018 e 2021, em que a formação de professores ainda não abarca de forma ampla o processo de inclusão, bem como da falta de estrutura adequada das escolas regulares, em sua função de políticas públicas inclusivas. Há de se ressaltar a complexidade de realizar uma pesquisa em um momento como o que enfrentamos devido a pandemia do novo Corona Vírus (COVID-19) que ainda em meados de 2021 nos assola. Urge repensarmos as políticas de inclusão, no âmbito do Poder Público e de toda comunidade escolar de forma a efetivar uma educação capaz de incluir todos os indivíduos.

Palavras-chaves: Classes Especiais, Educação Especial, Educação Inclusiva, Agentes Educacionais.

ABSTRACT

VASCURADO, Anderson Alexandre. Project “**Special Classes in the Regular School from the Perspective of Inclusive Education**”: the case of CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. 2021. 97 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

This master's thesis is developed from the motivation of the author who, upon having contact with special education at CIEP Maestro Heitor Villa Lobos of the municipal regular education network of Rio de Janeiro in the neighborhood of Santa Cruz, sought to know the reality of special classes from the perspective of inclusive education, through the recognition of the subjects who work in regular education, their trajectory, training and conceptions about the inclusion process. The general objective was to Analyze the role of CIEP Maestro Heitor Villa Lobos Special Classes in the context of the inclusive paradigm that asserts that students with special educational needs must be included in common classes. We were based on the authors Carvalho (2007), Cunha (2015), Mantoan (2003), Stainback & Stainback (1999), Lima (2006), Sasaki (1998), Glat, Pletsch and Fontes (2007), Rodrigues (2006) , among others, because it is necessary to understand the principles that govern an inclusive school, taking into account the need to rethink the pedagogical practices of everyday school life, aiming at strengthening the inclusion, permanence and development of students with special educational needs. Therefore, we opted for a case study of a research with a qualitative approach that presents data from the analysis of the research carried out at CIEP Maestro Heitor Villa Lobos. The target audience of the research were 15 educational agents who sought to reference or not the reality of special classes in which their conceptions were discussed in order to understand the proposal of inclusive education and the advance/regression of public policies for the inclusion of people with educational needs specials. It is considered that, given the current scenario, in the period between 2018 and 2021, in which teacher education still does not cover the inclusion process in a broad way, as well as the lack of adequate structure of regular schools, in its role of inclusive public policies. It is important to emphasize the complexity of conducting a survey at a time like the one we are facing due to the new Corona Virus (COVID-19) pandemic that still plagues us in mid-2021. It is urgent that we rethink inclusion policies, within the scope of the Public Power and of the entire school community, in order to implement an education capable of including all individuals.

Keywords: Special Classes, Special Education, Inclusive Education, Educational Agents.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1	Um breve histórico: Educação Especial e Educação Inclusiva	11
2.2	No caminho da inclusão: A Escola e seu papel social.....	26
2.2.1	A Escola e sua função social	28
2.2.2	A Escola e o paradoxo de ser inclusiva e excludente	32
2.2.3	A avaliação e a exclusão seletiva	34
2.3	Uma escola inclusiva começa com os princípios de inclusão da escola regular	36
2.4	Incluir é repensar as práticas educacionais.....	37
2.5	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Uma gestão educacional pautada no paradigma da Educação Inclusiva.....	39
3	MATERIAL E MÉTODOS	42
3.1	Metodologia, caracterização do campo da pesquisa, A Inclusão e os profissionais da educação: com a palavra os professores e gestores.	42
3.1.1	Caminhos Metodológicos	42
3.1.2	Caracterizando o campo da pesquisa.....	43
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1	Análises de dados e as percepções dos professores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, no bairro de Santa Cruz, no Município do Rio de Janeiro sobre a inclusão na escola e espaços de formação	47
5	CONCLUSÕES	71
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
7	ANEXOS	87
	Anexo A: Questionário sobre educação especial para os professores e gestores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro - RJ.....	88
	Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores	91
	Anexo C: Parecer Consubstanciado do CEP	93
	Anexo D: Termo de Concordância da Instituição para participação em pesquisa	96

1 INTRODUÇÃO

No transcorrer da leitura desta dissertação de mestrado, convido você para uma reflexão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹, em classes especiais, na escola regular. E também, a participar da motivação e do desejo que me trouxe até aqui de cada vez mais contribuir para uma sociedade mais humana e reflexiva, capaz de compreender seu papel social.

A justificativa pela escolha deste tema ocorreu devido à pouca produção de trabalhos sobre esta temática e por se tratar de tema de relevância ímpar no atual cenário educacional. Segundo Tezani (2005), a “escola regular vem recebendo alunos com necessidades educacionais especiais”. Diante disso, algumas questões emergem na busca de entendimento sobre a educação inclusiva e o papel das classes especiais na escola regular, se a mesma atende ou não aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Penso numa educação inclusiva desconstruindo a ideia de educação especial como um serviço paralelo ou segregador, mas que vem representando o direito do aluno deficiente e minorias excluídas a um tipo de educação pública, gratuita e de qualidade. Foi esse tipo de educação que busca outras alternativas pedagógicas, outras estratégias menos segregadoras de ensino e aprendizagem, outras formas de manter o aluno deficiente na escola que percebi ao longo da minha caminhada acadêmica por meio de professores inclusivos que buscam desenvolver o sucesso do aluno na escola.

Neste sentido, Tezani (2005), diz que “é importante perceber se o aluno com deficiência deve estar em uma classe regular ou especial”, assim sendo, torna-se um grande desafio para a escola, que sozinha não é a responsável por tal tarefa. Cabe também ao Poder Público e à sociedade parte desta responsabilidade.

A participação do poder público, nesse sentido, é decisiva, o qual deve dar condições das atividades inclusivas acontecerem por meio da acessibilidade, currículos adaptados, mediadores e outros meios estratégicos para atender a diversidade do educando na escola.

Sendo assim, o tema inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular me trouxe os vieses humanos, sociais, culturais, críticos e contagiantes do estar disponível para o outro e de possibilitar a troca de experiências, de modo a contribuir na transformação dos indivíduos para o exercício da cidadania². Como, percebemos que estes sujeitos dialogam e, por vezes, entram em conflito na sociedade contemporânea que emerge em uma crescente ebulição de diversidade e multiculturalismo, presentes em ambiências como a cibernética, camponesa, rural, urbana, mas acima de tudo humana e de natureza essencialmente colaborativa.

¹ Utilizaremos este termo ao longo da dissertação que se tornou referência internacional na década de 1990, com a propagação da Declaração de Salamanca que resultou o termo Necessidades Educacionais Especiais, Acessibilidade e Educação Inclusiva (UNESCO, 1994).

² Reconhecemos a origem da palavra cidadania vem do latim civitas, que quer dizer cidade. Na Grécia antiga, considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas. Em Roma a palavra cidadania era usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. O conceito de cidadania vai muito além, pois ser cidadão significa também tomar parte da vida em sociedade, tendo uma participação ativa no que diz respeito aos problemas da comunidade. Segundo Dalmo de Abreu Dallari (1998): “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

Colocar o bem comum em primeiro lugar e atuar sempre que possível para promovê-lo é dever de todo cidadão responsável. A cidadania deve ser entendida, nesse sentido, como processo contínuo, uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária. <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>. >. Acessado em: 30/12/2020.

Neste sentido, o tema inclusão na escola regular tem produzido a discussão a respeito de como os alunos com necessidades educacionais especiais são inseridos nas escolas, uma vez que os “programas legais/oficiais” sobre a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema escolar brasileiro consideram que o lugar da escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais faz parte do projeto escolar de qualquer escola brasileira.

Essa curiosidade por esses “programas legais/oficiais” se revelou durante a minha graduação no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em que tive a oportunidade de cursar uma disciplina chamada Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial³.

A partir do curso desta disciplina e durante o processo de aprendizagem de temas voltados para a Educação Inclusiva⁴, nós, discentes, podíamos discutir, refletir e conhecer variados textos sobre o problema da inclusão na escola brasileira, os quais eram ministrados em sala de aula. Os temas que eram abordados nesta disciplina me fizeram pensar sobre a superação das pessoas com necessidades especiais, como: determinação, coragem, capacidade e sua luta no interior das escolas de nosso país.

Essa minha trajetória discente, incluiu a vivência na Educação especial⁵, não apenas a teoria, mas também a prática, em que descobri possibilidades de olhar a realidade tão diferente do chão da escola tradicional. Esse olhar me trouxe angústias em relação às orientações sobre leis, decretos e inúmeros documentos nacionais e internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) (2003) e a Declaração de Salamanca (1994), os quais apresentam diretrizes inclusivas para as escolas. Porém, notava que dentro da escola não existia as condições materiais e/ou pedagógicas de implementação de documentos oficiais que tratavam e tratam da inclusão do aluno especial. Naquele momento não sabia, mas a minha trajetória discente podia me proporcionar uma formação crítica, que posteriormente, poderia ser refletida na minha prática humana e profissional, quando assim me deparei frontalmente com o tema: inclusão.

Desta forma, em abril do ano de 2018, realizei um estágio na educação infantil no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Maestro Heitor Villa Lobos, no Bairro de Santa Cruz, na cidade do Rio de Janeiro. Lá estagiei na coordenação pedagógica e em sala de aula, organizando ações pedagógicas e práticas junto com os agentes educacionais dessa instituição de ensino. Durante este processo de aprendizagem em estágio supervisionado, tive a oportunidade de conhecer vários alunos com dificuldades de escolarização. Alunos com ou sem necessidades educacionais especiais que tinham dificuldades de se apropriar dos conteúdos escolares. Este tema central, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é instigante dentro da escola em que eu fazia o estágio. Sendo assim, os alunos com necessidades educacionais especiais tornaram-se tema central de minha investigação, em especial um aluno

³ Disciplina cursada na Graduação do curso de pedagogia da UFRRJ no 1º semestre ano de 2017.1 denominada na grade curricular de IE354-Fundamentos teórico-metodológicos da educação especial, que estuda a História da Educação Especial, Deficiência, Cidadania, Tecnologias Assistivas, A política de Educação Especial no Brasil, Propostas metodológicas para os sujeitos da Educação Especial/Inclusiva: pessoa com deficiência (física, mental ou sensorial), sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo e psicose infantil) e sujeitos com altas habilidades/superdotação.

<<http://www.ufrj.br/graduacao/disciplinas/pages/departamentos/IE300.html>>. Acessado em: 20/12/2019.

⁴ A educação inclusiva é uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos (MEC, 2013).

⁵ A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual (PNEE, 1994).

com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ele tornou-se o motivo de atenção compartilhada entre mim e os agentes escolares.

A partir deste caso específico, busquei participar das reuniões pedagógicas com os professores da escola, haja vista que o sujeito (especial) que me pôs na pesquisa poderia, em seu processo educacional, ter ou não sucesso na escola. Desse modo, pedi que todos os colegas procurassem olhar este caso específico e também buscassem contribuir com estudos, estratégias pedagógicas para ampliar o processo de ensino-aprendizagem desse aluno. Realizei o acompanhamento do mesmo e, junto com os colegas, discutimos sobre a hiperatividade e as estratégias de aprendizagem nesse contexto “novo” para mim. Porém, durante esse período por ser (exclusivamente) um estágio da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), não tive tempo suficiente para me dedicar aos assuntos sobre o tema inclusão e acompanhar plenamente o processo de escolarização do meu sujeito de estudos sobre o tema inclusão/escolarização.

Contudo, a partir desse meu caso específico percebi que no espaço/tempo da escola, a estrutura pedagógica e física do ensino inclusivo ainda não estava adequada para incluir plenamente os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, neste processo de discutir como uma criança ou mais crianças são incluídas no sistema escolar a partir de sua particularidade específica/intrínseca, me deparei com as classes especiais na escola regular e os questionamentos sobre o que é melhor para os alunos com necessidades especiais.

Foi assim que algumas questões no trato das classes regulares, classes especiais, atendimento paralelo, salas de atendimentos me incomodaram: será que todos os alunos com necessidades especiais deveriam estar inseridos em classes regulares, independentemente do grau de sua deficiência, ou seria mais aconselhável que estivessem em classes especiais? Qualquer aluno, independentemente do tipo ou grau de comprometimento pode ser diretamente incluído numa classe regular? É dever de a escola desenvolver estratégias pedagógicas para atender todos os tipos de necessidades de aprendizagem, até as mais severas?

Isso pode nos levar a pensar num tipo de modelo integrador que está no cotidiano da escola em que os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados em classes especiais por não demonstrarem condições cognitivas de acompanhar uma turma de ensino regular. Mas, será que a escola sozinha pode assumir a responsabilidade da permanência, sucesso e desenvolvimento do aluno com necessidades de aprendizagem?

São perguntas inquietantes que, com este referido (e breve) estágio realizado em uma escola regular, percebi a dicotomia entre Educação Especial e Educação Inclusiva, em que a primeira se dá como Área de conhecimento, voltada para o aprendizado, apoio, ensino e práticas e, a segunda, voltada para o fazer dentro das normas e leis de cunho político e social que se apoia em desenvolver mecanismos para atender os alunos dentro das suas necessidades de aprendizagem no contexto da classe regular.

Desta forma, experimentar e construir a ideia entre a teoria e a prática no processo de fazer e agir, na garantia dos direitos inalienáveis de uma educação inclusiva e emancipadora me fez pensar: é possível que a “inclusão” de um aluno com necessidades educacionais especiais numa turma regular, mesmo de acordo com as políticas nacionais⁶ e internacionais da inclusão escolar pode ser mais segregadora que dentro de uma classe especial?

Pois, quando olhamos para a “história da inclusão no Brasil”, percebemos as inúmeras pressões políticas, sociais, educativas, como também as medidas legislativas que atestam o “direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de

⁶ Verificamos o decreto nº 10.502/2020 assinado pelo presidente Jair Bolsonaro que prevê a criação de escolas especializadas que atendam apenas estudantes com deficiências. Este decreto, para nós, significa um retrocesso às conquistas sociais inclusivas e fragiliza o imperativo da inclusão escolar para uma vivência segregada dos alunos com deficiências. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020>. Acessado em: 06/01/2021.

ensino, fato que cresce a cada dia” (FREITAS, 2010). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998), assevera que o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (Boletim da UNESCO, 1998). Deste modo, ao me debruçar em alguns documentos internacionais e nacionais, como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990), o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), é possível evidenciar o que consta sobre a educação, que é um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade.

Tais documentos referenciam o papel da educação especial e da educação inclusiva trazendo a reflexão acerca das práticas educacionais que resultam nas desigualdades sociais de diversos grupos, a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclamam que as escolas regulares/comuns representam o meio mais eficaz no combate as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p. 17 e 18).

Sendo assim, é de suma importância perseguir a qualidade da educação para que o crescimento social, econômico e político ocorra em um país como o Brasil. Neste sentido, a escola pública brasileira necessita ser concebida como “o *locus*” de múltiplos conhecimentos/aprendizagens favorecendo a interpretação crítica-reflexiva dos diversos atores que a compõe dentro do contexto em que as relações são estabelecidas, medidas e ressignificadas a partir de um eixo inclusivo. Isso aproxima a escola como instituição, respondendo aos desafios que se apresentam, mediando as relações sociais vivenciadas por grupos minoritários de sujeitos com necessidades educacionais especiais. Assim, o que se almeja é a compreensão de uma escola inclusiva, comprometida em atender às necessidades dos alunos, individualmente e de forma coletiva, no interesse do bem comum, principalmente os sujeitos com necessidades especiais.

Neste sentido, é importante pensar a escola como um espaço de desenvolvimento de cidadãos com habilidades e capacidades plenas, que tenham sua autonomia grassada⁷ e que se tornem aptas a coexistir em sociedade. Desta forma, a escola, ao exercer sua função social de forma inclusiva que é um direito das pessoas, estará oportunizando por meio da prática através de atividades educacionais, culturais e sociais, a transformação do educando em um ser capaz, fecundo e ativo socialmente que, por meio de sua introdução neste mundo do saber, consiga gerar nele densas modificações e, ao mesmo tempo, ser por este transformado.

A educação é uma questão de direito e todo e qualquer ser humano, por efeitos legais, precisa ter acesso a ela. As escolas, em sua estrutura, devem adequar seu perfil e fazer pedagógico para atender a diversidade dos alunos, mantendo características locais, regionais e culturais. Assim sendo, se faz notório que a escola deva construir uma proposta de inclusão pautada no coletivo, priorizando um ensino que estimule o potencial cognitivo, criativo e físico

⁷ Esse termo que destacamos tem a significação de capacidade de fazer e agir, transformada e evoluída para conviver em sociedade. <<http://priberam.org/GRASSADA>>. Acesso em 15-12-2019.

dos alunos, independentemente de suas habilidades, talentos, deficiências ou origem. Por isso, como ressalta Lucídio Bianchetti (1995), quando diz que:

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros. (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

Deste modo, se faz necessário compreender a inclusão como processo pelo qual a sociedade se constrói para poder incluir pessoas com necessidades especiais e, concomitantemente, desenvolvê-las para assumir papéis na sociedade em que vivem. Mantoan (2003, p. 21), ressalta que “é preciso considerar as práticas de ensino que considerem as diferenças ao se trabalhar com a construção do conhecimento”, pois incluir não é apenas colocar uma criança com necessidades educacionais especiais em sala de aula ou em uma escola, sendo ela regular ou não, mas sim aprender a lidar com as diferenças, a diversidade, com os nossos dogmas⁸. Portanto, as capacidades de ser e de fazer do outro nos levam à eficácia da atividade como capacidades de modificação e concepção. Desta forma, a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais carece de ser percebida como um indivíduo com especificidades, como condição e não como um incapaz.

Desta forma, referendando o que foi dito no parágrafo anterior Cardoso (2003), ressalta que, “ao longo da história, o cenário, particularmente no que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais nem sempre foi o de aceitação das desigualdades”. (CARDOSO, 2003, p. 33). Assim sendo, o processo de inclusão se torna necessário para que “todos” os alunos sejam inseridos no ensino regular, não havendo exceção para este ou aquele aluno.

Sendo assim, focamos nossa pesquisa no âmbito da Educação Inclusiva, na Educação Especial, que é uma linha educacional voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), ou seja, aos alunos que possuem algum tipo de deficiência na aprendizagem escolar. Pois de certa forma como Mantoan (2003, p. 24) esclarece que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.”

Resende Filho *et al.* (2009, p. 80) afirmam que essas duas modalidades educacionais são perceptivelmente distintas, pois, “enquanto o público alvo da Educação Inclusiva engloba todas as pessoas, sem exceção, a Educação Especial abrange apenas aquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência, sendo este termo, definido dentro dos parâmetros legais.”

Neste sentido, percebemos que o processo de inclusão vem ganhando cada vez mais importância no sistema social e, de forma singular, no âmbito educacional, se apresentando como referencial nas políticas públicas de inclusão definidas como Educação para Todos⁹. Karagiannis e Stainback (1999, p. 21) afirmam que “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Esta é a posição nitidamente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO em relação à inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O ensino inclusivo é defendido por Karagiannis e Stainback (1999, p. 21), como “a prática de inclusão de todos independente de seu talento, origem socioeconômica ou cultural,

⁸ Termo de origem grega que significa literalmente “o que se pensa é verdade”. Na antiguidade, o termo estava ligado ao que parecia ser uma crença ou convicção, um pensamento firme ou doutrina. <<https://www.significados.com.br/dogma/>> acessado em 15/05/2020.

⁹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).

em todas as escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas".

Percebemos, com isso, que o direito ao ensino está oportunizando às crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e aos educadores abarcados nessa demanda a busca de habilitação em diferentes áreas do saber, expandindo funções cognitivas e sociais. Essa interação pode apontar para melhorias significativas no que tange o relacionamento entre educadores e os diversos alunos no processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma formação humana com inserção social e facilitando a aceitação das diferenças e educação inclusiva de qualidade.

Assim, precisamos considerar a complexidade de se fazer uma educação inclusiva em que se integrem as múltiplas visões dos diferentes atores e ser capazes de lançar múltiplos olhares, os quais contemplem modelos e ritmos de ensino-aprendizagem de acordo com a particularidade de cada indivíduo e, ainda, possibilitar a compreensão acerca da intensidade da diversidade humana. Tudo isso torna possível garantir que a inclusão pode proporcionar a troca de saberes entre os envolvidos direta e indiretamente neste ciclo, amenizando diferenças sociais e transformando, assim, a vida na comunidade e, conseqüentemente, no mundo percebido. Pois como observa Mantoan (2003, p. 24), "os locais humanos de convivência e de aprendizagem são plurais". Este fato justifica e fortalece a ideia de "constituir uma escola que promova a formação integral do aluno, levando em conta suas peculiaridades" (capacidades e talentos).

Entende-se que, para isso acontecer, a escola deve abdicar de sua condição de instituição burocrática, mera cumpridora de regras estabelecidas pelos múltiplos sistemas da qual faz parte e, no coletivo dos diferentes atores que agem em seu contexto, deve então construir alternativas que visem o ingresso e a permanência de todos no seu interior, sem segregar. Mara Sapon-Shevin (1999) nos lembra que,

O fazer pedagógico da escola decorre do conceito democratizante e participativo da educação, onde a criação de uma escola inclusiva, onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados, envolve cuidar dos conteúdos ensinados e como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas a responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se a muitas maneiras em que os alunos se diferenciam. (SAPON - SHEVIN, 1999, p. 288).

Neste sentido, a Autora nos faz refletir sobre a própria Constituição Brasileira de 1988, que traz em seu capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, ressaltando que: "a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família". Em seu artigo 208, prevê que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Demonstrando, assim, que as diferenças precisam ser levadas em consideração quando os currículos escolares são concebidos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, define e norteia o enfoque da educação inclusiva para os sistemas de ensino. A LDB estabelece, em seu artigo 59, que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Se, por um lado, o acesso de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) às escolas de Ensino Regular apresentaram um decréscimo¹⁰, por outro, as classes especiais tiveram um ligeiro aumento, mas ainda são necessárias certas modificações nas instalações

¹⁰ Significa: diminuição, redução, declínio, decrescimento. <https://www.sinonimos.com.br/decrescimento/>. Todos os dados obtidos no site da SME <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme> acessado em junho de 2018.

físicas para oferecer melhor acesso aos alunos com necessidades educativas especiais, tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, bem como a oferta de “material didático-pedagógico adequado à capacitação de professores para melhor atendimento e para efetivar uma educação inclusiva de qualidade”. (BIANCHETTI, 1995, p. 17).

Neste sentido, se faz necessário refletir sobre os processos de inclusão na escola regular em torno da abordagem inclusiva, os limites, sentidos e rupturas das políticas públicas educacionais de modo a ratificar a necessidade da escola regular de se adequar para receber e educar os alunos, independentemente de suas diferenças/especificidades individuais. Para lograr tal objetivo, analisamos a questão da inclusão a partir de questionário aplicado a 15 educadores no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, que será explicado melhor mais adiante.

Desta forma, a educação inclusiva tornou-se o princípio que sinaliza a construção de um novo modelo de sociedade por meio de significativas transformações, com locais físicos adaptados, equipamentos apropriados, mobiliários adequados e transportes próprios para que os alunos com necessidades educativas especiais se percebam parte deste novo ambiente educacional. Para tanto, é preciso neste novo cenário uma reflexão crítica para analisar melhor a educação inclusiva no ensino regular/classe especial e a sua articulação na comunidade escolar e familiar.

Sendo assim, essas tensões entre a escola, educadores, a família e os alunos que podem nos levar a perceber o quanto é preciso avançar em termos de melhoria para que a escola, em todos os sentidos, se reinvente a fim de se tornar um esteio para a promoção e construção da cidadania e da inclusão.

Portanto, esta pesquisa se justifica dada a sua importância sobre como está acontecendo o processo da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular e nas classes especiais¹¹. Para isso realizou-se uma revisão da literatura para melhor compreender a trajetória do processo inclusivo, bem como para fundamentar o trabalho dos educadores envolvidos nessa experiência de quebrar paradigmas e encarar o desafio de conviver com a diversidade em sala de aula.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar qual o papel das Classes Especiais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos no contexto do paradigma inclusivo que assevera que os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos em classes comuns. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o panorama histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Caracterizar a educação especial do processo de ensino-aprendizagem no paradigma da educação inclusiva, no âmbito da escola regular;

¹¹ Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular. <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf>. Acessado em: 29/12/2020.

- Investigar qual é o papel das classes especiais na perspectiva da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro e as dificuldades na elaboração e execução das políticas de inclusão no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos;

O caminho teórico-metodológico escolhido foi a pesquisa qualitativa que, como ressalta Minayo, (2009, p. 49), “a relação entre ser e estar, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um contínuo; ela não pode ser pensada como oposição contraditória”. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais humanos, culturais e sociais aprofundadas em seus significados mais essenciais. Tais processos possibilitaram alcançar os propósitos da pesquisa, tendo em vista as limitações de tempo e as atribuições cotidianas tencionadas pela formação acadêmica e responsabilidades profissionais. Há de se ressaltar a complexidade vivenciada neste período da pesquisa em que a pandemia do novo Corona Vírus (COVID-19) nos assola, ceifando muitas vidas, nos impossibilitando a um maior contato devido as restrições impostas pelos órgãos Municipais, Estaduais e Federais de saúde pública devido aos efeitos pandêmicos, buscando evitar a proliferação do vírus, tendo que encontrar novos caminhos, meios e formas de pesquisar e colher dados para a realização da referida pesquisa.

Ao observarmos o termo método, identificamos a sua origem na língua grega, “methodos”, composta da palavra meta, que significa “através de, por meio”, e da palavra “hodos” que significa “via, caminho, percurso, trajetória”. Portanto, a utilização de um método é, antes de tudo, buscar conceber um caminho pelo qual possamos alcançar os objetivos projetados. Nesta caminhada, por vezes, percorremos trajetórias que estimularam outras reflexões, resultando em ressignificações conceituais e práticas apartadas do senso comum.

O método, em suas várias formulações no curso da história filosófica e das diversas ciências, manteve-se no seu papel de regulador do pensamento e das ações dos seres humanos, ou seja, o papel de aferidor e avaliador das ideias e teorias, guiando o trabalho prático-intelectual e medindo os resultados obtidos. O termo “metodologia” vem sendo utilizado, de acordo com Abbagnano (2004), em dois sentidos: no primeiro, a palavra significa toda investigação ou orientação de investigação, como uma doutrina; assim, fala-se de método dialético, método hegeliano ou método experimental. No segundo, o método é empregado como técnica de investigação, ou seja, trata-se de um procedimento modelo/padrão organizado de investigação que garante a obtenção de resultados válidos, mensuráveis e tangíveis.

Quanto aos meios, trata-se de pesquisa bibliográfica e de campo. As buscas por fontes de materiais publicados, como teses, dissertações e artigos sobre trabalhos científicos recentes nos possibilitaram explorar a temática por distintos prismas, e pôr fim a aplicação à 15 profissionais da educação que trabalham com a Educação Especial e com a Educação Inclusiva de um questionário para como instrumento de coleta de dados da referida pesquisa, até nos focarmos no objeto de estudo, que seria identificar qual o papel da educação especial na escola regular diante da perspectiva inclusiva.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para as reflexões que permeiam o papel da educação inclusiva nas escolas que, por sua vez, possuem papel fundamental na construção do sujeito e também da sociedade. Neste aspecto, compreende-se que o respeito às pessoas e à sua diversidade precisam estar evidenciados em nossas práticas pedagógicas no fazer docente, de modo a colaborar na construção do conhecimento e na transformação social do educando.

Este trabalho de pesquisa foi dividido em quatro blocos, os quais chamamos de bloco 1, 2, 3 e 4:

No bloco 1, abordamos a questão histórica da educação especial e educação inclusiva e as lutas das pessoas com necessidades especiais no curso da história. Realizando um breve histórico da construção da identidade brasileira frente aos desafios sociais, humanos e da influência sofrida por outros países.

No bloco 2, tratamos sobre a educação inclusiva em um contexto de exclusão, onde buscamos debater a função social e emancipadora da escola e os sentidos teóricos que asseveram o papel da escola como inclusiva e que não deve ser excludente. O ponto de vista legal foi discutido a partir dos organismos internacionais, tais como a declaração mundial sobre Educação para Todos.

A satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, em 1990, e a Declaração de Salamanca, realizada em Salamanca, 1994, assim como a legislação brasileira, recomendada na Constituição Federal/1988 e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96.

No bloco 3, discutimos as questões da inclusão e a necessidade de reorganização do espaço da escola pública e dos agentes nela envolvidos que, no dia a dia do fazer escolar, experimentam invariavelmente contextos de discriminação e precisam estar prontos para se posicionarem perante tais fatos de modo coerente e de acordo com uma educação inclusiva e acolhedora. Para tanto, é preciso buscar estratégias para discussão, formação e sensibilização de ações que abarcam a inclusão escolar. Não apenas criar leis, mas aplicá-las, criando condições de receber e efetivar tais políticas inclusivas e tão necessárias em nossas escolas, com professores capacitados, com incentivo a pesquisas e o fomento de conscientização da população para um melhor convívio com as diferenças. E, neste cenário, novas e antigas inquietações permanecem: o discernimento mais ampliado e crítico sobre as Políticas públicas na área da inclusão e a possibilidade de se pensar a educação a partir de uma dimensão humana para além do ensino como mercadoria, do reprodutivismo, da mesmice e da modelagem educacional, integrando melhor o estado, a escola e os alunos.

No bloco 4, foram analisados os resultados da pesquisa de campo realizada com os educadores da escola regular, no bairro de Santa Cruz, no Rio de Janeiro. Através destes, buscamos de forma reflexiva e crítica compreender o envolvimento destes atores educativos na construção e desenvolvimento de uma proposta inclusiva para a escola pública em que todos, de fato, sejam parte deste processo. No total, o questionário será aplicado a 15 educadores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos da rede municipal do Rio de Janeiro. Contendo 16 questões, foi dividido em três partes: a primeira, com quatro questões que visavam identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa quanto ao sexo, idade, tempo de serviço, função que exercem na escola. Seis questões trataram da temática da inclusão: tipo de aluno atendido, formação dos professores e reflexão dos educadores acerca das políticas que versavam sobre a educação inclusiva e por fim outras seis questões de forma dissertativa com o objetivo de ouvir, compreender e buscar soluções através dos depoimentos dos agentes educacionais.

Na conclusão discutiu-se a teoria/prática da pesquisa, com nossas observações e considerações que emanam do estudo e aprendizado em sintonia e aproximação com o referencial teórico apresentado nesta dissertação de mestrado. Buscamos apontar os principais aspectos da Educação Especial na perspectiva inclusiva no processo de ensino-aprendizagem, suas adversidades, assertivas e desafios no meio escolar. Com esta dissertação de mestrado, procura-se expressar o aprendizado adquirido, com a esperança de contribuir no percurso e desenvolvimento daquilo que se compreende como Freire (2005), bem recorda como sendo uma “educação transformadora”.

Espera-se com este trabalho, contribuir para as reflexões que permeiam a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas que, por sua vez, possuem papel fundamental na construção do sujeito e também da sociedade. Neste aspecto, compreende-se que o respeito às pessoas e à sua diversidade precisam estar evidenciados em nossas práticas avaliativas no fazer docente, de modo a colaborar na construção do conhecimento e na transformação social do educando.

Diante dos referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa, tais como: Carvalho (2007), Cunha (2015), Mantoan (2003), Stainback & Stainback (1999), Lima (2006), Sasaki

(1998), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Rodrigues (2006), entre outros, foi possível apresentar e evidenciar o processo inclusivo, observando os diversos atores envolvidos, considerando a Educação Especial uma metodologia de aprendizado, tanto para os discentes, quanto para os próprios docentes, oferecendo subsídios para a revisão, reflexão e crítica, ao invés de ações punitivas e classificatórias.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Um breve histórico: Educação Especial e Educação Inclusiva

Neste capítulo apresentaremos as diferentes concepções históricas da pessoa com deficiência no curso da história da humanidade e no Brasil, pois se torna importante situarmos o leitor trazendo-o para o que nos motivou neste processo investigativo sobre a temática das Classes Especiais na perspectiva da Educação Inclusiva. Desde a antiguidade até os nossos dias, os deficientes, considerados “diferentes”, foram estigmatizados pela exclusão trazendo consigo a cicatriz da rejeição. Rejeição essa datada desde 1772 a.C. assinalada já no código de Hamurabi¹², código este que leva o nome do sexto Rei Babilônico, onde a história nos traz os primeiros relatos sobre a temática. Da mesma forma os filósofos gregos Aristóteles (384 – 322 a.C.) e Herófilo (335 – 280 a.C.), discorreram sobre as doenças relacionadas à deficiência mental como alterações da estrutura cerebral, ainda como uma separação dos vistos como “capazes” e dos tidos como “incapazes” em relação ao aprendizado (CRIVELLATO & RIBATTI, 2007; FRENCH, 1978; GROSS, 1995).

Como evidenciado pelos autores acima, a pessoa com deficiência, pela ótica histórico-cultural nem sempre teve seu lugar reconhecido pela sociedade por ser vista como um ser fora dos padrões normais, sociedade esta, que sempre ditou regras e padrões buscando critérios para o que chamamos de normalidade. A pessoa com deficiência, por encontrar-se fora destes padrões sociais por ser considerada incapaz de assumir seu papel social, não tinha seu lugar reconhecido na dita sociedade.

Na tentativa de assumir um sentido mais próprio muitos termos para se referir à pessoa com deficiência foram utilizados, visando identificar os deficientes, na tentativa de amenizar e superar o preconceito como estes eram tratados. Na década de 1960 a pessoa com deficiência ou com retardo mental passou a ser nomeada como “excepcional”, buscando dar novo significado como alguém especial, talentoso e extraordinário, na intenção de atribuir um significado próprio à pessoa com deficiência, na tentativa de superar as atitudes preconceituosas em que eram pronunciadas. Assim sendo, rapidamente novas expressões passaram a circular, tais como, pessoa especial, pessoas com necessidades educacionais especiais, ou apenas especial, na tentativa de mitigar o sentido da deficiência. Como Pan (2008) evidencia que,

As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiari valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão. (PAN, 2008, p. 28).

Neste sentido, ao analisarmos o que Pan (2008) nos disse, percebemos que estas contradições principalmente nos Estados Unidos, até o final do século XVII, ocorriam com a maioria dos alunos com alguma deficiência, pois não eram considerados aptos a receberem uma educação formal, mesmo estes sendo considerados parte da sociedade. Para a grande maioria dos alunos de baixa renda Norte Americanos deficientes ou não, a maior dificuldade encontrada era simplesmente ter acesso à educação formal. Neste sentido, foram envidados alguns esforços que,

¹² É chamado Código de Hamurabi uma compilação de 282 leis da antiga Babilônia (atual Iraque), composto por volta de 1772 a.C. Um dos mais antigos conjuntos de leis escritas já encontradas, havendo divisão de classes. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/codigo-de-hamurabi/>>. Acesso em: 01/01/2020.

No final da guerra Americana da Independência, em 1783, grupos e cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginalizados não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Os motivos da assistência social e do controle eram interligados no funcionamento dessas instituições. Alguns líderes, da educação especial da época fizeram notáveis esforços para promover a ideia de que todas as crianças, incluindo as deficientes, deveriam ter direito ao ensino (STAINBACK, 1999, p. 37).

De acordo com o autor um dos primeiros representantes desse movimento foi Benjamim Rush, médico renomado do início da década de 1701, que foi um dos principais articuladores norte-americanos a introduzir o conceito da educação para pessoas com deficiência. Sendo assim, as instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em número e tamanho durante o final do século XVIII até a década de 1950, ao mesmo tempo em que surgia uma nova tendência de escola conhecida como “common schools”, sendo Horace Mann¹³ (1796-1859) um forte defensor da educação pública e da escola comum. Escolas estas em que a grande maioria das crianças eram educadas, ainda que um grande grupo dessas crianças continuassem excluídas das escolas públicas regulares. Entre os anos de 1841 e 1919, todos os estados norte-americanos criaram leis que asseguravam a obrigatoriedade do ensino e desta forma as escolas públicas conseguiram uma enorme quantidade de recursos para seu desenvolvimento, como ressalta o censo de 1991, realizado pelo NCES (National Center for Education Statistics).

Colaborando neste entendimento, Sigmon (1983, p. 3 apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.17) ressalta que a segregação é reforçada desta forma, quando evidencia que, “quase todas as crianças confinadas a cadeira de rodas, não treinadas no controle das funções fisiológicas ou consideradas ineducáveis eram excluídas, devido aos problemas que seu ensino iria envolver”. (SIGMON, 1983, p.3 apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.17). Porquanto, o principal grupo de crianças excluídas das escolas públicas regulares norte americanas era constituído prioritariamente de crianças afro-americanos e os índios americanos (os nativos), os quais eram educados em sistemas escolares separados em sua maioria. Da mesma forma, os alunos com alguma deficiência visível eram majoritariamente segregados.

Desta forma, acompanhando o modelo pré-concebido, as escolas especiais e as instituições residenciais continuavam sendo as preconizadas para que alunos cegos, surdos ou com deficiência física fossem matriculados em suas classes ao invés da rede regular de ensino. Em contrapartida, os alunos com *déficits* de desenvolvimento, atenção, hiperativos entre outros, não tinham nenhum tipo adequado de apoio educacional disponível, quase sempre ficando a maior parte do tempo nos fundos das salas das grandes instituições educacionais do Estado.

Já Mirabete (2002) não apenas diz que o abandono era a única prática de exclusão, mas também o infanticídio era prática comum e aceita por algumas sociedades antigas. (MIRABETE, 2002, p.88). Deste modo, a exclusão dos deficientes remonta a história da sociedade, pois as pessoas com alguma deficiência ou eram abandonadas ou mortas. O abandono e infanticídio de crianças com deficiência, ao longo do tempo, era tido como uma forma de reparar o castigo de Deus, sendo tratado de diversas formas, marcando etapas de acordo com os valores morais e éticos do “*modus operandi*” de cada época social. Colaborando neste sentido Muakad (2002) relata que,

No Egito, o pai que matasse o filho era obrigado a permanecer três dias e três noites abraçado ao filho morto. Na Roma antiga, os recém-nascidos aleijados eram lançados ao Rio Tibre. No Império Etíope (Abissínia), era comum em partos de gêmeos executar-se um dos filhos. Em Otahiti, havia uma associação secreta de mulheres com

¹³ CREMIN, Lawrence A. Horace Mann – Uma Educadora Americana
<<https://www.britannica.com/biography/Horace-Mann>> Acesso em: 23/09/2020

a finalidade de assassinar os filhos umas das outras no momento do nascimento, para que elas pudessem entregar-se aos prazeres sexuais (MUKAD, 2002, p. 10).

O autor, ainda ressalta que o infanticídio de crianças nascidas com algum tipo de deficiência continuou até o fim do século IV, sendo o mesmo legalizado e registrado. Muitos foram os que se posicionaram contra este fato, em especial a luta do bispo São Nicolau de Mira¹⁴, conhecido como Taumaturgo, pela vida e principalmente educação dos excluídos pela sociedade a época, sendo considerado o grande protetor e defensor destes seres humanos. Na Idade Média o nascimento de uma criança deficiente, era reconhecido como sendo fruto da ação maléfica dos pais e considerado pela Igreja como um castigo merecido.

A singularidade das crianças deficientes era vista sob o olhar patológico, sendo o indivíduo percebido como um ser doente, inválido, incapaz, sem condições de sobreviver por sua própria capacidade, o filme o corcunda de Notre Dame, com o título original Notre-Dame de Paris, ou Nossa Senhora de Paris, obra de Victor Hugo (1831) retrata bem esta ideia de que o indivíduo deficiente não tem a capacidade de exercer sua própria autonomia, pois no filme o Quasímodo, como era conhecido o famoso personagem que representa um deficiente físico, manco e deformado tendo que viver isolado em uma torre Catedral de Paris, perdendo sua identidade, excluído da sociedade e sem direito a conviver de forma livre e autônoma devido sua condição física.

Para Braddock (1977) no curso da história, já na Idade Contemporânea tem início uma grande e relevante preocupação com as formas de se ver a educação das pessoas com deficiência e o posicionamento dos discursos em prol das diferenças sociais, posicionamento esse, ainda de forma tímida e pouco relevante, já que a exclusão, segregação e o preconceito se fazia presente na realidade dessa época, mantendo, até os dias presentes, efeitos nocivos às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade de modo geral. O Autor ainda ressalta que guerras, como as do Vietnã foram responsáveis por um considerável aumento de deficientes, tanto físicos quanto mentais e pessoas emocionalmente instáveis, apresentando grandes dificuldades de readaptação social ao retornarem da guerra, na maioria das vezes por problemas de ordem emocional, tendo como característica principal o isolamento da vida em sociedade. O isolamento por parte dos deficientes tornou-se algo tão grave, o qual levou ao surgimento de movimentos sociais em prol dos direitos das minorias, em especial dos deficientes. Surgindo neste tempo o que ficou conhecido como “A ideologia da normalização” marcando tal momento histórico. Colaborando neste entendimento, o autor define normalização como o “conjunto de ideias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade” (BRADDOCK, 1977, p. 4).

Braddock (1977) ressalta que, o paradigma da ideologia de normalização era visto como um processo não apenas de ajuda aos deficientes, mas também, voltado a garantir ao deficiente as condições de existência o mais próximo possível das convenções e padrões da vida cotidiana, dando suporte filosófico ao movimento de integração social do deficiente e de desinstitucionalização, os quais foram responsáveis pela implantação de programas e de serviços comunitários para atender as pessoas com deficiência nos Estados Unidos da América.

Desta forma, pode-se perceber que nos Estados Unidos da América, bem como em alguns países Europeus, as percepções e discursos são pautados na prática historicamente construída da realidade vivida, em função de necessidades e pressão política da sociedade. Neste cenário, não nos parece ser este o caso do Brasil, o qual tem adotado um discurso alinhado a nível internacional, porém o mesmo não é consonante com uma prática concreta e produzida pela história vivenciada.

¹⁴ O documento mais antigo sobre ele foi escrito por Metódio, bispo de Constantinopla, que em 842 relatou as lutas de São Nicolau de Mira em defesa de uma educação para os excluídos pela sociedade da época. <<http://www.arquisp.org.br/liturgia/santo-do-dia/sao-nicolau>> Acesso em: 23/09/2020.

De acordo com Bueno (2006) esta compreensão, em especial no Brasil, nos diz que não se trata apenas de normalizar as pessoas, mas sim, de compreender o contexto em que se desenvolvem, ou seja, ofertar as pessoas com deficiência igualdade de condições, para que possam ampliar suas possibilidades de atuação e participação no meio social em que estão inseridas. Neste sentido, não há limitações quando se há entendimento equitativo e a inserção plena das pessoas com deficiência no seio da sociedade a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades o que não é o caso do Brasil. Rossal (2000 apud PLETSCHE, 2009, p. 69) esclarece em suas palavras que:

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É preciso que seja oferecido e garantido a todas as crianças o acesso aos diferentes tipos de saber, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional com toda dignidade e respeito que lhes são devidos. (ROSSAL, 2000, p. 83).

Desta forma, como destaca o autor, apenas matricular não é o suficiente, é necessário que haja uma certa estrutura para receber tais alunos que, segundo a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional no Brasil que é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), sendo que tal documento, que entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibilizando os serviços e recursos próprios do AEE e orientando os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Ou seja, mesmo que o aluno com deficiência esteja matriculado na escola regular, se a mesma não for capaz de oferecer os equipamentos, ferramentas, apoio, ou qualquer outra necessidade específica, Ele (o aluno) terá a sua disposição o Atendimento Educacional Especializado para qualquer necessidade específica que a escola regular não for capaz de suprir durante sua jornada escolar, da educação infantil ao ensino superior.

Neste contexto, no Brasil percebemos que com os avanços dos Direitos Humanos, os quais nos são garantidos pela Constituição federal do Brasil de 1988 onde consagra no artigo primeiro o princípio da cidadania, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Onde ao longo da referida Constituição, encontra-se no artigo 5.º o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade, além de outros, conhecidos como direitos fundamentais, que podem ser divididos entre direitos individuais, coletivos, difusos¹⁵ e de grupos. Desta forma, encontramos consideráveis progressos na conquista da igualdade e do exercício de direitos os quais são percebidos atualmente, tendo como grande enfoque, nossa busca pela inclusão das pessoas com deficiência, as quais historicamente foram marcadas pelo isolamento, pelo preconceito e pela rejeição. Como exemplo desta exclusão social temos a Constituição Federal do Brasil de 1824, outorgada por Dom Pedro I, que em seu Título II, Artigo 8º, Item 1 privava do direito político o incapacitado físico ou moral (BRASIL, 1824).

Desta forma, no que tange a educação de pessoas com deficiência, é notório que houve progressos na conquista da igualdade e do exercício de certos direitos básicos, dando assim, maior relevância ao processo de inclusão da pessoa com deficiência e na utilização dos direitos prestacionais que o Estado tomou para si junto as Organizações Internacionais por meio da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, assinada em 30 de março de 2007 na cidade de Nova York, EUA e posteriormente sendo incorporada ao sistema jurídico brasileiro

¹⁵ Os direitos difusos são metaindividuais e indivisíveis. Mas há uma característica principal que permite uma melhor diferenciação dessa categoria em relação às demais, qual seja: são direitos comuns a um grupo de pessoas não determináveis e que apenas se encontram unidas em razão de uma situação de fato. <<https://jus.com.br/artigos/65198/direitos-difusos-e-coletivos-no-ordenamento-juridico-brasileiro>>. Acesso em: 24/05/2021.

em caráter normativo constitucional no decreto N° 6949 de 25 de agosto de 2009, dando assim maior destaque as conquistas da luta e busca da inclusão das pessoas com deficiência que historicamente foram marcadas pela segregação, pelo preconceito e pela rejeição.

Colaborando com isto, Nunes Junior (2009) nos diz que,

Só se pode falar em direitos fundamentais no plano das relações entre as pessoas e destas como Estado, o que, a toda evidência, demarca um perfil de Estado, pois ao prever e respeitar direitos fundamentais, o Estado exprime uma forma de ser e de atuar ressaltando a precitada dimensão institucional. (NUNES JUNIOR, 2009, p.13).

Para compreendermos mais amiúde a Educação Especial que surgiu no decorrer dos espaços-tempos retratando a concepção e a visão da deficiência próprios de cada período histórico, político e social, é necessário percebermos que neste cenário em grande parte o que imperava era uma educação elitista onde poucas instituições ofereciam atendimento as pessoas com deficiência tornando visível uma rara preocupação com a educação e com o nível de segregação que estas pessoas estavam submetidas.

Para Frigotto (2010), “o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos”. Assim sendo, focando apenas em políticas compensatórias, ao invés de oportunizar o desenvolvimento e a independência necessária para seu progresso social, como o autor ressalta, “sem alterar substancialmente as suas determinações”.

Sobre o explanado, acima, Frigotto (2010) declara que:

E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico- crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2010, p.245).

Como ressalta o autor, quando nos diz que as tendências que balizaram o início do século XX e orientaram o percurso pedagógica referente ao atendimento educacional das pessoas com deficiência foram a vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica, pois a Educação Especial no Brasil até o final do século XIX, foi marcada pelos costumes e informações vinda da Europa embora a prioridade fosse o atendimento médico, a questão pedagógica foi significativa, dando início a diversas questões sociais, educacionais e políticas.

Neste sentido, a Educação Especial que surgirá ao longo dos tempos evidencia a concepção e a visão da deficiência próprios de cada período histórico, político e social, com uma forte predominância de uma educação elitista, sendo que poucas instituições ofereciam atendimento as pessoas com deficiência expondo assim, a pouca ou nenhuma preocupação com a educação destes indivíduos e com o nível de segregação a que estavam submetidos.

Em colaboração a esta trajetória histórica, Jannuzzi (1992, p.59) revela que:

Tais vertentes estavam interligadas, onde a vertente médico-pedagógica buscava diagnosticar o indivíduo como se o mesmo fosse um doente, ainda que mantivesse traços educacionais mesmo que mínimos, da mesma forma a vertente psicopedagógica mesmo buscando uma compreensão psicológica do sujeito, ainda não estava desvinculada de um diagnóstico baseado em conceitos médicos. (JANNUZZI, 1992, p.59)

Conforme ressalta Jannuzzi (1985, 2004) e Mazzotta (2005) o marco histórico da Educação Especial no Brasil é aceito por diversos teóricos como sendo o período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 12 de setembro de 1854, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos, ambos baseados na experiência europeia.

Desta forma, segundo Mazzotta (1996), a educação especial no Brasil se caracteriza por dois períodos distintos: o primeiro no período compreendido entre os anos de 1854 a 1956, com iniciativas embora oficiais, eram particulares, limitadas e isoladas, e o segundo entre os anos de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais, as quais abrangiam todo o território nacional.

Assim sendo, no Brasil, até a década de 1950, praticamente quase não se falava em Educação Especial, mas na educação de pessoas com deficiência.

Neste contexto, várias foram as concepções sobre “deficiência” as quais alimentaram o debate sobre as pessoas com necessidades especiais dentro do campo social, de como a sociedade se relaciona com a temática, sendo que as atitudes da sociedade de certa forma ainda estão atreladas a uma visão conceitual atribuída a saúde, a doença e a incapacidade do ser em sua autonomia.

Desta forma, como Bueno (2001) evidencia que a “Educação Especial” passou, entre o epílogo do século XX e o prólogo do século XXI, “por profundas transformações, conflitos e reflexões”. É em meio a esta conjunção histórica que o processo de exclusão se intensifica passando o deficiente a ser denominado pelo uso do termo ‘excepcional’. Neste sentido, a história da humanidade, em suas diferentes culturas ocidentais, nos traz à lembrança das diferentes formas de se entender a deficiência e, portanto, seus paradigmas de atendimento.

Neste contexto, na década de 1970 são criadas as classes especiais no Brasil e ratificando assim, a necessidade de integração social das pessoas com alguma deficiência, dando início a um movimento que objetivava a integração em ambientes escolares destes indivíduos, assim sendo, neste período histórico, registrou-se diversos avanços no que tange a conquista da igualdade e do exercício de direito aumentando a tensão, entre o Estado e toda uma comunidade até então de excluídos e segregados socialmente, na busca de reconhecimento por parte do Estado por uma Educação com responsabilidade e dever para com todos. Conforme ressalta Jannuzzi (2006), começa a surgir programas de reabilitação global, incluindo a inserção de pessoas com deficiência na força de trabalho.

Sendo assim, é importante perceber na ótica de Goffman (1988) que o ambiente social em que estamos inseridos estabelece meios de classificação e características tidos como comuns e naturais para os membros de cada um dos grupos sociais, portanto os ambientes sociais influenciam sobre a identidade da pessoa. Deste modo, a pessoa com deficiência, ao entrar na escola regular em uma turma de classe especial, o aluno com necessidades educacionais especiais, poderá a partir de sua característica, tornar-se um aluno discriminado por sua diferença, seja pelas práticas pedagógicas ou sociais provocadas no âmbito escolar, neste contexto, o mesmo autor afirma que, “a diferença, em si, deriva da sociedade antes mesmo que a diferença seja importante, ela deve ser coletivamente conceitualizada pela sociedade como um todo”. (GOFFMAN, 1988 p. 134).

Assim sendo, percebemos que o autor nos traz uma visão do que a sociedade percebe em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, e desta forma, as turmas de classe especiais que geralmente são identificadas como aquelas em que se encontram alunos que fracassaram ou possuem dificuldade de aprendizado na escolaridade e, que, portanto, são estigmatizadas por sua deficiência ou fracasso escolar. Esta marca pode permanecer ao longo do percurso educacional do aluno, podendo diminuir ou determinar a permanência do aluno em uma classe especial ou o seu regresso para a sala de aula regular, ou mesmo sendo determinante para a permanência ou desistência deste aluno em sua vida acadêmica.

Há de fato uma inquietação preocupante com o papel que a classe especial deve realizar na escola regular, se a mesma é ou não um espaço inclusivo sendo recorrente entre os educadores tal preocupação. Segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9.394/96:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender 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. (BRASIL, 1996, p. 19).

Neste sentido, percebe-se que a classe especial é considerada um atendimento especializado pelos documentos legais/oficiais e que deverá ocorrer quando não for possível a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em uma classe regular. A meu ver há um equívoco no entendimento do papel da classe especial, e em qual aluno ali deva estar, pois antes de elencar o local onde o aluno deva estar é preciso avaliar qual é a condição real deste aluno para uma melhor adequação e direcionamento visando o maior aproveitamento educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais. Na recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) percebemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais possam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. O documento aponta ainda, que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula regular, não devendo ser substitutivas à escolarização.

Colaborando com isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394/96 em seu Artigo 59, referência que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDBEN, 1996)

Conforme observado no parágrafo anterior muitas leis foram criadas, mas, ainda falta entendimento sobre elas, pois a trajetória de luta em busca da educação inclusiva e principalmente da luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais de exercer sua cidadania está para além do reconhecimento de suas deficiências, mais sim, reconhecer seu papel e de fato oportunizar os meios e adequações para seu pleno direito na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Portanto, tais conquista em prol de igualdade e dos direitos das pessoas com necessidades especiais deve-se ao determinante papel exercido pelas instituições particulares e de caráter filantrópico. Pois, foi necessário uma pressão de fora para dentro, para que o Estado de fato reconhecesse as pessoas com deficiência, como observamos ao longo dos tempos, em 1824 com a Constituição Federal do Brasil se nega direitos com a prerrogativa de proteger o “incapaz”, já em 1854, ou seja, 30 anos depois se vê a necessidade da criação de um local para as pessoas cegas, e em 1857 três anos depois a criação de um local para o que se chamou de “instituto dos surdos-mudos”, mais isso apenas seguindo a tendência mundial e não de fato a necessidade local. Assim sendo, pela falta de iniciativa do Estado, algumas instituições particulares e de caráter filantrópico que organizaram grandes movimentos que culminaram na consolidação pelos direitos das pessoas com deficiência e trouxeram para o eixo das discussões os direitos tão relegados ao longo do tempo, evidenciando a discriminação, o preconceito e a ausência de programas educacionais básicos.

Neste sentido, a Educação Especial é uma área de conhecimento, a qual atravessa todo o sistema educacional do país visando proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas competências, o desenvolvimento pleno de suas habilidades, a participação ativa na sociedade, no campo do trabalho e na aquisição de conhecimentos.

Conforme ressalta o Plano Setorial da Educação e Cultura quando diz que:

Enquanto não pudermos ampliar as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos. (...), porém, o mesmo interesse social também exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quando possível, participantes de atividades produtivas. E nesse caso, o interesse fala mais baixo que os reclamos de equidade e da justiça (MEC/SG, 1971).

Partindo desse contexto, a educação especial, com a promulgação da LDB 5.692/71, referência a questão da educação do deficiente como um par do ensino regular, como condição para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Neste sentido, o papel exercido pela Educação Especial é de suma importância perante a expectativa de dar atendimento as constantes demandas de uma sociedade em processo de renovação e da busca continua da democracia, a qual terá seu pleno alcance somente quando todas as pessoas possuírem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a construção e conseqüentemente formação de sua plena cidadania.

Desta forma, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2018) há mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo inteiro, sendo que, destes 1 bilhão, aproximadamente 750 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência estão nos países emergentes. De acordo, com dados do Banco Mundial aproximadamente 150 milhões de pessoas com deficiência estão na América Latina e no Caribe, sendo que, deste total, aproximadamente 46 milhões são brasileiros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Censo Demográfico (2010) aponta que existem aproximadamente 7.636.183 jovens com pelo menos uma deficiência (16,6% do total de jovens) (ONU, 2018).

Neste sentido, Bueno (1993) aponta que:

A Educação Especial tem cumprido na sociedade duplo papel, o de complementaridade da educação regular, atendendo de um lado a democratização do ensino, na medida que responde as necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares do ensino; do outro, responde ao processo de segregação legitimando a ação seletiva da escola regular (BUENO, 1993, p. 23).

Desta forma, percebemos que a Educação Especial vem ganhando grande destaque, pois no final da década de 1980, com o surgimento de diversos movimentos sociais, em especial o movimento de inclusão que desafiava a situação de exclusão, embasando-se no princípio de igualdade entre as diferentes classes sociais, em um sistema elitista e excludente até então, inclusive no que tange a educação escolar, visando oportunizar mais oportunidades e adequando as condições na promoção da inclusão social. Tal movimento de caráter mundial objetivava o direito de todos os indivíduos frequentarem a escola regular valorizando a diversidade, de modo que as diferenças passem a integrar o estatuto da instituição educacional viabilizando assim, um processo em que todas as formas de construção do ensino e da aprendizagem sejam consideradas no ambiente escolar.

Colaborando com esta ideia de uma educação para todos, em que aja maior sinergia entre o indivíduo, a escola, a família e o Estado, Bueno (1993) ressalta que, “diversos avanços ao longo dos tempos foram registrados”, avanços esses que na busca e conquista da equidade, igualdade e do exercício de direitos, através de documentos (marcos) legais/oficiais tanto nacionais quanto internacionais os quais possibilitaram o fortalecimento de uma Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste cenário emergente de inquietações que a integração da educação especial foi sendo incorporado ao sistema de ensino brasileiro, conforme ressaltamos anteriormente, alguns movimentos propiciaram um cenário que exigia mudanças na área educacional, originando uma campanha em defesa da escola pública. Alicerçada pelo movimento populista, indivíduos associados a Sociedade Pestalozzi idealizada por Helena Antipoff em 1932 e da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada em 1954 no Rio de Janeiro as quais pressionam o Estado conseguindo assim, a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Colaborando com este entendimento Mazzotta (2005) nos diz que a CADEME objetivava: “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo(...)”. (MAZZOTTA, 2005, p. 52)

Nesse contexto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/1961 é concebida, tendo como diretriz primordial a descentralização educacional e administrativa. Tal lei emprega em seus Títulos a expressão “educação”, e definindo os seus Capítulos a expressão “ensino” deixando claro que sua atenção está voltada para o ensino. Portanto, falando particularmente da Educação Especial, a Lei nº 4.024/1961, prescreve em seu artigo 88 e 89 o enquadramento da educação de excepcionais, se possível no sistema geral de ensino e, que a iniciativa privada receberá um tratamento especial por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções.

Vale lembrar que ao referir-se a expressão “enquadramento no sistema geral de ensino” reforça a ideia de que a educação dos excepcionais passa a ser de responsabilidade dos Estados, porém ao analisarmos mais a fundo, a expressão transparece a intenção de transferir para a iniciativa privada através de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções o compromisso do atendimento aos chamados “alunos especiais” já que em sua maioria as instituições especializadas já faziam parte da iniciativa privada de educação.

Já na década de 1970, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5692/1971, onde fica claro que a educação das pessoas com deficiência deveria ser na rede regular de ensino, levando em conta o desenvolvimento da sociedade. E não apenas isto, pois a mesma trazia um artigo específico para a educação especial, o Artigo 9º que previa “tratamento especial aos excepcionais.” Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que teve início várias ações voltadas à Educação Especial. Uma destas mudanças, se deu através do Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação, em que o parecer sugere a adoção de medidas visando dinamizar o ensino dos excepcionais, onde o Ministério da Educação e Cultura solicita ao Conselho Federal de Educação “no sentido que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais.” (MAZZOTTA, 2005, p. 54).

Desta forma, a LDB 5.692/72 realizou inúmeras alterações na Educação Básica nacional. Em especial no que tange a Educação Especial é que nessa LDB, a Educação dos excepcionais deve ser realizada junto ao ensino regular e não como preconizava a LDB 4.024/61 em que a Educação Especial era tratada de forma isolada.

Chegando à década de 1980 diversos movimentos surgem, impulsionados pelas associações na busca do reconhecimento e da manutenção dos direitos adquiridos ao longo das décadas anteriores, com o lema “Participação Plena e Igualdade” idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981. No ano de 1984, surge a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) as quais ganharam destaque internacional.

Já no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, evidencia-se a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência visando a vida em comunidade, garantindo benefícios à pessoa deficiente, dando atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência de preferência na rede regular de ensino e a criação de programas de prevenção. Assegurando que é objetivo principal é o de “promover o bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, Inciso IV). Já no Artigo 5º, a Constituição visa os Direitos e Garantias Fundamentais:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (BRASIL, 1988, p. 5).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 6º, 205º, 206º e 208º, afirma que a educação é um direito inalienável, sendo, portanto, independente das especificidades advindas ou não de uma deficiência (BRASIL, 1988). Sendo assim, deverá ser assegurado a todos/as igualdades de condições para acesso e permanência na escola. Corroborando com esse dispositivo legal, Costa (2007) afirma que:

As políticas públicas de educação e o movimento contemporâneo de inclusão escolar no Brasil pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, contribuindo para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade mais justa e humana. (COSTA, 2007, p. 01).

Neste sentido, a Educação de alunos deficientes é garantida, pois no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Também garante no Artigo 208, Inciso III, que o Atendimento Educacional Especializado, deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 deveria garantir que todos em idade escolar deveriam ter sua frequência garantida no ensino regular, levando em consideração o princípio da igualdade. Desta forma, os jovens deveriam estar matriculados tendo o direito de estar cursando o ensino regular e a escola cumprindo o seu papel de matricular e ensinar todos os alunos, sem discriminar qualquer pessoa que seja em função de ter ou não alguma deficiência ou qualquer outro motivo.

Porém, é preciso compreender que nem mesmo com a constituição os direitos a educação das pessoas com deficiência foram de fato assegurados em sua plena condição, conforme ressalta Fernandes (1992), quando diz que:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (FERNANDES, 1992, p. 34).

Na tentativa de modificar este quadro, visando uma maior integração social, o decreto 3.298/89 referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) a qual instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando a atuação do Ministério Público, definindo crimes, e dando outras providências. Em seu Artigo 2º estabelece que, ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Neste mesmo artigo, no Inciso I, delinea as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação:

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

Não apenas criando leis, mais também visando garantir o cumprimento das mesmas, que em seu Artigo 15 estabelece que a Secretaria de Educação Especial – SESPE vinculada ao Ministério da Educação será reestruturada, visando o cumprimento fiel do atendimento a que se dispõe a lei. Também prevendo a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos de ensino.

Com a chegada da década de 1990, temos uma forte movimentação cada vez mais crescente no campo da inclusão em prol de uma educação emancipadora e acolhedora para as pessoas com deficiência. É neste contexto que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) é concebida e aprovada em Jomtien, na Tailândia, onde evidencia a urgência de um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” de todas as crianças, jovens e adultos, sendo que a Declaração preconiza que é através da educação que o ser humano tem as melhores oportunidades de obter a igualdade na sociedade.

Desta forma, ao assinar tal documento o Brasil ratifica perante a comunidade internacional, seu compromisso de erradicar o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Neste sentido, a Declaração Mundial de Educação para Todos ressalta no Artigo 3º a universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. E, falando mais especificamente sobre a educação dos alunos com deficiência, o documento evidencia que,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte

do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Desta forma, a Declaração não apenas assegura o direito de todas as pessoas à educação, mas também, visa promover a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

No ano de 1994, 4 anos após a aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, uma grande inquietação ainda pairava sobre o processo de inclusão, o qual ainda não havia se consolidado, nasce então a Declaração de Salamanca (1994), na cidade de Salamanca, Espanha.

Neste contexto de inquietação social que a exclusão de pessoas com deficiência ainda ocasionava nos países da Europa, com este documento visava reafirmar o direito de “Educação para todos”, com ênfase em uma Educação Integradora, que possibilita-se a capacitação dos professores e que as escolas de fato atenda as crianças, jovens e adultos com deficientes. Prescrevendo que as escolas regulares com orientação inclusiva as ferramentas mais eficazes para a promoção da igualdade, combatendo atitudes discriminatórias através do convívio e entendimento das diferenças que há entre as pessoas, independentemente de serem ou não pessoas com deficiência. Também busca garantir o acesso à escola regular, balizando no princípio orientador de que as escolas regulares devem acolher todas as crianças independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional, cultural e ou linguística (GÖRANSSON; NILHOLM, 2009).

É neste cenário que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, um documento que emana não do Poder Executivo, mas sim, das discussões, reuniões e anseios da população por intermédio de um grupo de educadores. Tal lei foi a concebida de maneira democrática, por intermédio de congressos e fóruns e com um debate aprofundado.

A Lei aponta em seu Artigo 58 que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 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. (LDB, 9.394/96, p. 19).

Neste sentido, a Lei reforça que o ensino de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo este dever do Estado e da família garanti-los. Sendo que o objetivo da escola, de acordo com a lei, será a promoção do pleno desenvolvimento do educando, habilitando-o para a cidadania e capacitando-o para o trabalho.

Vale ressaltar que a LDBEN garante no Artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB, 9.394/96, p. 19-20).

No início do século XXI acontece na Guatemala, A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, 2001). Tal Convenção foi proclamada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. A qual ratificada os documentos anteriores que, todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas de não serem discriminadas com base em sua deficiência e que gozam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Sendo que o próprio documento em seu Artigo 1º (nº 2, “a”) traz a definição do termo discriminação:

O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

Desta forma, o documento ressalta que as pessoas com deficiência devem ser tratadas como cidadão de direito e que a discriminação é uma forma de diferenciação, restrição ou exclusão com base na deficiência em sua plena compreensão.

Neste sentido, o século XXI traz profundas transformação para uma sociedade que amadurece mesmo que de forma lenta em direitos, deveres e cidadania para a pessoa com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em particular no que tange a educação, em seu Artigo 24 onde reconhece e reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades, preconiza que os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência tenham,

1. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
2. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
3. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre;
4. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; e
5. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Desta forma, nesta Convenção, fica assegurado, o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, sem nenhum tipo de discriminação ou por qualquer outro motivo. Também ressalta a garantia da pessoa com deficiência ao apoio necessário para ter facilitado o seu aprendizado, podendo ser oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

Novas leis como A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que estabelece o papel da Educação Especial como uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis da educação (Educação Básica, Nível Médio e Ensino Superior) e também realizando o Atendimento Educacional Especializado de forma complementar/suplementar no ensino regular, visando garantir que o aluno receba de fato o atendimento adequado as suas necessidades educacionais específicas.

Tal documento também traz a definição de quais são os alunos que devem ser atendidos pela Educação Especial: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Essa política tem por objetivo a orientação dos sistemas de ensino visando garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Com essa nova visão e nova proposta é dado um maior enfoque a Educação Especial, onde é lançado à escola o desafio de questionar e se ampliar no atendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem, tendo como meta o aluno.

No mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, o qual consolida diretrizes e ações já existentes, pertinentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esse Decreto amplia o entendimento regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 1996, 2008).

O Decreto nº 6.571/2008 em seu Artigo 1º, Parágrafo 1º, traz a definição do papel do Atendimento Educacional Especializado como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Também neste decreto, define qual é o papel desempenhado pelo Ministério da Educação e suas ações voltadas para o Atendimento Educacional Especializado. Sendo algumas dessas ações a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de gestores e professores para a educação inclusiva, as adaptações arquitetônicas dos espaços escolares, a produção e distribuição de recursos para a acessibilidade (BRASIL, 2008).

Assim sendo, visando a consolidação e manutenção dos direitos advindos das lutas das pessoas com deficiência temos a criação da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146 (LBI), de 06 de julho de 2015 (Estatuto da pessoa com deficiência), o qual destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Esta lei considera pessoa com deficiência aquela que possui impedimentos de longo prazo,

sejam eles de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Deste modo, tal lei busca garantir os direitos essenciais a cada cidadão com deficiência para que os mesmos possuam plenas condições de exercerem e gozarem de suas atividades, direitos e deveres de forma livre, autônoma e compatível com as condições pré-existentes, visando o desenvolvimento integral da pessoa com alguma deficiência.

Para tanto a lei nos traz algumas diretrizes:

- Avaliação integral e multidisciplinar do grau da deficiência.
- Acessibilidade.
- Desenho universal para adequação das diferenças.
- Tecnologias assistivas ou apoio técnico.
- Quebra de barreiras de ordem física, social, cultural, intelectual, sensorial entre outras que possam surgir.
- Melhorar a comunicação através de incentivo e apoio social.
- Adaptações diversas.
- Urbanização compartilhada.

A lei é ampla e diversa em seu alcance, embora ainda careça de ter uma real aplicação, onde se faça cumprir de forma integral as diretrizes nela contidas, para tanto, precisamos de mudanças atitudinais, conscientização social e investimento em pessoal especializado para dar conta da demanda social de incluir a pessoa com deficiência no meio social a que tem direito.

Muitos foram os esforços e fatores que contribuíram para a efetivação do atendimento escolar as pessoas com deficiência, ratificando que a Educação é um direito universal sendo dever do Estado e da família garanti-los aos alunos com ou sem deficiência, e garantido em seu Artigo 205 pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e por diversos outros documentos legais/oficiais, tanto internacionais quanto nacionais, na busca de uma sociedade que conviva, potencialize e valorize as diferenças sem ressalvas (BUENO, 1993).

É necessário que se faça uma ampla transformação de conceitos sobre a educação de pessoas com deficiência, pois somente assim, seremos capazes de promover uma “educação para todos”, uma mudança de postura frente aos preconceitos, visando desencadear um movimento de inclusão total, com respeito, dignidade e maior integração das diferenças a favor das pessoas com deficiência que só se tornará possível com o avanço em infraestrutura, professores com maior conhecimento do tema, escolar adaptadas e uma mentalidade de que é através das diferenças que os seres humanos transformam e são transformados.

Neste sentido, se faz necessário que aprendamos a conviver, a acolher, a tolerar, e aceitar as diferenças, para que assim tenhamos em nós o princípio do verdadeiro respeito uns pelos outros. Assim sendo, é preciso fomentar desde cedo nas crianças em cada ciclo educacional, na mais tenra idade e em todos os níveis do sistema educacional uma atitude de respeito para com os direitos de todas as pessoas, em especial das pessoas com deficiência. Com estas ações, poderemos desenvolver e tornar as crianças em melhores cidadãos, os quais se tornarão adultos mais conscientes do valor e respeito a igualdade como um direito básico de todo indivíduo e não algo que precisa ser conquistado.

Cabe aqui citar Paulo Freire, quando discorre que devemos perceber que a inclusão não é “uma utopia, mas uma oportunidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas mais mascaradas de práticas de exclusão” (FREIRE, 2001b).

Assim sendo, é imperativo que professores, alunos, sociedade, o Poder Público, a escola e a família desempenhem cada um à sua função forma crítica da realidade, no desenvolvimento, na formação e transformação do ser individual e coletivo, visando a maximização da aceitação

e da vida em sociedade, onde todas as crianças tenham seu direito de participarem como membros ativos e regulares da vida educacional e social.

A proposta deste capítulo se constituiu em situar a história da luta dos deficientes por maior “inclusão” em sua trajetória histórica, nos remetendo a reflexão da transformação do sistema educacional de modo a contribuir na ampliação da compreensão acerca dos passos e descompassos deste fenômeno social, que se apresenta mediado por distintas concepções, sociais, pedagógicas, culturais e políticas, dentre elas o paradigma das classes especiais, eleito como problemática desta pesquisa.

2.2 No caminho da inclusão: A Escola e seu papel social

No capítulo anterior buscamos situar o leitor para que o mesmo obtivesse maior arcabouço histórico do processo de construção da luta das pessoas com deficiência, na tentativa de com maiores subsídios, fatos e dados tenhamos a capacidade de compreender melhor o fenômeno social chamado de “exclusão”, para que assim, talvez, possamos reescrevê-lo preenchendo as lacunas do processo de inclusão na tentativa de obtermos a tão almejada igualdade entre os diferentes.

Neste sentido, na atualidade, dentre tantas confusões e desajustes, um dos pontos críticos diz respeito às relações que estão permeadas na esfera da educação inclusiva. As especificidades educacionais de cada indivíduo que adentra à escola são diversas e os espaços educacionais, em especial os de caráter público, têm encontrado dificuldade em atingir a todas estas diferenças. A escola que deveria ser o elo para a transformação e favorecimento da inclusão social tem se mostrado ineficaz neste ponto, muitas vezes, selecionando e excluindo aqueles que realmente necessitam de uma atenção especial e que buscam encontrar na escola a oportunidade para o desenvolvimento de sua cidadania e conseqüente transformação de seu meio e de sua própria realidade.

Assim sendo, muito se fala em “Escola Inclusiva” uma escola que esteja aberta e adequada para receber a todos sem exceções em suas necessidades, a qual receba os indivíduos considerados portadores de necessidades educacionais especiais, com tecnologias assistidas, materiais didáticos adequados, profissionais capacitados e desenvolvidos, com acessibilidade e mobilidade e que sejam inseridos em programas educativos previstos para todos os discentes, sejam eles normais ou especiais. Porém é preciso observarmos que as políticas da educação inclusiva no Brasil têm por base a Declaração de Salamanca, concebida pela Conferência Mundial de Educação Especial (UNESCO, 1994), em solo espanhol no ano de 1994, a qual marca, no cenário internacional, um marco histórico a favor da Educação Inclusiva.

Em um momento anterior, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), legada pela Conferência Mundial em defesa de uma Educação para Todos, firmada em Jomtien - Tailândia, em 1990, que teve importante papel para as atuais políticas públicas de inclusão, sendo decisivas, nos compromissos firmados pelo Brasil diante do contexto internacional, sendo fundamentais para a consolidação da legislação educacional brasileira.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (Brasil, 1988), o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 - 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) são exemplos de documentos que defendem e afirmam o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente de suas condições econômicas, físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Estas legislações, seguindo as normas das declarações mundiais orientam que as

escolas regulares de caráter inclusivo são meios mais eficazes de opor-se as atitudes discriminatórias.

Se pode afirmar que o melhor atendimento escolar para crianças com necessidades educativas especiais, o qual é pensado, trabalhado e regido pela aceção de pessoas, seja o mesmo que é conferido na escola regular. Torna-se necessário repensar a educação e refletir sobre os novos e grandes desafios que surgem no âmbito escolar, principalmente aqueles relacionados com a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular e que exigem mudanças em todos nós seja o Estado, professores, pais e alunos, por isso é um trabalho longo e desafiador.

A Declaração de Salamanca (1994) nos traz a necessidade de organização das estruturas do ensino no que tange a educação especial, tendo como princípio orientador a consideração de que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras necessidades.

É sabido, que a escola é um espaço onde os diferentes se encontram, se falam, discutem posições, trocam experiências entre si, apropriam-se de conteúdos e se formam na coletividade, para tanto, se é este um local de comunhão das diferenças, também o é da desigualdade social, e, portanto, cabe a seguinte pergunta: Seria este o melhor espaço de convívio entre o especial e o normal? Traria segurança para o diferente? Está o mesmo preparado e adequado social, cultural, física e psicologicamente para que as crianças normais ou não aprendam juntas? Somente modificando nossas atitudes de preconceito e discriminação, revisitando valores de ética e respeito entre as pessoas, anexando ao nosso desenvolvimento e caráter a ideia de que é através do outro que “o nós” se desenvolve, aprendendo e modificando a nossa visão atual de sociedade na qual estamos inseridos.

Desta forma, ao avaliar a perspectiva da igualdade e da diferença entre os sujeitos, Santos nos lembra que:

[...] o multiculturalismo progressista supõe que o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença. A hermenêutica diatópica¹⁶ pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2003, p. 458).

Desta forma se faz necessário, que as escolas fomentem uma reestruturação significativa, não só na adequação de espaços físicos, mas também nas percepções que norteiam as práticas dos gestores desta ação, ou seja, do corpo diretivo em consonância com o trabalho dos professores. Esta ressignificação dos paradigmas das políticas públicas de inclusão, tem como objetivo atender às necessidades dos alunos, respeitando seus ritmos e processos de aprendizagem, fundamentando em seu Projeto Político Pedagógico o desenvolvimento das habilidades e competências, norteando-se pelas potencialidades humanas, transformando seu currículo com estratégias de ensino e com recursos que atinjam a todos.

Entre tanto, para além de toda adaptação curricular é necessário também que se faça adaptação no espaço físico, para receber os portadores de necessidades especiais de forma satisfatória, para que estes possam sentir-se plenamente parte da escola, garantindo a equidade de direitos, deveres e privilégios, seja na participação ativa dentro do espaço escolar e também nas relações sociais na comunidade na qual estão inseridos e na sociedade como um todo, permeando assim, a construção efetiva da cidadania.

¹⁶ No dicionário Priberam da Língua Portuguesa 1. Interpretação do sentido das palavras. 2. Arte de interpretar leis, códigos, textos sagrados, etc. 3. Que se distribui ou se diferencia de forma geográfica. "hermenêutica" "Diatópica", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020, disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/hermen%C3%AAutica>>. Acesso em: 29-02-2020.

Neste Sentido, a inclusão escolar terá êxito se todos os envolvidos na educação destacarem em sua formação e em sua experiência como profissionais da educação, princípios de valorização, respeito as diferenças, quebrando assim, as barreiras e os modelos que tanto marginalizam e excluem aqueles que apresentam dificuldades ou limitações na assimilação e ou na construção do conhecimento.

Todos os envolvidos com a educação precisam tomar para si o desafio da descoberta e a superação de limites, construindo um com o outro, novas formas de tornar a escola inclusiva e transformadora, sendo um espaço onde se arquitete os valores de cada educando e se respeite o seu próprio ritmo, pois já foi abundantemente discutido nos espaços acadêmicos e científicos que todos podem aprender, uns de forma mais acelerado, outros em ritmo mais lento, porém todos aprendem e têm habilidades e competências que devem ser estimuladas e desenvolvidas.

2.2.1 A Escola e sua função social

A escola tem um papel fundamental que é o de ensinar a todos sem distinção de etnia, cor, credo, classe social ou deficiência. Tal tarefa está carregada de preocupações no âmbito educacional, cultural, econômico e social, pois, se faz necessário saber se a escola realmente cumpre sua real função que é a de ensinar a todos sem discriminação, pois ainda nos dias atuais, a escola não consegue receber todos os indivíduos que a buscam sem classifica-los, identifica-los ou discriminá-los principalmente no que tange as pessoas com necessidades educativas especiais.

Colaborando com isto, Oliveira (2007) nos traz a reflexão de que,

Se a função da escola, numa concepção de enfrentamento ao poder centralizador e antidemocrático, que conduz à liberdade e autonomia, é a de educar, possibilitar a construção de conhecimentos, conteúdos, metodologias e a discussão da própria realidade, bem como ampliar a habilidades e valores, é necessário que educadores e gestores escolares repensem a prática educacional. Os problemas detectados na maioria das escolas, especialmente nas públicas, revelam que o ensino e as práticas educativas precisam de uma urgente ressignificação, pois, a partir dos novos paradigmas educacionais, que permitem a aproximação e o respeito à alteridade dos indivíduos, haverá a possibilidade de desenvolvimento de alternativas de gestão escolar mais coerentes com as modernas concepções de homem, escola e sociedades que se quer (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

Neste sentido, o que percebemos com esta reflexão é que aqueles que mais precisam da escola são postos a margem da sociedade sendo em sua maioria privados das ações educativas, que por muitas vezes por falta de habilidade e competência dos agentes educacionais são negligenciados e tratados de forma homogenia dentro de sala de aula, sendo que cada indivíduo tem seu próprio ritmo no que tange sua aprendizagem.

Embora os profissionais da educação saibam que o grupo escolar é heterogêneo e cada aluno traz consigo sua visão de mundo, personalidade, traços familiares diferentes e que muitos vivem em ambientes completamente opostos, com histórias de vida antagônicas, ainda assim, muitos educadores persistem em tratar os diferentes de forma igual, sem levar em consideração suas particularidades e ou limitações, acabando assim, por excluir ainda mais, ao invés de buscar potencializar as diferenças de um através do outro, e vice e versa, buscando nas diferenças o ponto de partida na tentativa de que o ensino-aprendizagem seja fomentado e apreendido por todos, para que o indivíduo cresça não apenas individualmente, mas também de forma coletiva e ativa, tanto intelectualmente quanto emocionalmente.

Desta forma, com o desenvolvimento e avanços da sociedade na busca de novas maneiras de se organizar tanto economicamente, como socialmente a escola também foi na

onda deste novo modo de vida, se bem que com mais dificuldade e tendo que lutar por seu espaço, colaborando com isto, Aranha (1993) explicita,

Que apesar do ideal liberal da educação, é crítica a situação do ensino na Europa. Além das queixas referentes ao conteúdo, excessivamente literário e nada científico, as escolas são insuficientes e os mestres mal qualificados. Estes mal pagos, ou são muito novos ou permanecem na profissão enquanto não arrumam coisa melhor para fazer. De qualquer forma têm formação deficiente e não conseguem organizar disciplinarmente as classes nem ensinar coisa alguma. Acentua-se a prática dos castigos corporais. As escolas elementares quase inexistem, a escola média é antiquada e serve as classes privilegiadas. (ARANHA, 1993, p. 153.)

Neste sentido, a formação da escola no Brasil, segue o mesmo modelo que no resto do mundo, sendo idealizada por uma demanda social, porém com propósitos e visões distintas para as diferentes classes sociais. Assim sendo, no Brasil, além do descaso do Estado, há também outro elemento fundamental que é a cultura do que é público existir apenas para atender aos mais pobres, desprovidos e abandonados, desta forma, os serviços públicos foram ganhando um caráter assistencialista e, evidentemente, sem a qualidade necessária, pois para quem nada tem, o pouco, já é o bastante.

É preciso que a escola perceba que sua existência se dá em função dos educandos e daqueles que a buscam, esperando nela encontrar as devidas condições para seu pleno desenvolvimento social, cultural e coletivo, bem como a ampliação de seus conhecimentos científicos/acadêmicos, e que sua ação social torna possível a concretização de aprendizagens, as quais podem transformar o ser em cidadão capaz de exercer suas capacidades.

Neste entendimento, a ação social da escola, é tão forte sobre o sujeito, que a mesma se fixa no indivíduo de tal modo que este muitas das vezes de forma inconsciente se molda ao currículo escolar. Santos (1992) nos traz de forma clara este processo, dizendo que:

É através do processo educativo, da socialização das novas gerações que, em vez de moldarmos o indivíduo, vamos engrandecê-lo, torná-lo uma criatura humana. É verdade que o engrandecimento do indivíduo dá-se pelo próprio esforço individual, mas é o sistema de educação que, embora se imponha de modo irresistível aos indivíduos, permite tal fato, pois é ele que salvaguarda e preserva todos os frutos da experiência humana, facilitando a transmissão de geração a geração. (SANTOS, 1992, p. 32)

Neste entendimento, percebemos que educar sempre será um ato social, pois trata-se puramente de uma atitude humana. Sendo assim, é imprescindível refletirmos sobre qual de fato é o papel que a escola pública exerce na vida dos seus alunos. Sendo que é diante dessa premissa que seremos capazes de definir quais valores, conhecimentos, conceitos e conteúdos serão postos nos currículos das escolas visando desenvolver na ação pedagógica do dia a dia um elo entre a escola, o aluno e a sociedade. Para tanto, se faz necessário ter em mente que essa ação pedagógica está sempre repleta de contradições, pois traz consigo, diversas formas de pensar e viver político e social. Desta forma, nos vem a questão; o que é público? Será que podemos afirmar que público é apenas o que pertence ou está ligado ao Governo, ao Estado, sendo que esta é uma explicação que se encontra em diversos dicionários. Mas também, por inferência o que é público, pode ser definido como sendo o que é do povo, pois a etimologia da palavra que deriva do Latim ‘publicus’, ou seja, “relativo ao povo”, se colocando em oposição ao privado, pois está aberto a toda a comunidade, sendo um bem comum a todos. E se analisarmos o papel social da escola pelo bem comum de todos iremos perceber que ela é um bem social, sendo para todos, ou ao menos deveria ser.

Porém como afirma Ribeiro (2007) quando diz que,

No caso da organização escolar, a contradição existente é resultado de ela ter que atender a uma determinada clientela (quantidade) e atendê-la bem (qualidade), a quem a organização deve atender? A todos em idade escolar. Tem atendido a todos em idade escolar? Não. Como tem que atender a este todo? Tem que atender bem. Tem atendido bem, mesmo não atendendo a este todo? Não. Como atender a todas essas pessoas e atendê-las bem? (RIBEIRO, 2007, p.15)

Assim sendo, tendo o entendimento de que o público é um bem social, ou seja, algo compartilhado por todos e para todos, se faz necessário compreendermos quem é esse todo e quais são suas necessidades, para que assim possamos perceber qual é a função da escola perante o todo e quais são as necessidades desse todo? Desta forma, cabe a escola trabalhar com as necessidades ou a formação humana do indivíduo, buscando garantir desta maneira o caráter ou os atributos inerentes da espécie humana? Sendo que o espaço escolar se torna o campo onde a sociedade sistematiza o arcabouço do saber no processo de aquisição e construção do conhecimento, sendo a mesma reconhecida socialmente com um ambiente privilegiado para formação das gerações.

Neste sentido, a escola é fruto de uma determinada época, contexto social e sobretudo espaço de disputa. Assim sendo cabe aos educadores conduzir o direcionamento de forma colaborativo com os alunos, pois uma das funções primordiais da escola, está a de ensinar os conteúdos científicos relacionando-os com o saber popular, levando-os ao desenvolvimento de suas competências e habilidades para que os mesmos sejam capazes de agir em sociedade, formando massa crítica, e seres interdependentes que sabem cada qual a sua função na estrutura social, e ao mesmo tempo que agem também de forma autônoma e livre. Sendo conhecedores cada qual de todos os seus direitos e cumprindo de forma plena os seus deveres.

Como ressaltado anteriormente, cada conhecimento que atravessou gerações e trouxe o homem até aqui moldando seu caráter e atributos únicos da raça humana o qual promoveu a hominização da espécie humana, a qual Santos (1992) retrata de modo claro e preciso quando destaca a razão de ser da escola, que é,

Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado (SANTOS, 1992. P.19).

Como evidenciado por Santos (1992), sabemos que o conhecimento concebido pela humanidade até aqui é imensurável e de fato não se pode ser trabalhado em 12 ou 20 anos de escolarização. Assim sendo, se faz necessário um recorte, uma sistematização que é ou tem uma intenção social por de trás disso e é esta intenção que vai definindo novas funções da escola. Neste sentido, de acordo com as novas funções da escola, por consequência também definimos o tipo de sujeito que se formará.

Refletir esta nova concepção de formação do ser é de suma importância para educadores, pois se a função social da escola é a de formar o indivíduo, também será a de ditar o curso que a sociedade irá percorrer na época atual, já que a mesma definirá se teremos a formação de sujeitos capacitados e autônomos baseada na práxis, ou seja, uma formação que leva o sujeito a refletir sobre sua vivência em sociedade, ou limitados e cumpridores de tarefas pré-determinadas socialmente.

Neste sentido, cabe o questionamento, se de fato os diferentes atores do espaço escolar estão sendo assistido em suas especificidades, e ou limitações? Tais questionamentos entre

outras indagações nos remetem a questão do acesso, permanência e consequente mecanismo de aprovação dos alunos. A não observância da garantia desses aspectos supracitados se configura na forma mais provável de exclusão social e escolar.

Desta forma, é imprescindível refletirmos e ponderarmos que para a escola conseguir cumprir seu papel social de educar, transformar e emancipar o ser ela precisa que seu corpo de funcionários tenha de fato uma preparação mais adequada em sua formação secular, social, humana e política, pois somente assim será capaz de garantir o pleno acesso e permanência de todos os alunos. Portanto, com a melhor formação de forma global, os agentes educacionais estarão aptos a perceber em seus alunos suas necessidades, sendo elas especiais ou não, também terão uma melhor compreensão do ritmo de aprendizagem de cada um, proporcionando a cada aluno a assistência necessária de que precisam para o seu pleno desenvolvimento, sendo que para os alunos com necessidades educativas especiais, será preciso atentar para o fato de que suas necessidades estão para além dos planos de ensino e currículos tradicionais, pois tais devem ser como preconiza a lei “individualizados, em relação aos objetivos, ações didáticas e avaliação, usando recursos didáticos que contemplem todos os alunos pelas necessidades específicas que demandam o processo de ensino/aprendizagem, com ou sem deficiências...” (BRASIL, 2015, p. 17).

Neste sentido, apenas alocar os alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular não é o suficiente, pois os mesmos não são iguais em suas necessidades, isto apenas será uma nova forma de exclusão, a qual mais marginalizará do que incluirá estes alunos, pois não se trata apenas de matricula-lo, mas de atingi-lo em sua diferença para que se possa de forma equitativa potencializá-lo e incluí-lo na sociedade de forma que se torne ativo, participativo e pleno em suas ações, somente trabalhando suas especificidades junto com suas habilidades será de fato possível promover a inclusão daqueles que sempre forma marginalizados. Assim sendo, em nome de um processo de inclusão inserir alunos com necessidades educacionais específicas em uma classe regular, sem a devida estrutura para recebê-lo é o mesmo abandoná-lo a sua própria sorte, colocando-o à margem da sociedade, condenando-o a um fracasso maior.

Antes de falarmos de qualidade no ensino, no entanto, é preciso perceber seus múltiplos significados, sentidos e contradições, pois o que para um é visto como bom, adequado, por outro pode não ser visto da mesma forma. Assim sendo, não há apenas um caminho para se alcançar a tão sonhada qualidade para todos, com escolas para todos e inclusão total, é de fato necessário criar ferramentas e revisitá-las para que sejam aperfeiçoadas e assim cheguemos a um ensino sem dogmas ou ideologias únicas, para isto, aqueles que se debruçam sobre a educação, os engajados na transformação social precisam estar abertos e sensíveis as mudanças que se fazem necessárias para se alcançar a almejada qualidade.

Neste cenário, sabemos que a educação se dá por meio de trocas, através da práxis, do olhar, do comunicar, do perceber, do estar um para o outro, da natureza do pensar e agir e no homem e na mulher em suas interações diversas, onde a troca é social e cultural, sendo que a própria educação se veste de diversas formas e modos, ainda que permeia diferentes contextos para que a sua função seja atendida e desta maneira possa contribuir para a discussão de um ser que está sendo constantemente concebido socialmente em sua construção humana.

Ainda não temos as efetivas garantias que a Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 estabeleceram com relação a uma educação como direito de todos, pois não há nas escolas regulares estrutura adequada para assistir as pessoas com necessidades educacionais especiais, mesmo que o atendimento educacional especializado seja contemplado nestes documentos, o que se vê, ainda é o descaso, a falta de investimento em ações adequadas e duradouras, a falta de apoio e de informação sobre tais necessidades, profissionais sem a devida formação em sua maioria, a falta de acesso em vias públicas e limitando assim o direito fundamental de ir e vir.

Desta forma, diante destas circunstâncias que assolam os espaços escolares, culturais e de lazer é preciso que a sociedade se questione se as escolas brasileiras estão dando conta de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, torna-se claro que para que cada cidadão possa exercer sua cidadania, ou seja, seu papel de forma ativa na sociedade, em especial as pessoas com deficiência se fazem necessário que os mesmos tenham melhores estruturas de espaços diversos, para vivenciar as riquezas que as diferenças representam e, desta forma, fortalecer o elo de solidariedade e respeito mútuo. Portanto, é necessário eliminar as contradições dessas relações desiguais se quisermos potencializar a troca entre os sujeitos, através da própria intervenção do ser sobre seu contexto socialmente vivido. Para que assim, seja desenvolvido em sua plena capacidade através de uma formação crítica e reflexiva.

2.2.2 A Escola e o paradoxo de ser inclusiva e excludente

Conforme falamos anteriormente, uma das principais funções da escola é seu papel de ensinar a todos sem distinção de suas capacidades e ou dificuldades dentro das necessidades que cada educando manifesta, entretanto, o que se percebe como afirma Lino (2008) que evidencia quando nos diz que, “a educação inclusiva não existe, o que há na verdade é uma interação entre os indivíduos ditos normais com os de necessidades educacionais especiais”. Desta forma, o autor nos traz aquilo que é percebido no seio escolar, e que muitas vezes nos vemos ladeados de questões tais como: se a função da escola é ensinar a todos sem distinção de classe, gênero ou necessidades educacionais especiais, porque nem todos estão na escola? E mais, o que deve a escola ensinar? Ou, como ensinar? Pois, se todos os indivíduos que precisam da escola trazem consigo visões e práticas de mundos distintas, deveríamos ensinar de forma homogênea ou deveria ser de forma heterogênea?

Neste sentido, é sabido que a educação é o processo pela qual todos os indivíduos se apropriam de práticas sociais, culturais e intelectuais que lhes proporcionam a capacidade de compreender que fazem parte de uma sociedade de indivíduos e cada um tem seu papel social na referida comunidade. Entretanto Lino (2008) nos traz uma visão assustadora quando diz que: “A inclusão é um projeto utópico, longe da realidade”. Pois, se o aluno não tem seu papel assegurado na escola como afirma o autor, e é excluído por ter uma ou outra dificuldade de ensino, então como terá um papel social a desenvolver na sociedade se o mesmo não foi, ainda na escola ensinado a ser um ser social capaz de produzir e se socializar com a comunidade humana em que está inserido? Precisamos refletir sobre tais questões, pois cada indivíduo deve e tem o direito de ser instruído, ensinado e contemplado com o direito de ir à escola e de ser acolhido pela mesma, pois sem isto, o aluno não terá seu espaço demarcado como ser crítico e bem informado sobre os autores, escritores, cientistas, filósofos e entre outros que fazem parte da história desta sociedade, não sendo assim, capaz de se identificar ou se sentir parte da mesma.

Assim sendo, cada vez mais somos levados a nos indagarmos sobre a realidade da inclusão no seio da escola pública, sendo que as situações vivenciadas no cotidiano da escola pública ainda são mais de interação do que de fato de inclusão.

É importante salientar a concepção de Lino (2008) que, em sua crítica afirma que:

Não há inclusão, porque uma pessoa que é inserida num ambiente nunca fará parte dele, será sempre um corpo estranho. Exemplo disso é só colocar em sala de ensino regular um deficiente físico e um superdotado, será possível notar que estes serão sempre heterogêneos, pelo fato do preconceito em relação ao deficiente e pelo sentimento de inferioridade dos demais em relação ao superdotado. Por isso, esses alunos/educandos nunca serão incluídos... (LINO, 2008, p. 1).

O autor nos traz sua perspectiva e nos leva a repensar a problemática da escola inclusiva e excludente, isso não significa que é a escola a única responsável, e culpá-la não é o caminho, pois vivemos em uma sociedade marcada por práticas sociais que excluem e não permitem a emancipação dos indivíduos que dela fazem parte. Tal sociedade na maior parte de suas realizações evidencia uma relação de interesses e privilégios onde o indivíduo para ser incluído precisará estar alinhado e de acordo com a classe que lhe for determinada se o mesmo obtiver/aceitar os mesmos preceitos e ideias desta classe. Portanto, se o mesmo não aceitar tal imposição será excluído, permanecendo à margem da dita sociedade.

Conforme McLaren (1988) afirma que, “como resultados de discursos conflitantes de reforma educacional e social, as educadoras e educadores do novo milênio estão caminhando num terreno político e epistemologicamente minado”. Assim sendo, não pode haver a inclusão quando o preconceito ou o interesse anula-a. McLaren (1988) ainda nos diz que,

Além disso, elas e eles serão confrontados pelas novas estratégias de resistência e lutas exigidas pelo desafio da era da informação: desde o desenvolvimento de novas linguagens de crítica e interpretação até a uma práxis revolucionária que se recusa a abandonar seu compromisso com os imperativos da emancipação e da justiça social (1988, p. 81).

Desta forma, ter uma atitude comprometida e de forma responsável, seria a de buscar organizar o processo pedagógico dentro de um sistema educacional inclusivo, sendo este capaz de atender de forma satisfatória às necessidades de todos os alunos, principalmente das classes mais populares e menos favorecidas historicamente, em uma perspectiva emancipatória e que leve em consideração seus conhecimentos, experiências, valores e principalmente sua história. Juntamente com isto, é imprescindível investir na formação dos professores e buscar um resgate da dignidade, melhorando as condições de trabalho e, principalmente, a conquista de níveis salariais compatíveis com a responsabilidade da função que exercem.

Refletir sobre tal condição dos educadores é o começo para galgarmos o paradigma da inclusão social na vida educacional, reestruturando e redefinindo a práxis educativa de tal modo que a mesma seja capaz de abarcar e dialogar com todo o aspecto da diversidade humana representada pelo alunado.

Conforme Souza (2008) nos traz de forma a ampliarmos a nossa visão sobre formação e a construirmos a nossa identidade profissional.

A identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto, as quais são reveladas nas memórias acadêmicas e de formação (SOUZA, 2008, p.42).

Assim sendo, o autor nos transporta para nossas memórias de quando estávamos na escola a qual possui um forte registro sendo de grande importância nas pesquisas da história da educação, sendo que a utilizamos como fonte teórica e metodológica em função do ser social. Portanto, as memórias do meio escolar quando observadas de forma epistemológica têm um papel fundamental nas mudanças históricas no que se refere ao ambiente familiar, profissional e social dos sujeitos.

Neste sentido, não apenas os professores, mas todo o sistema educacional deve se adaptar às necessidades do alunado, desenvolvendo mecanismos capazes de atender as diferenças orgânicas, psíquicas, étnicas, culturais, sociais e econômicas.

Corroborando com este entendimento, Nóvoa (2000), citando Vieira afirma que, “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é

um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de ser e de estar na profissão”. Assim sendo, precisamos libertar as amarras impostas nas escolas aos indivíduos dando liberdade ao pensamento, ao eu e ao outro, para que possamos eliminar o medo de pensar, errar, participar, ser e de viver de forma livre e intensa as experiências escolares. Como nos lembra Mantoan (2003), quando nos diz que “os locais humanos de convivência e de aprendizagem são plurais”. Isto fortalece e justifica a ideia de se constituir uma escola capaz de promover uma formação integral do aluno, quando privilegia suas peculiaridades, capacidades e talentos. Portanto, avançar frente a este cenário em que pesquisas e legislações discutem a presença do aluno com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares é essencial para a construção de uma escola inclusiva.

Granemann (2007) nos diz que este aluno (com necessidades educacionais especiais), muitas vezes, “apresenta ritmos, características, aprendizagens e emoções próprias e distintas dos demais discentes, revelando a necessidade de ações diferenciadas da escola”.

Neste sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998),

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. (BRASIL, 1998, p. 24).

Seguindo essa linha de raciocínio, inferimos que o trabalho inclusivo deve ser orientado pela ideia de que todos os alunos podem aprender, cada um em seu próprio tempo e o jeito que lhes são idiossincráticos. Desta forma, como ressalta Mantoan (2003) “A extensão, a profundidade e a forma de adaptar as atividades constituem-se em desafios para o professor inclusivo trabalhar com os conteúdos”. Neste sentido, entendemos a inclusão educacional como “o processo através do qual as instituições de ensino se adaptam para poderem incluir, em seus ambientes, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis nestes ambientes” (CAMARGO; NARDI, 2007, p. 379).

Assim sendo, com diferentes formas de se avaliar é necessário que o professor junto com o corpo pedagógico da escola pense em formas avaliativas que promovam e ampliem as capacidades e habilidades de seus discentes na constante troca de saberes entre o professor e seu aluno.

2.2.3 A avaliação e a exclusão seletiva

Um dos maiores fatores de exclusão na escola está na forma de como o aluno é avaliado, conforme Mello (2000) constata que, “decorre a irresponsabilidade generalizada pelo mau desempenho dos alunos” e o emprego do alibi fácil segundo o qual “os alunos fracassam porque são pobres e suas famílias não valorizam a escola”. A partir deste quadro dos altos índices de reprovação e evasão escolar podemos aferir que a avaliação escolar, de forma geral, é do tipo tradicional, autoritária, com o papel de apenas constatar e não intervir para que aja uma mudança. Neste sentido, configura-se apenas como classificatória, não dando ao aluno o porquê, onde e como errou, negando ao mesmo a oportunidade de como deve fazer para alcançar os objetivos os quais lhe foram propostos, não havendo nesta modelo intervenção por parte dos professores, no sentido de reorientar a aprendizagem.

A escola ainda se pauta na ideia de que é necessário quantificar os resultados, através da atribuição de notas, para de certa forma ter como medir o fracasso ou o sucesso do ensino-aprendizagem. Neste modelo a nota está acima da aprendizagem, práticas e oportunidades

diversas de ensino. Porém, a escola deveria ter sua razão de ser e existir pautada no aluno, em ampliar seus conhecimentos, práticas e vivências sociais, culturais e físicas.

A busca pela nota tão somente, provoca estragos enormes nos alunos, Celso Vasconcellos (2001), nos diz que, "existem crianças que passam a ter mais prazer em ver o colega ir mal, do que ir bem. É que está sendo incutido na criança um sentimento de competição, muito precocemente". (VASCONCELLOS, 2001, p. 12-13). Assim sendo, a autoestima, deformações psicológicas, a falta de segurança entre outras questões decorrentes da avaliação competitiva é evidenciada.

Para Hoffmann (2009) a avaliação não deve apenas confirma o fato, mais também tem o papel de buscar uma solução para o problema quando diz que,

Se a escola existe para ensinar, de que vale uma avaliação que só confirma a “doença”, sem identificá-la ou mostrar sua cura? A avaliação escolar hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhor aprendizagem. (HOFFMANN, 2009, p.27).

Conforme os autores demonstram, com este tipo de avaliação de forma classificatória, o que de fato ocorre é a exclusão, pois pelo auto índice de reprovação vem a evasão escolar, refletindo uma lógica maior, pois através deste tipo de avaliação se mantém um modelo de sociedade estruturado em classes, dominante, excludente, coercitiva e controladora.

Alguns teóricos entre eles Silva (1997), nos traz algumas reflexões sobre o processo de avaliação que devemos buscar quando diz que, a “avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para buscar decisões alternativas” (SILVA, 1977, p.7). Neste sentido não é como um receituário, mas sim oportunidades de pensar e construir juntos, aluno e professor uma avaliação coletiva e participativa. Marques (1996) nos traz outra reflexão, a avaliação se configura por ser "um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno".

É imperativo que aja dialogo, comunicação, participação e seja dado oportunidade para que o aluno seja ouvido, tenha voz ativa e construa seu conhecimento de forma coletiva. Não podemos negar que em suas múltiplas estratégias, o processo avaliativo não seja importante e tenha seu sentido de ser, isto quando sua proposta visa privilegiar o aluno, com testes, provas, avaliações orais, observações, pesquisas, etc. e não só isso, mas também, seja um estímulo global e não apenas pontual, pois “avaliar é conscientizar a ação educativa” (SANT’ANNA, 2011, p.31). A autora com isso nos lembra que há várias formas e maneiras de se avaliar e que se faz necessário repensar como, por quê e o que estamos buscando com a avaliação aplicada, se é para apenas aferir e punir o aluno com reprovação, ou um indicador de que, não tendo ocorrido a aprendizagem, novas estratégias sejam utilizadas visando o progresso e evolução do ensino-aprendizagem.

Como discorre Ilza Martins Sant'Anna:

Enquanto a avaliação permanecer atrelada a uma pedagogia ultrapassada, a desistência ao estudo permanecerá, e o aluno, o cidadão, o povo brasileiro continuará escravo de uma elite intelectual, voltada para os valores da matéria, e ditadora, fruto de uma Democracia opressora. (SANT'ANNA, 2011. p.11).

A autora ainda nos lembra que tal processo de avaliação, precisa abarcar em suas diferentes etapas um papel decisivo e que o avaliador não exclua o avaliado do compromisso de ser o seu próprio agente transformador do processo educativo desempenhando um papel de destaque na construção do conhecimento. Com isto acreditamos que o processo avaliativo estará corroborando para que a inclusão educacional seja alcançada e se torne uma realidade

tangível e não apenas resume-se em discursos utópicos, idealistas e políticos na contramão do que é o papel social da escola pública inclusiva.

Neste sentido, não se pode negar que às vezes há situações no cotidiano escolar em que o preconceito se faz latente sendo o mesmo consentido e ou instaurado (no sentido de passar a existir) por parte dos próprios educadores. É sabido que qualquer pessoa tem o direito, é digna e merecedora de atenção e respeito, sendo assim, cabe ao agente educador, em sua função educativa ter muito cuidado para orientar de forma plena e adequada seus alunos, trazendo vivências, diferenças, visões de mundo e realidades passadas por seus alunos para o debate escolar, na tentativa de mitigar o preconceito e equilibrar as diferenças que cada ser humano possui levando-os a aceitarem as diferenças na busca de uma maior socialização no entendimento de uma educação de fato inclusiva, onde todos tenham sua participação assegurada.

Com isto, conforme Mazzotta (2005) nos traz quando busca esclarecer que o processo educacional das crianças com necessidades educacionais especiais deve ser pensado e discutido visando um modelo antidiscriminatório, quando o mesmo define dez regras de educação que considera adequado tanto para crianças sem necessidades educacionais especiais, como para crianças com necessidades educacionais especiais, em idade escolar onde segue dizendo:

- 1- As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
- 2- A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
- 3- As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear matérias coloridos.
- 4- As crianças amam a ordem.
- 5- As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possa passar de uma atividade a outra, conforme os índices de interesse e de atenção o exijam.
- 6- As crianças amam o silêncio.
- 7- As crianças preferem trabalhar a brincar.
- 8- As crianças amam a repetição.
- 9- As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
- 10- As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar o meio. (MAZZOTTA, 2005. p.22-23).

Conforme o autor nos demonstra, a educação deve ser alicerçada no dever, direito e fazer para o qual foi concebida, sempre colocando em primeiro lugar a pessoa e não a obrigação, sendo educador e não apenas um cumpridor. A educação inclusiva é ter todos em condições de equidade, cada um tendo seu direito educacional garantido conforme a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 diz: " 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". Assim sendo, as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser educadas, ensinadas e promovidas a uma vida social como qualquer cidadão brasileiro.

2.3 Uma escola inclusiva começa com os princípios de inclusão da escola regular

Um dos pilares da inclusão na escola pública conforme Veiga (1995) ressalta é a visão democrática em que educadores, gestores e comunidade participam, pensam, constroem e discutem de forma coletiva o processo educativo da escola.

“A gestão democrática exige a compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre o pensar e o fazer, entender a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores”. (VEIGA, 1995, p. 53).

Assim sendo, ter sinergia entre as partes envolvidas neste processo é fundamental para que a inclusão de fato seja implementada na escola pública, onde todos os alunos tenham uma educação comprometida, voltada para suas necessidades gerais e globais.

Segundo Libâneo (2001), a escola como instituição social educativa, tem como sua principal função a formação do cidadão para que o mesmo se torne capaz de participar conscientemente da sociedade em que vive. Nesse propósito, a instituição educativa tem compromisso com a construção de um sistema educacional, que, cumprindo a sua finalidade social, seja capaz de resgatar a qualidade do ensino público. Isso só será possível por intermédio do coletivo e organização de seus profissionais organizados coletivamente, oportunizando a integração crítica do indivíduo ao seu meio social, facilitando e resgatando os conhecimentos já construídos e caucionando a elaboração de novos conhecimentos. Segundo o autor, neste sentido a educação possibilitara a efetiva emancipação humana, tanto coletiva quanto individual, social quanto física, política quanto a cultural, estimulando e desenvolvendo as “habilidades”, “potencialidades” e “oportunidades” do educando, o que não se dará sem a consideração da realidade social, política, econômica e cultural em que estamos inseridos.

Para tanto, a escola necessita adotar uma filosofia de enfrentamento aos preconceitos e desigualdades, dialogando com os alunos e construindo um crescimento de forma cooperativa e interativa, onde, em conjunto, busquem soluções para os mais diversos problemas, independentemente das dificuldades que possam ter pelo caminho a ser percorrido. A escola não pode ser de muitos, de uma minoria ou de governo “A, B ou C”, pois o objetivo da escola deve ser o de reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, conforme Bobbio (2000) ressalta que, “a escola é do povo, para o povo e como tal deve educar e ensinar a todos”. Portanto, a escola deve assegurar a todos uma educação de qualidade e, não deve fazer isso sozinha, mas, em parceria com a comunidade, estabelecendo padrões educacionais que possam ser avaliados e transformados se necessário for.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser capaz de transpor os desafios das diferenças, pois para se ter uma educação de qualidade se faz necessário compreender que todos somos diferentes em nossas particularidades, e que se faz necessário reverter o peso da dominação, para um modelo de ensino de verdadeiro e pleno exercício da cidadania. Portanto, sendo a escola um espaço de convergência da diversidade humana, urge que encontremos o elo entre o respeito às diferenças culturais, religiosas, políticas, raciais, físicas, intelectuais e entre outras.

2.4 Incluir é repensar as práticas educacionais

Para considerarmos uma escola inclusiva a aceitação de todas as crianças deve ser feita de forma plena e global, seja essa criança com ou sem necessidades educacionais especiais. Se faz necessário ter o compromisso e oferecer o apoio irrestrito para que o aluno tenha êxito em suas interações e socializações em ambientes educacionais da escola regular. Segundo a educadora Mantoan (2005) em uma escola inclusiva professores e alunos tem a oportunidade de aprenderem uma lição que a vida fora dos muros da escola dificilmente ensina: respeitar as diferenças. A autora ainda diz, “que a inclusão é a nossa capacidade de reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver com pessoas diferentes.” (MANTOAN, 2005). Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que rampas e banheiros adaptados nas escolas. Para a autora, em sua perspectiva, um professor sem capacitação em alguma necessidade educacional

especial pode ensinar alunos com deficiência. Pois, o papel do professor é ser regente de classe, não lhe sendo imputado o papel de ser especialista em deficiência, sendo esta responsabilidade da equipe de atendimento especializado (AEE), portanto, uma criança surda, por exemplo, aprende com especialista em libras e leitura labial.

No entendimento de Mantoan,

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola; mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997, p. 121).

Neste entendimento, as escolas em seu papel inclusivo devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, como ressalta a autora, considerando os ritmos, estilos e modos diferentes de aprendizagem e desta forma possibilitando uma educação de qualidade a todos, por intermédio de currículo adequado, com modificações organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e de parcerias com a comunidade.

Desta forma, a escola regular pode ter características inclusivas e ser a adequada para todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, sendo que o processo de avaliação é que vai identificar a melhor intervenção para cada caso, o mais importante, então, é proporcionar a estrutura necessária para que o aluno seja ensinado, educado e desenvolvido em sua plena condição, sem limitações de cunho preconceituoso, sempre permitindo o despertar e o descobrir de novidades na experimentação através de apoio e condições de participar das atividades propostas em sala de aula. Pois “a igualdade não pode ser obtida oferecendo as mesmas coisas de igual forma a todos” os alunos; portanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais “se torna possível quando a este é oferecido aquilo de que se tem necessidade real”. (COLL, 1995).

Portanto, para se ter uma escola inclusiva se faz necessário que a mesma tenha as características da educação inclusiva que são: a plena e irrestrita participação de todos os estudantes, da comunidade em sala de aula, da equipe pedagógica, dos pais e professores nos processos educacionais dos alunos. Adaptando para as necessidades individuais e coletivas o ensino-aprendizagem dos alunos, cada qual dentro de sua necessidade ou não.

No principal documento brasileiro A Constituição Federal 1988 nos assegura tal direito e dever quando diz que: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". (BRASIL, 1988. Art. 205). E ainda, no mesmo documento em seu art. 206, a legislação destaca princípios democráticos, cujo sentido é nortear a educação, e não ditar uma regra, dizendo que:

A igualdade de condições não só para o acesso, mas também, para a permanência na escola; a liberdade para aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público e a gestão democrática do ensino público. (BRASIL, 1988).

Conforme a própria legislação brasileira traz, se faz necessário construir uma escola mais justa, sem discriminação, igualitária, solidária e inclusiva, pensando e agindo de forma a desenvolver uma escola em que os alunos se sintam pertencentes a este mundo escolar para serem beneficiados pela estrutura condizente com as necessidades de cada indivíduo em sua passagem pelo sistema educacional de ensino público.

Caberá aos gestores educacionais encontrarem respostas para atender as necessidades educacionais dos seus alunos, estando alinhados a comunidade escolar em sua busca por tais respostas, deste modo, primando pela organização escolar de que todos necessitam e fazem

parte dessa modalidade educativa, assegurando de forma conjunto a busca pelas respostas às necessidades para atender às diversidades, ficando assim o processo pedagógico mais rico e mais comprometido com uma educação de qualidade para todos.

2.5 A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Uma gestão educacional pautada no paradigma da Educação Inclusiva.

A gestão escolar para ser considerada inclusiva precisa estar pautada no alicerce da participação de toda a equipe educacional e administrativa destacando o papel de cada um de forma que seja imprescindível em sua função, ação e planejamento. Conforme Sckaffner *at al* (1999) comentam em sua análise da gestão educacional de forma inclusiva, afirmam que “a conclusão de uma gestão inclusiva requer uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender”, assim sendo, necessitamos definir conteúdos e objetivos da escola, tomando decisões de forma colaborativa que venham propiciar o crescimento da instituição escolar e permitir o envolvimento de toda a comunidade na qual está inserida a escola, os autores ainda ressaltam que, “o Diretor (a) da escola e a equipe pedagógica devem proporcionar a todas as crianças igual acesso ao currículo básico rico e a uma instrução de qualidade”. (SCKAFFNER & BUSWELL, 1999, p. 269).

É preciso compreender que o papel dos que são responsáveis pela gestão, organização e condução de uma escola inclusiva tem como principal ação garantir o suporte ao aluno para que o processo educativo alcance com sucesso a todos proporcionando meios, pelos quais educadores e educando possam aprender, e se permearem através de um processo de trocas recíprocas. Deste modo, construir um caminho comum de confiança estabelecendo relações participativas entre os diferentes atores tornando o ambiente escolar agradável e acolhedor.

Já para Lima (1997) a gestão da escola regular precisa estar associada a “democratização do processo pedagógico e à participação de todo”, mediante aos processos de tomada de decisões. Desta forma, o autor nos lembra que uma vez assumida a ação de democratizar o processo educacional isto irá favorecer a todos os atores educacionais em suas tarefas e no compromisso coletivo que se traduz em resultados mais efetivos e significativos vinculados à dimensão pedagógica e político-administrativo da unidade escolar, quando afirma que, "colocar a organização administrativa a serviço do pedagógico significa reorganizar a escola para que seja capaz de analisar sua prática e, a partir daí, traçar novos caminhos que almejem um ensino de boa qualidade." (LIMA, 1997, p. 160).

De uma forma mais abrangente Oliveira, Cárديات e Rocha destacam que,

Em relação às decisões que são tomadas no espaço escolar, a nova visão paradigmática de gestão prioriza a inclusão de todos os elementos envolvidos com a educação, sendo que cada um deve torna-se participante e corresponsável pelas ações e decisões que vierem a ser confirmadas. Assim, pais, alunos e professores estarão tomando o destino da escola em suas próprias mãos, ajudando a traçar metas e objetivos a fim de transformar este espaço de ser saber, e, o compartilhamento de poder será conjunto. O gestor escolar não estará assumindo sozinho todas as responsabilidades pela condução da escola e seu gerenciamento (OLIVEIRA, CÁRDIAS e ROCHA, 2007, p. 6).

Os autores fazem um alerta que é preciso que a gestão escolar tenha a visão de que a mudança se faz presente e é saudável no cotidiano da escola em sua busca pela inclusão dos alunos e professores, transpondo barreiras, e definindo objetivos claros e metas tangíveis na medida que seu compromisso com o outro representa sua gestão democrática e participativa. Neste sentido, rompendo com a gestão tradicional em que a maior preocupação é o gerenciamento ao invés da mobilização transformadora, pois juntos podemos de fato construir uma escola para todos, inclusiva e participativa, transpondo o paradigma de uma administração

escolar comprometida com gerenciamentos, divisão de tarefas, especialização e individualismos marcados pela falta de continuidade no processo educacional, avançando assim, na consecução de um novo paradigma, alicerçado na gestão educacional de caráter democrático, longe da mesmice e mediocridade da atividade de fazer por fazer, mas essencialmente pela construção da continuidade de uma gestão contínua, participativa, motivadora e balizada em uma postura inovadora que conclama todos à participação na condução deste novo processo organizacional da escola, em que todos os atores educativos são ativos.

Uma característica que marca a gestão democrática é a forma como se dá a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola regular, pois se for de forma participativa em que é permitido que a própria comunidade escolar pense no ser humano como cidadão e na sociedade a que se pretende construir, teremos as bases e o alicerce de um novo tempo sendo cultivado para uma nova construção do saber baseado no ser humano e não no interesse individual e muitas vezes egoísta, por isso, é importante que estas definições partam da própria comunidade educativa, que, por meio de espaços de manifestação deem sua colaboração na construção de objetivos comuns à melhoria de seu meio.

Gandin (2007), ressalta que a construção do Projeto Político Pedagógico de forma coletiva é imperativa para a mudança de comportamento e direcionamento na implementação de uma gestão democrática quando diz que,

[...] A construção coletiva de um projeto político-pedagógico é uma tarefa complexa - porém necessária - para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças. Isto vai implicar ter qualidade política e técnica e também construir uma visão de mundo que embase e direcione a construção do conhecimento nas escolas. Só assim poderemos estar caminhando com a certeza de que damos passos certos (mas vigilantes contra as certezas que cegam) rumo aos nossos ideais. (2006, p. 71).

Neste sentido, concordamos com Gandin (2006) e com Oliveira, Cárdis e Rocha (2007) quando apontam que quando os objetivos educacionais e da própria gestão são expostos com clareza, inevitavelmente os aspectos relativos à democracia e participação da comunidade devem ser levados em consideração e inseridos no referido projeto político-pedagógico. Para que isto ocorra de fato no espaço da prática educativa, a escola precisa ter maior autonomia no âmbito do fazer e agir pedagógico, quanto no administrativo, sendo a escola ativa e participativa no seio da comunidade em que está inserida.

Diante da necessidade de repensar a inclusão na escola em sua proposta pedagógica, temos orientação do documento definido como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação apresentado em 2008, onde abarca as discussões de diferentes espaços educacionais e dos movimentos das pessoas com deficiência, bem como os avanços dos marcos legais e educacionais. Tal documento, tornou-se um referencial para discussão no âmbito escolar definindo a educação inclusiva como uma ação política, social, cultural, e pedagógica que defende o direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008).

Sabendo-se que a inclusão na escola regular é imprescindível, e que temos a necessidade de buscar soluções para tal, este documento vem com a proposta de discutir através de teóricos que estudam a temática, de forma a reunir as mais amplas falas e práticas em debates e discussões promovido pelo Ministério da Educação, em 2008, tendo sua posição favorável a uma política de inclusão que privilegie a participação da comunidade. Mantoan (2008) afirma que, a inovação pretendida pelo documento e pela proposta de ação coletiva "não só redimensiona a educação especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas"(2008, p. 2).

Uma das participantes ativas deste debates e discussões foi Freitas (2008), quando reafirma e analisa tal proposta da justificativa de um documento específico para assegurar o direito de todos no que concerne igualdade de oportunidades, dizendo que é de suma importância, mesmo que tal proposta já esteja contemplada pela legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394 de 1996, quando ressalta que:

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem a função de reforçar esses direitos já previstos, que até então não foram plenamente assumidos pela educação brasileira. A justificativa dessa proposição político-educacional centra-se na necessidade de transformar os sistemas de ensino, a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem que efetivamente respeite as diferenças dos alunos. Não se trata de pensar tão somente a educação para o deficiente, mas, sobretudo, de basilar a prática educativa e a organização da escola no respeito à diferença do outro. E é nesse princípio, de defesa da escolarização, que essa Política tem seu suporte e sua justificativa (FREITAS, 2008, p. 4).

A autora esclarece que o direito não deve ser apenas assegurado, mais também plenamente efetivado por meio de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a escolarização dentro das necessidades reais das pessoas com necessidades educacionais especiais e para isso a Gestão Educacional necessita estar alicerçada em princípios democráticos, que busca um engajamento maior de todos os participantes na construção de uma escola que acredite em um processo educativo que transpasse os muros da escola e transmita o desejo de todos os envolvidos em uma ação coletiva em que processos e aspectos de interação escola x comunidade sejam contemplados. Portanto, aliar a legislação e as vivências do cotidiano da escola, por meio das construções que fluem de uma para a outra nos permitirá consolidar a cidadania e a democracia em todos os espaços da comunidade.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Metodologia, caracterização do campo da pesquisa, A Inclusão e os profissionais da educação: com a palavra os professores e gestores.

3.1.1 Caminhos Metodológicos

Neste capítulo apresento a metodologia para se chegar aos resultados sobre a pesquisa empírica realizada no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, os dados obtidos e da caracterização do campo da pesquisa empírica realizada no decurso da elaboração da presente dissertação de mestrado. O referido CIEP situado no bairro de Santa Cruz e a rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro são apresentados de modo a caracterizar o campo da pesquisa onde se dá abarcando o levantamento e a discussão a partir de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas aplicado aos agentes educacionais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos.

O referido CIEP conta com 55 educadores, apenas dois são do sexo masculino e os outros agentes educacionais 53 ao todo, são do sexo feminino, sendo que nesta pesquisa, foram entrevistados 15 (por terem contato direto com a educação especial no CIEP) dos 55 agentes educacionais e no transcorrer da pesquisa, esses 15 agentes educacionais do referido CIEP, cuja atuação na escola básica dá-se em sala de aula, em equipe de apoio pedagógico (orientação educacional ou coordenação pedagógica) e em função de direção da unidade escolar, responderam a um questionário contendo dezesseis dentre elas, questões objetivas e discursivas.

O primeiro bloco contendo quatro perguntas evidenciando caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto ao sexo, faixa etária, tempo de atuação no magistério e função que os mesmos desempenham nas escolas. Podemos observar que os sujeitos escolhidos para a pesquisa estão vinculados ao ensino em classes especiais no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos nas séries iniciais, sob uma perspectiva de educação especial articulada com enfoque integrador em que os seus discursos sinalizaram para um espaço de transição entre classe especiais e classes regulares. O segundo bloco, composto por seis questões buscando levar os entrevistados a uma ou várias reflexões sobre sua atuação em classes contendo alunos com necessidades educacionais especiais e que tipo de necessidade educacional especial os alunos apresentavam. No terceiro bloco de perguntas, os educadores poderão se manifestar de forma discursiva em relação à formação continuada, por meio de cursos de preparação para atuarem na educação especial, cursos estes ofertados pela rede municipal de ensino regular ou custeados com os próprios recursos. Sendo também oportunizado aos agentes educacionais que se manifestassem quanto as suas concepções sobre as estratégias integradoras com enfoque inclusivo e as considerações sobre a educação especial no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos.

A metodologia para esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso com enfoque de natureza qualitativa, uma vez que os dados da pesquisa de campo serão expostos como figuras e descritos de forma a problematizar este assunto de vital importância para a efetivação de uma educação de qualidade para todos. A abordagem privilegia a análise da integração enquanto estratégia pedagógica que, no seio da escola que se diz em seu Projeto Político Pedagógico democrática e participativa deve ser ressignificada e contextualizada como compromisso efetivo com a realidade social, estando engajada na luta contra as desigualdades. Como afirma Mantoan (2002) quando sinaliza “que não se pode negar que os velhos modelos estão sendo contestados e que o conhecimento está sofrendo uma releitura”. Mantoan esclarece

ainda “que a inclusão provoca uma mudança de paradigma onde se estabelecem novas bases teóricas”.

Neste sentido a escola, afirma Mantoan (2003), “passou a receber novos grupos sociais, porém não o fez em relação aos novos conhecimentos, excluindo, portanto, aqueles que ignoram tais conhecimentos por ela valorizados”. Neste sentido, para a autora ainda há divergências sobre os termos inclusão e integração, desta forma para a autora nos esclarece que o termo integração se refere mais diretamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, escolas especiais, classes especiais, grupos de lazer ou casas para deficientes, já a inclusão envolve a organização das políticas, a maneira como se organiza a educação especial e regular, e também o próprio conceito de integração (MANTOAN, 2003).

Neste sentido, os professores atuam como agentes mediadores no processo de transição da classe especial para as classes regulares. Eles reconhecem o confronto entre esses paradigmas (integração/inclusão) no cotidiano da perspectiva inclusiva da escola. Observa-se que esses paradigmas vêm obtendo avanços com desdobramentos das experiências entre desenvolverem um tipo de “inclusão” sem o caráter biopsicossocial do aluno com necessidades educacionais especiais. Nessa etapa metodológica, foi realizada as descrições e análises para capturar os discursos em unidades de sentido que foram construindo-se assim nas categorias de integração/inclusão que nos ajudaram a compreender os resultados da pesquisa.

3.1.2 Caracterizando o campo da pesquisa

O CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, está localizado na Avenida Canal, pista 2, sem número. Fica nas proximidades de uma das margens do Rio Cação Vermelho e da estação ferroviária Tancredo Neves, entre os bairros de Paciência e de Santa Cruz. Embora com a denominação de “avenida”, o acesso até o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos precisa ser feito por ruas bem estreitas, algumas delas bloqueadas para o tráfego de automóveis. O Bairro de Santa Cruz¹⁷ é o segundo maior em território e o terceiro maior em população, sendo o último bairro do Rio de Janeiro, conta com diversos sub-bairros e tem uma população de 217. 333 habitantes e uma área territorial de 12.504,43 hectares.

Consideramos também que o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos fica situado na 10ª CRE-RJ em Santa Cruz no sub-bairro denominado de Conjunto Antares¹⁸, que foi construído nos meados dos anos de 1960 para ser moradia transitória, as quais deveriam funcionar como local provisório de moradia, até que os moradores fossem transferidos para residências mais confortáveis e adequadas. O tempo passou, e o conjunto ficou permanente até os dias atuais.

O CIEP Maestro Heitor Villa Lobos foi construído duas décadas depois, em 1985, no governo de Leonel Brizola, tendo como prefeito Marcelo Alencar. Desde então, pelas características socioeconômicas da população do Conjunto Antares e necessidade das famílias, o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos funciona como escola de tempo integral. Esse termo Escola de Tempo Integral ou Educação em Tempo Integral foi discutido e concebido na Resolução do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2010) na resolução nº 7 (sete) em seu artigo de nº 36, diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que decidiram ampliar sua jornada escolar para atender seus alunos, inserindo ou não novas disciplinas em seu currículo escolar. Esta resolução classifica e considera como período integral toda jornada escolar organizada em

¹⁷ Reportagem sobre os maiores bairros do Rio de Janeiro. <https://infograficos.oglobo.globo.com/rio/os-cinco-maiores-bairros-do-rio/santa-cruz-19090.html?description_text>. acesso em: 10/01/2021.

¹⁸ Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204432/4114327/revista_AGCRJ_7_2013.pdf> acesso em: 10/01/2021.

período de 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo assim, uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

No artigo 37 da referida resolução, é apontado ainda, que além da ampliação da carga horária, a ampliação de horas tem como objetivo nesses sistemas de ensino a criação de oportunidades e novos espaços para o desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, com mais tempo a escola tem a oportunidade de fomentar um maior envolvimento de outros profissionais da escola, dos familiares e demais setores sociais.

Na resolução, é previsto um currículo integrado para a escola em tempo integral, no qual o estudante tenha acesso à experimentação científica, cultura, artes, esporte, lazer, tecnologias de comunicação, direitos humanos, preservação do meio ambiente, saúde, entre outros componentes, que devem estar articulados às mais diversas áreas do conhecimento, vivências e práticas socioculturais.

Atualmente, o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos conta com 30 turmas regulares em horário integral e duas turmas da educação especial em horário parcial, atendendo desde a Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental, além de duas turmas de classe especial de Deficiência Intelectual (DI); uma turma do projeto de Realização e uma turma do projeto de aceleração I.

Conforme dados históricos¹⁹, o primeiro diretor do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos foi o professor Walter Mar²⁰, que permaneceu no cargo durante cerca de dois anos, transferindo a direção para a professora Maria Aparecida, que exerceu a função durante um ano, até que a mesma fosse ocupada pela atual diretora, professora Lumaria Constância Sant'Anna, que hoje conta com o apoio das diretoras adjuntas Claudete Omar Osnir e Catrina Campestre Marins e da coordenadora pedagógica Carla Luma Olivetti.

A missão do referido CIEP como consta em seu PPP²¹ é a de educar para o futuro, com base em ações pautadas na ética e na sensibilidade, visando à formação global do aluno, objetivando formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, inovadores, capazes de contribuir significativamente para a sociedade. (SME, 2019). O CIEP Maestro Heitor Villa Lobos tem um espaço no qual se intervém de maneira que favorece sempre o aprendizado com amplas salas de aula, rampas de acesso o que facilita a locomoção e mobilidade de todos os alunos fazendo com que as crianças se sintam confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence.

O espaço físico e estrutural é organizado de modo que atende as necessidades sociais, cognitivas e motoras do aluno.

Atualmente sua estrutura física dispõe de:

- ✓ 32 salas de aula bem arejadas todas com ar condicionado;
- ✓ Sala de professores;
- ✓ Sala de coordenação;
- ✓ Sala da direção;
- ✓ Secretaria e almoxarifado;
- ✓ Bebedouros e banheiros em todos os 3 andares com sistema de filtragem;
- ✓ Refeitório para 350 alunos sentados;
- ✓ Quadra Polivalente, Vôlei, Futsal e etc;
- ✓ Laboratório de informática com 35 computadores funcionando;

¹⁹ Dados da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro-RJ (SME-RJ): disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=2516>> acesso em 11/04/2021.

²⁰ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

²¹ Projeto Político Pedagógico.

- ✓ Sala de leitura, Biblioteca e pesquisa;
- ✓ Rampa de acesso a todas as dependências da escola;

Devido ao seu amplo espaço a escola possui biblioteca para estudo e quadra para lazer, algumas adaptações foram feitas como mesas de ping-pong, totó, dama e xadrez, para que as crianças pudessem praticar, durante o intervalo das aulas atividades variadas, tanto esportiva, quanto intelectuais; a escola também tem algumas atividades extras como balé, judô e música, tudo dentro do espaço escolar e idealizado pelo corpo docente.

A escola funciona em tempo integral, possui 32 turmas com uma média de 20 a 30 alunos por sala. Cada sala da educação infantil, o professor tem o auxílio de uma estagiária colaborando junto a professora para atender melhor o aluno, todas as professoras trabalham de forma integral.

A instituição conta com monitoramento de câmeras, ao redor do colégio e dentro das salas de aula. A equipe escolar é composta por:

- ✓ 1 Diretora geral;
- ✓ 2 Diretoras adjuntas;
- ✓ 1 Coordenadora pedagógica;
- ✓ 1 Orientadora educacional;
- ✓ 32 Professores regentes;
- ✓ 5 Professores de aula extras curriculares;
- ✓ 8 Auxiliares técnicos e de limpeza;
- ✓ 1 Secretária escolar;
- ✓ 1 Inspetor;
- ✓ 12 estagiários para a educação infantil.

O CIEP Maestro Heitor Villa Lobos possui equipes bem qualificadas, com todos os seus professores com ensino superior. Segundo a direção do CIEP as atribuições de cada funcionário da equipe são estipuladas, porém há contribuição e colaboração de todos, pude conversar no período entre os anos de 2018 e 2021 um pouco com alguns funcionários e conheci um pouco do trabalho de cada um deles. Nessas conversas percebi que eles são muito unidos e, apesar das diferenças de cada um, todos trabalham com o mesmo propósito de formar cidadãos críticos e pensantes e a proposta pedagógica da escola é exatamente essa que segundo os entrevistados é a de formar alunos com consciência cidadã que atendam às exigências da sociedade, a própria e do mercado de trabalho. (SME, 2019).

O projeto político pedagógico da escola é elaborado pela direção do referido CIEP e conta com a colaboração dos professores, da comunidade local, dos alunos e da Coordenação Pedagógica do colégio e faz referência ao currículo escolar, ao contexto social da comunidade e ao desenvolvimento sócio cognitivo da criança no 1º ciclo do ensino fundamental. (SME, 2019).

As reuniões entre os membros da coordenação pedagógica são realizadas semanalmente, e é feito de forma participativa, sendo ouvido cada participante, visando uma construção qualitativa e quantitativa, pois paralelamente a isso são realizadas reuniões por área de conhecimento de 15 em 15 dias entre o coordenador pedagógico e os professores regentes por área de conhecimento, para que eles planejem as atividades que irão realizar em comum durante o mês. Cada professor elabora seu planejamento anual no início do ano e no decorrer do ano letivo. Todos fazem o planejamento de aula semanalmente, que é passado e revisado pela direção e coordenação pedagógica para que possa ser colocado em prática.

A metodologia do ensino desenvolve uma proposta pedagógica baseada na formação afetiva, cognitiva, motora e inclusiva evidenciando o aprendizado educativo através dos projetos desenvolvidos ao longo do ano, constroem ideias no intuito de socializar o aluno com necessidades educacionais especiais, levando ao conhecimento direcionado para uma prática cidadã onde o sujeito seja capaz de lidar com o cotidiano. (SME, 2019).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, (SME, 2019) o professor não é mero espectador do caminho que a criança vai percorrendo; é o mediador do processo, que oportuniza desafios e conquistas das crianças, considerando cada estágio do desenvolvimento infantil. Para consistência e êxito do trabalho, reconhecemos a importância da leitura, da pesquisa e dos estudos, tendo em vista as constantes transformações no campo educacional. Segundo a diretora adjunta: o professor, consciente de sua missão, desafia e problematiza situações de aprendizagem, estimulando, transformando e promovendo o conhecimento.

Por fim, conversamos diretamente com a Diretora Lumaria Constância Sant'Anna (nome fictício), que foi muito gentil e atenciosa, dizendo que reconhece e respeita e promove ações que estimulam o respeito à diversidade, e que segundo Ela é aplicada na escola em que trabalha uma gestão democrática e participativa, pois utiliza de suas diretrizes na promoção do ser coletivo, na integração das raças, crenças e culturas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análises de dados e as percepções dos professores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, no bairro de Santa Cruz, no Município do Rio de Janeiro sobre a inclusão na escola e espaços de formação

No CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, de um total de 55 educadores, apenas dois são do sexo masculino. Nesta pesquisa, foram entrevistadas 15 agentes educacionais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos colégio da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, situado no bairro de Santa Cruz, no sub-bairro Conjunto Antares. Esta questão caracterizando o sexo dos envolvidos na pesquisa é a primeira apresentada no questionário aplicado, visando maior clareza na condução educacional dos alunos sobre os entrevistados.

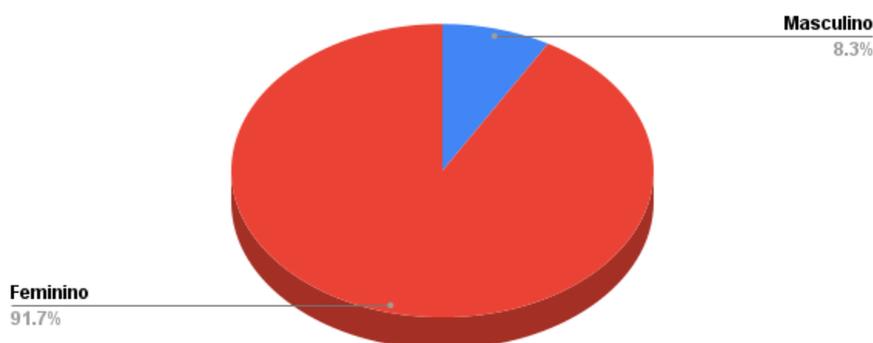


Figura 1: Representação gráfica do percentual do Sexo dos educadores.

Ao ver o gráfico de resposta, é nítida a dominância do sexo feminino no exercício da docência principalmente na educação básica o que nos leva à reflexão sobre o papel que estas mulheres representam, pois não estão apenas inseridas no contexto da escola, mas para além do papel assumido como educadoras nas escolas, também desempenham concomitantemente diversos papéis sociais de caráter significativo na sociedade em que vivem tais com os de mães, esposas e cuidadoras do lar, os quais começam após a sua jornada de trabalho, e que em muitas ocasiões se misturam com o profissional. Assim sendo, estas mulheres por serem a maioria em particular no exercício do magistério nos anos iniciais da educação básica, não apenas desempenham papéis como educadoras, mais também o de chefia, como administradoras de escolas e até mesmo cargos políticos ligados a educação, trazendo grandes desafios a este grupo social.

Ressaltamos que as professoras são as efetivas mediadoras das classes especiais. São elas que acompanham os alunos com NEE nas classes especiais. Estes alunos são poucos, em torno de 5 por turma que frequentam a escola no turno propriamente dito. Os alunos das classes especiais são escolhidos em função de uma adaptação pré-programada, que precisam de maior atenção na sua aprendizagem escolarizada. Os professores reafirmam que a integração do aluno

em classes especiais é uma forma de incluir o aluno com NEE no espaço da escola. Neste sentido, compreendemos que o aluno mais comprometido devido disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas emocionais frequente uma classe especial até que possa exercer uma formação escolar mais autônoma para vivenciar uma classe regular.

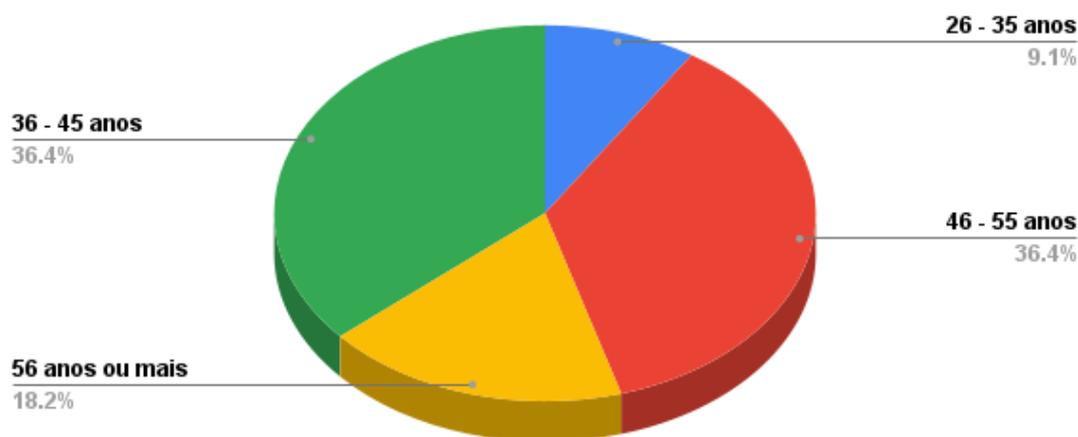


Figura 2: Representação gráfica referente a idade dos entrevistados

Em relação a idade dos agentes educacionais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos (Figura 2) podemos afirmar que em sua grande maioria são de idade madura, sendo que 9,1% representam os agentes educacionais com idade entre 26 e 35 anos, outros 36,4% dos agentes educacionais entrevistados possuem idades que variam entre 36 e 45 anos, um outro grupo com 36,4% dos agentes educacionais estão na faixa etária de 46 a 55 anos e por fim um grupo de 18,2% dos agentes educacionais com idade de 56 anos ou mais. Portanto, aproximadamente 10% dos agentes educacionais têm até 35 anos de idade e a maioria representando 90% destes educadores possuem idade superior a 36 anos, sendo que dois grupos de idades entre 36 e 45 e 46 e 55 tem o mesmo percentual de 36,4% de representatividade com um total de 78,2% demonstrando assim uma larga experiência entre os profissionais o que pode representar uma oportunidade de desenvolvimento do referido CIEP pertencente a rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

As professoras ressaltam que a precarização com o ensino brasileiro vem se acentuando e desta forma há pouco interesse segundo elas por parte dos mais jovens em seguir a profissão de agente educacional, o que pode sinalizar a falta de desejo em ser um agente educador por diversos motivos, pois como vimos em sua maioria os agentes educacionais da rede possuem bastante tempo de profissão com larga experiência, e uns já prestes a se aposentar. O que nos leva a refletir sobre o futuro de nossas escolas pela falta de renovação dos agentes educacionais, pois os referidos profissionais podem exercer alguma influência sobre nossas crianças e adolescentes deixando nos alunos marcas, aprendizados e legado que jamais são plenamente apagados da vida destes alunos que passam pelas salas de aula de nossas escolas.

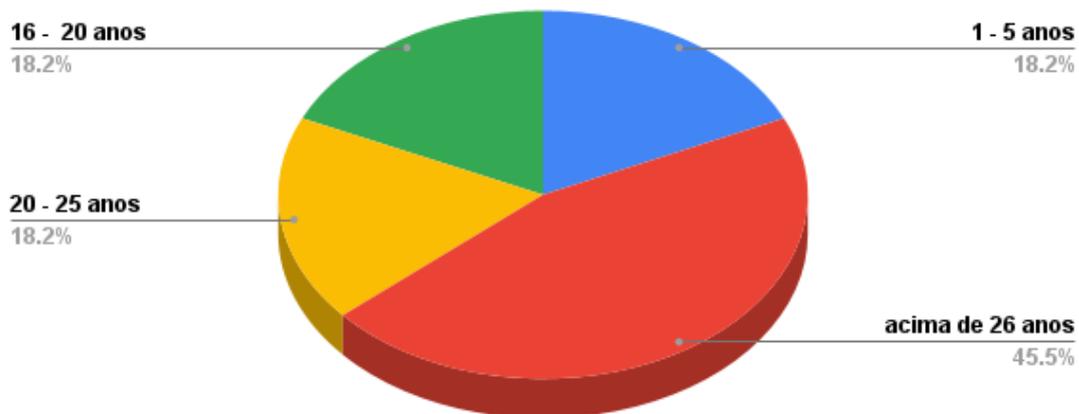


Figura 3: Representação gráfica referente ao tempo atuação na educação pública

A Figura 3 apresenta o tempo de profissão na área educacional que cada participante da pesquisa tem, nos permitindo o reconhecimento do agente educacional que atua na rede municipal de ensino, sendo que, dos agentes educacionais entrevistados com menos de dez anos de exercício da função correspondem a cerca de 20%, sendo que atuam no magistério a menos de 5 anos não tendo nenhum representante do grupo entre 6 e 10 anos de profissão.

Ainda em relação ao tempo de profissão dos entrevistados, um total de quase 20% situa-se entre 16 e 20 anos de exercício efetivo na docência, um outro grupo tem entre 21 e 25 anos representando duas décadas ou mais de trabalho docente. Nota-se que mais de 40% já está há mais de 26 anos atuando na educação, quando deste índice, 15% trabalham a mais de 30 anos em nossas escolas dialogando com nossas crianças e adolescentes.

As professoras relataram que a experiência pedagógica viabiliza uma atenção mais sólida para os alunos com NEE. Isto vai refletir diretamente na dificuldade de escolarização, que atinge mais os sujeitos com deficiências mais severas no sistema da rede de ensino (BRASIL, 1999). Glat (2011), chama atenção para o fato de que,

A Educação Especial assimilou o discurso da integração escolar e se dedicou a preparar os alunos vindos das classes e escolas especiais para serem, na medida de suas possibilidades, integradas no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Essa prática que ainda pode ser verificada em grande parte das redes educacionais, no entanto, tem sido bastante criticada pelo fato que o aluno é “responsabilizado” pela sua adaptação ao ensino regular (GLAT, 2011, p 13)

No processo de inserção do aluno com NEE no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos encontramos uma dialogicidade marcante, pelo fato de compreender a inserção do aluno na escola junto com os pais, supervisão, orientação pedagógica, direção e a Secretaria Municipal

de Educação, bem como o aporte metodológico, o interesse dos professores em promover o sucesso dos alunos com NEE, seja pelo modo de adaptar os conteúdos escolares quanto a alfabetização escolar desses alunos, que para elas diferem muito do regularmente utilizado no cotidiano da escola.

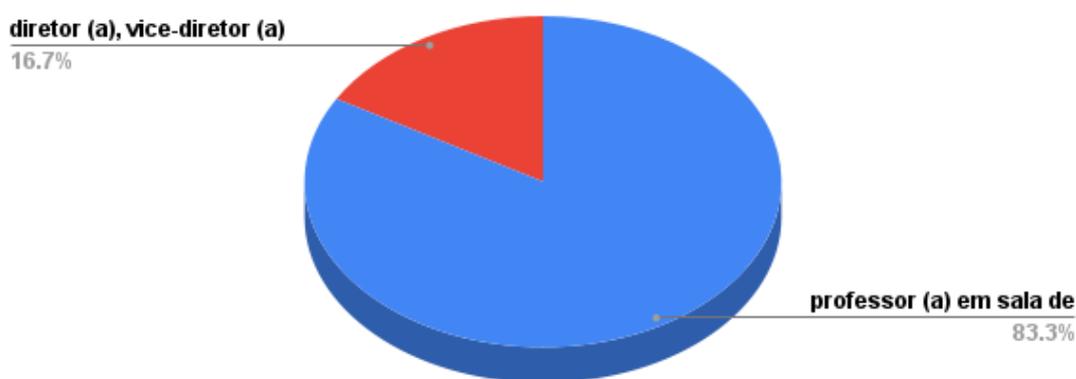


Figura 4: Representação gráfica referente à função desempenhada no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos

Buscando ainda, compreender melhor os agentes educacionais envolvidos nesta pesquisa, indagou-se quais funções os agentes educacionais desempenhavam na escola (Figura 4) podemos notar que em sua maioria os agentes educacionais atuam em sala de aula, dando um total de quase 84% dos entrevistados. Sendo que em função administrativa e ou como apoio da equipe pedagógica das escolas, encontramos aproximadamente 16% dos profissionais. Neste sentido, a escola se faz através de professores, os quais recebem o apoio de outras áreas para desempenharem de forma plena suas funções em sala de aula.

Conforme Aranha (1996) ressalta,

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduos. (ARANHA, 1996, p.15).

O autor traz a visão para que haja desenvolvimento pessoal, coletivo e educacional é preciso que as partes envolvidas troquem informações, conhecimento e dialoguem entre si no sentido de incluir e permitir que o outro possa participar da construção do seu próprio desenvolvimento educacional e pessoal no coletivo escolar.

Diante desse fato dialógico, com pouco material pedagógico, voltados para práticas inclusivas foi possível perceber a preocupação com a equipe pedagógica, de maneira geral em estabelecer um ambiente inclusivo que oportunize ações pedagógicas adaptadas para atender as necessidades individuais de cada aluno especial. Constatamos, que se espera que as crianças se adaptem a rotina da escola, se alfabetizem com material construído pelos próprios agentes pedagógicos e o uso da linguagem verbal como elemento mediador de produção de sentido.

Neste contexto, as atividades de sala de recursos não ficam restritas no contra turno e não são restritas somente por professores especialistas. As professoras têm papel decisivo neste processo. Observa-se novas alternativas de trabalho com os alunos com NEE que compõem a sala de aula. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), com professores com especialização em educação especial (AEE) podem acontecer nas classes especiais em parceria com as professoras regentes e/ou em salas de recursos equipados, com material pedagógico e equipamentos voltados para o atendimento das necessidades específicas dos alunos especiais. Este convívio com essa parceria circula em torno da integração desses alunos a partir das condições que estes sujeitos apresentam e são compreendidos tornando possível o desenvolver e a permanência da criança com NEE na escola.

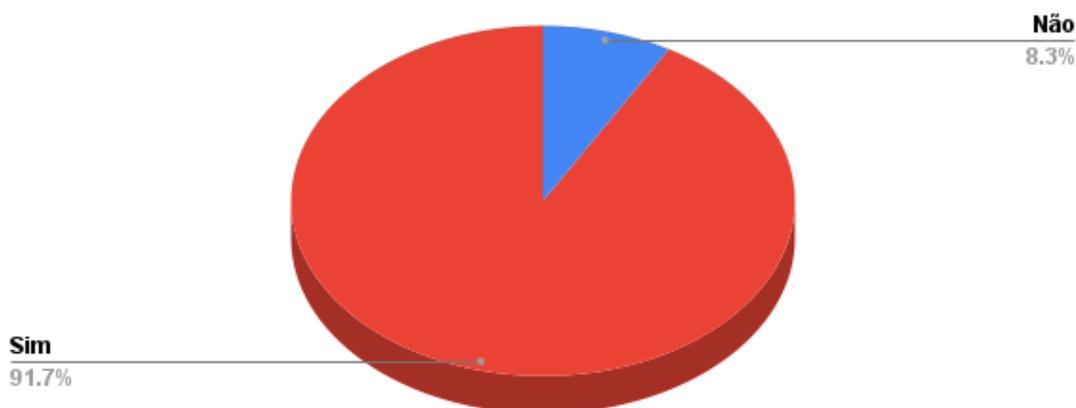


Figura 5: Representação gráfica referente a questão: Como profissional de escola pública, você professor já teve/tem atuado em classe com algum aluno com necessidades educacionais especiais?

A figura 5 nos traz o entendimento de que em sua maioria os agentes educacionais já tiveram ou tem algum aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Isto é percebido ao vermos a representação gráfica da figura 5, pois quase 92% dos entrevistados disseram em suas respostas que atuam com estes alunos em sua ação pedagógica e que ao longo de sua trajetória educacional isto é recorrente, principalmente nos últimos 10 anos de suas ações docentes.

Foi permitido aos participantes da pesquisa responderem de forma objetiva em um primeiro através do questionário e em um segundo contado de forma discursiva, sendo também ouvido por meio de contato digital para uma interação e entendimento sobre o envolvimento

dos agentes educacionais com este grupo de alunos com alguma necessidade educacional especial. Citamos aqui dentre tantos comentários dos participantes da pesquisa o relato da Diretora do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, pois considera-se relevante o posicionamento de uma gestora escolar que, ao refletir sobre a inclusão expõe alguns problemas graves que ainda precisam ser discutidos no coletivo dos educadores, da comunidade e do Poder Público:

Estou diretora de uma Escola Pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro a mais de 30 anos e como educadora observo as dificuldades dos agentes educacionais no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, isso apenas levando em consideração os casos mais leves destas necessidades educacionais especiais. Há uma grande distância em minha opinião entre os alunos sem e os com necessidades educacionais especiais em relação à aprendizagem e a aplicabilidade prática dos processos de aquisição do conhecimento, o professor em sua busca por ensinar a todos sente-se na maioria das vezes frustrado por não estar atendendo de forma plena às necessidades educativas do aluno, não porquê se sente despreparado, mais por não ter os recursos necessários para tal, como turma reduzida ou professor auxiliar para melhor atender este grupo de alunos. Percebo que após o processo de Inclusão destes alunos, eles ficam apáticos, sem interação social, pois se isolam ou ficam agressivos, mesmo com o trabalho realizado pela Equipe Pedagógica da Escola no que tange o acolhimento e apoio na socialização dos mesmos. Cabe uma reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que é entender se todo profissional e a escola estão preparados ou foram adequados em sua estrutura física, social e educacional para a Inclusão? (Trecho da entrevista realizada com a diretora da escola, em 22-02-2021).

Nesta mesma linha, a professora Sônia Maria (nome fictício) produz seu depoimento relatando seu trabalho em sala de aula com seus alunos com necessidades educacionais especiais e nos traz sua visão, expectativas e orientações vindo na ação consciente e responsável do professor uma grande oportunidade para que seus alunos se desenvolvam e tenham suas necessidades assistidas de forma a poder participar e trocar experiências com outros alunos. A professora afirmou que:

Embora em processo de aposentaria eu enquanto uma profissional da educação tenho em mim, ainda um enorme apreço e admiração pelos profissionais que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais (P.N.E.E). Já tendo eu mesma trabalhado por mais de 15 anos na Educação Especial, com alunos com deficiência mental e para mim foi um grande aprendizado sendo gratificante ter tido a oportunidade de compartilhar com esses educandos as primeiras letras, os primeiros contatos com outras formas da experimentação da oralidade, com a socialização e o mundo escolar. Afirmo que esses alunos com necessidades educacionais especiais são especiais em todas as áreas do desenvolvimento e que sua condição não é um limitador para eles, na verdade me parece muito mais para as pessoas que ainda não percebem que todos podem aprender cada um à sua própria maneira e a seu próprio tempo. Sendo um trabalho de grande valor e experiência impar para todos que tem a paciência, o compromisso, carinho, dedicação e o comportamento de estar para o outro de todas as formas pois, o aluno com necessidades educacionais especiais está ali para que você antes de tudo o entenda dentro do seu potencial, limitações, aprendizagem e principalmente a sua realidade familiar para poder trazê-lo para o mundo do aprender e do saber fazer. Precisamos tratá-lo com o devido respeito, com a dedicação e compromisso assumido, pois o sucesso escolar dele na minha visão dependerá muito da maneira como o vemos. Trata-se de um ser humano, que como qualquer outro carece de atenção, apoio e compreensão para que se desenvolva em sua jornada educacional através de uma aprendizagem que tenha significado para ele. Acrescente em sua prática pedagógica muita amor e dedicação, nunca desanime diante

das dificuldades e dos rótulos, pois está em suas mãos como educador o privilégio e a oportunidade de tornar uma pessoa em cidadão que é capaz de conviver em sociedade sendo o próprio dono das suas vontades e crítico em suas atitudes. (Trecho da entrevista realizada com a professora da escola, em 22-02-2021)

Esta fala da professora Sônia Maria (nome fictício) demonstra que a integração/inclusão é possível dentro do ensino regular e que inserir um aluno com necessidades educacionais especiais é muito mais do que matriculá-lo na escola, é também buscar entendê-lo dentro do seu contexto e assim ser capaz de potencializá-lo. É acima de tudo dar atenção, afeto e principalmente condições estruturais — físicas, sociais, educacionais por meio de material de apoio, pessoal capacitado, atendimento especializado dentro da própria escola — para que o mesmo tenha acompanhamento em suas necessidades cotidianas respeitando as individualidades e reconhecendo seu espaço junto aos demais alunos. Sendo assim, a qualidade do ensino no que tange à inclusão dependerá da forma com que acolhemos os alunos da educação especial de forma inclusiva, adaptando as práticas de ensino para a eficácia da aprendizagem. Sendo assim, o ensino regular de modo pleno e com qualidade somente será uma realidade quando de fato reconhecermos a educação especial como parte integrante do sistema do ensino regular e da necessidade de um atendimento educacional que respeite as individualidades, dando condições de trabalho aos agentes educacionais para a plena aplicação da legislação que rege a educação no Brasil (BRASIL, 1988).

As professoras entrevistadas do referido CIEP asseveram ter experiência em uma sala comum ou em uma classe especial, e assim os alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos por educadores que em sua maioria tiveram a oportunidade e a habilitação condizente para atender com eficácia tais alunos em suas necessidades educacionais especiais. Deste modo, urge a necessidade de uma discussão efetiva sobre a proposta de inclusão em sua aplicação, que aliada à disposição dos professores em fazer o trabalho com esmero e com a responsabilidade do Poder Público na organização de espaços de formação continuada aos professores e gestores educacionais tenham de fato efeito na vida dos alunos.

As professoras relataram que participam de cursos de capacitação instituídos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que conhecem as reformas da Educação Especial no Brasil, a Declaração de Salamanca de 1994. As professoras buscam ler e estudar Educação Especial o que nos mostrou por meio de sua linguagem e uso de termos próximos a Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva.

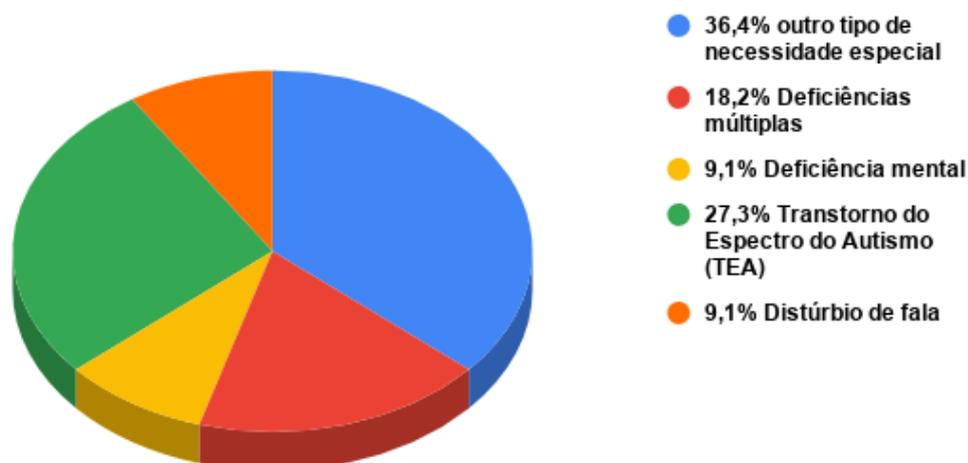


Figura 6: Representação gráfica referente a questão: Qual o tipo de necessidade especial estes alunos apresentavam/apresentam.

Conforme a figura 6 do total de educadores que informaram já ter atuado em classes com alunos com necessidades educacionais especiais, observa-se, que deste total de agentes educacionais entrevistados temos 9.1% de profissionais que já tiveram/tem experiência com alunos com distúrbio de fala, um outro grupo de educadores de 18.2% dizem já ter contato com alunos com deficiências múltiplas, 9,1% com alunos com deficiência mental, outros 27.3% com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 36.4% com alunos com outras necessidades educacionais não especificadas.

Cabe ressaltar que o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos recebe os alunos independentemente de suas especificidades conforme ressalta a Diretora da escola. O CIEP atua com alunos com diversos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Assim sendo o referido CIEP está organizado de tal maneira que pode receber alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, com salas de recurso e entre outras estruturas no cumprimento de sua função social.

Embora no município do Rio de Janeiro haja diversos centros de atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais, o CIEP maestro Heitor Villa Lobos buscou diferentes práticas pedagógicas para atender seus diversos públicos alvo no que tange suas variadas particularidades, principalmente no que se refere à Educação Especial, pois o CIEP conta atualmente com 2 Classes Especiais para alunos com grau severo e 2 salas de Recursos, onde os alunos são acompanhados de forma a ter suas necessidades educacionais de modo satisfatório. Também há uma sala para a escolarização dos alunos com deficiência mental. Esses alunos são acompanhados em salas com número reduzido de alunos para que o professor tenha mais contato e tempo no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para tais necessidades com uma profissional com Pós-graduação em deficiência mental.

Os outros tipos de necessidades educacionais especiais menos severos são realizados em sala regular com 2 professores por turma, um regente e o outro auxiliar e o número de alunos

gira em torno de 20 alunos por classe para que as professoras possam dar a atenção devida a todos os alunos.

Cabe ressaltar que o trabalho em classes especiais no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos conforme uma professora diz: “A classe especial para pessoas com Necessidades Educativas Especiais é de fundamental importância para se trabalhar a socialização, a afetividade, o cognitivo, o emocional, o intelectual e a psicomotricidade” (Trecho da entrevista realizada com a professora da escola, em 22-02-2021).

Quanto à terminalidade específica da Educação Especial, em particular na questão inclusiva, temos um grande desafio a ser superado, pois uma vez que a legislação referenda que todos as crianças devem estar matriculadas em uma escola de preferência regular conforme o Art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: especificamente no que diz o Inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

A preocupação com as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) é de suma importância para que tenhamos uma construção de conhecimento pautada na prática e necessidade do outro para que este tenha um futuro pleno de grandes realizações dentro do seu potencial de aprendizagem.

Compreendemos que essa trajetória está relacionada com o espaço de experiências, enfrentado por cada momento pedagógico único, que demanda das professoras outras formas de significação a respeito de como incluir o aluno com NEE. É necessário atentar para as condições estruturais da escola e das políticas públicas de Educação Especial nesse contexto. A nossa hipótese desde o início deste trabalho é que o trabalho pedagógico das professoras do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos ajuda na inclusão dos alunos dentro do fazer das classes especiais.

Dessa forma, a escolha do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos não se deu de forma aleatória, pois para compreender as formas integrativas e/ou inclusivas tornava-se importante conhecer os agentes pedagógicos que estivessem envolvidos com alunos com NEE severas e que concebem a sua prática pedagógica dentro das condições de Educação Especial na realidade brasileira.

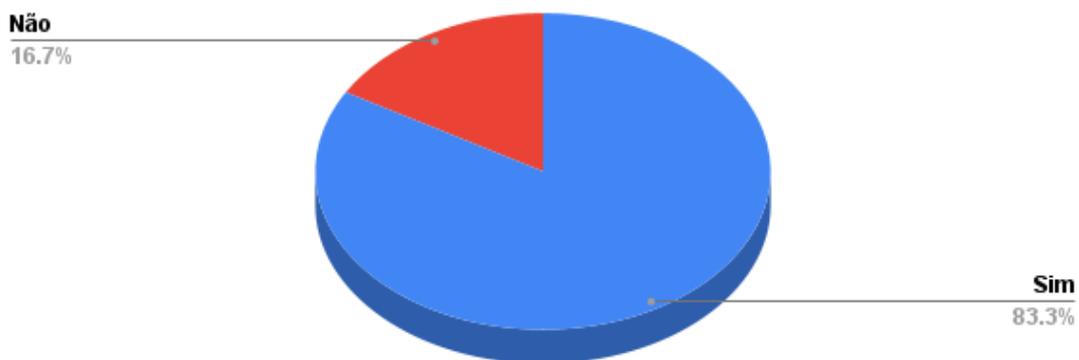


Figura 7: Representação gráfica referente a questão: Ao longo de sua formação, você fez algum tipo de curso de atualização/preparação para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais?

Na figura 7 temos a representação gráfica relacionada a formação continuada dos agentes educacionais referente a sua formação na área da Educação Especial, sendo que ao olharmos a figura notamos que 83,3% dos participantes da referida pesquisa possuem alguma formação na área educacional na educação especial, demonstrando que a escola regular está se adequando em sua função social ao ensino mais democrático e participativo, porém ainda temos 16,7 dos professores que não possuem nenhuma formação nesta área do saber, precisamos avançar cada vez mais nos processos de ensino-aprendizagem, embora como afirma Mantoan, (2005) quando diz, “que a inclusão é a nossa capacidade de reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver com pessoas diferentes. ” (MANTOAN, 2005). A autora ainda nos diz que “um professor sem capacitação específica pode ensinar uma pessoa com necessidades educacionais especiais”. Portanto, ensinar independentemente da especificidade do aluno, mas muito mais da competência, compromisso e da prática de ensino que o professor aplica em cada um de seus alunos, sempre observando as suas particularidades, potencialidades e contexto social, para que assim seja capaz de perceber o caminho que traçaram juntos, professor e aluno. Então compreender pode ser o caminho para a jornada percorrida pelo aluno, sempre com a orientação de seu mestre, em vez de sua direção obrigatória e unilateral.

Neste sentido, buscar um professor que se perceba parte do processo e não o dono do processo é fundamental para se ter escolas mais democráticas, com continuidade do saber e aprender, formação continuada e visão coletiva do que, do como e porque fazer como ressalta Mantoan (2005) em sua crítica:

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola; mas apoia a

todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997, p. 121).

Assim sendo, como a autora esclarece, não basta formar os professores em áreas específicas do saber, em particular na Educação Especial, sem que seja realizado um trabalho de humanização do processo de inclusão em nossas escolas da rede pública de ensino, por meio de diálogo, seminários, estágios, congressos e afins, dando tempo e apoio ao professor na participação destes processos e construção do conhecimento, não apenas de forma teórica, mas principalmente de forma prática, participativa e ativa.

Portanto, com base neste indicativo, percebemos que embora alguns profissionais ainda não tenham a qualificação devida para o exercício no contexto da educação especial em particular, isso não se configura em impeditivo, mas, segundo Mantoan (2005) é apenas uma das partes para se ter uma educação que de fato seja inclusiva e transformadora em sua plenitude.

Com o entendimento de que a escola é para todos e a educação inclusiva compreende a construção de uma escola que seja capaz de reconhecer as diferenças e respeitá-las em suas especificidades, se faz necessário darmos atenção para o que está acontecendo dentro do Sistema Educacional sempre amparado pela legislação brasileira.

Ao analisar a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, Mazzotta (2005) comenta que a lei, “reafirma o direito dos sujeitos especiais à educação”, e indica no art. 88 que, “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (MAZZOTA, 2005 p. 69).

Sabendo do nosso dever e compromisso destaca o autor, os agentes educacionais, necessitam sempre estar em uma constante busca de se reinventar, seja por intermédio de capacitação, preparação, do ouvir outro, do coletivo ou do refletir em sua prática pedagógica para com isto ter a condição de atender a todos os alunos em suas necessidades, independentemente se tem ou não alguma necessidade educacional especial, para que tenhamos maior equidade na escola, e também saibamos como tratar o conhecimento, pois nossa prática pedagógica exige constante atualização por parte dos educadores, abertura ao novo e preparo para que sejam capazes de atender às necessidades de nossos educandos, proporcionando a eles uma educação de qualidade e não de quantidade. Enquanto agentes educacionais nossa participação deve ser constante em atividades de formação continuada para que estejamos atualizados e em sintonia com as necessidades de nossos alunos. Neste sentido, cabe ao educador ter clareza de seu papel como agente de transformação e deste modo, buscar por meio da formação em movimento, o seu crescimento como profissional e principalmente como ser humano.

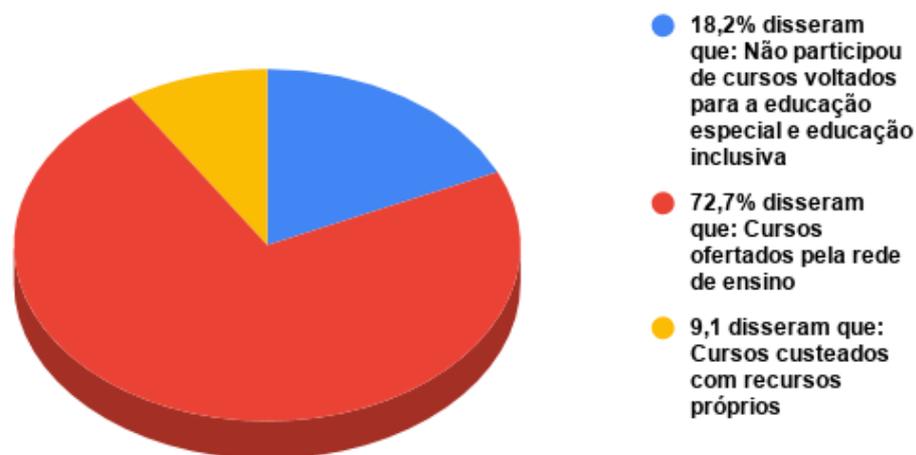


Figura 8: Representação gráfica referente a questão: Os cursos de atualização/preparação para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais que você participou foram oferecidos pela rede pública de ensino a que você pertence ou foram custeados com recursos próprios?

A figura 8 demonstra que 81.8% dos agentes educacionais entrevistados buscaram ou tiveram por meio de recursos próprios e ou recursos vindos da rede de ensino algum tipo de curso de aperfeiçoamento para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Destes, observa-se que 72.7% declararam que seus cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial foram realizados com recursos oriundos da rede de ensino regular e outros 9.1% tiveram seus pagos com os próprios recursos, o que representa que o aperfeiçoamento na referida rede não está acessível para todos que assim o desejarem realizar, mais sim para aqueles que têm algum tipo de envolvimento com alunos com alguma necessidade educacional especial, segundo indicativo apresentado na Figura 8.

Desta forma, nota-se que ainda há espaço para ampliação de professores em sua formação continuada, e que não temos uma visão de prevenção já buscando antever necessidades futuras com professores que mesmo não atuando na educação especial possam estar aptos para tal. No gráfico também podemos notar que 18.2% dos entrevistados não participaram de cursos voltados para a educação especial, isto nos faz refletir sobre o sistema educacional do município do Rio de Janeiro, pois qualquer professor pode vir a ter contado com alunos com necessidades especiais, e quando isto acontecer, será que o mesmo se sentirá seguro para assim o fazê-lo?

Para os professores cabe à rede de ensino regular fomentar mais a necessidade de o professor buscar novos e diversificados conhecimentos, promovendo a oportunidade para que todos possam ter se assim o quiserem fazer cursos em suas áreas e em outras que se faça necessária para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como podemos verificar na figura 8 os professores que possuem habilitação em sua maioria foram custeados pela rede de ensino regular para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, porém, cabe levantar se isto é o suficiente para atender

uma rede de ensino regular como a do Rio de Janeiro, a qual é a maior²² da América Latina segundo dados da Secretária Municipal de Ensino (SME-RJ), dando atendimento a mais de 650 mil alunos, com uma rede de 1.541 unidades escolares. Assim sendo, diante desta realidade desafiadora apenas ter profissionais especializados talvez não seja o suficiente para atender os alunos com necessidades especiais de modo adequado e inclusivo, pois além de cursos de formação continuada na área de educação especial ofertado pela rede de ensino regular os professores necessitam de mais apoio em suas tarefas diárias, com turmas em número reduzido e adequado para o atendimento individualizado e maior autonomia na promoção do ensino das pessoas com NEE.

Portanto, além da oferta de formação especializada, que ainda não atinge a todos os agentes educacionais, encontramos no referido CIEP uma estrutura capaz de receber e dar apoio a este grupo de alunos. Estes dois fatores: formação dos agentes educacionais e a adequação estrutural físicas, sociais e educacionais das condições ofertadas para uma prática educativa que seja eficaz contribuem para melhorar o ensino público e que se constituem em um grande impulso para a efetivação da inclusão educacional.

Segundo Saviani (2017), o objetivo da educação escolar de uma formação na perspectiva do desenvolvimento humano de forma plena, somente poderá ser atingido se o modelo atual do sistema educacional de ensino for ampliado, pois,

Com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se ainda, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Concebendo-se a educação escolar como um instrumento formador e de expressividade sociocultural, torna-se impossível analisá-la de maneira independentemente e apartada da sociedade. (SAVIANI, 2017, p. 60)

Neste sentido, segundo o autor com currículos formatados e fechados torna-se difícil ensinar os alunos com eficácia, e sendo assim, não basta apenas dar formação continuada aos professores e não investir também em uma formação mais humana que contemple a todos os alunos, pois o professor em algum momento foi aluno o que torna cíclica essa tarefa, tanto com os alunos com necessidades educacionais especiais, quanto os sem necessidade educacionais específicas, portanto onde existe separação jamais haverá inclusão entre os diferentes atores da escola regular. Portanto, sem capacitação e uma formação humanizada, os agentes educacionais permaneceram inertes frente aos desafios de avançar na construção de um a proposta de fortalecimento do ensino público de qualidade e que seja capaz de contemplar a inclusão como um de seus princípios.

²² O Município do Rio de Janeiro é a maior rede de ensino regular da América Latina, segundo dados da Secretária Municipal de Ensino (SME-RJ, 2020). Dados disponíveis no endereço eletrônico: <<https://prefeitura.rio/educacao/secretaria-municipal-de-educacao-inaugura-escola-em-benfica/#:~:text=A%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,estudantes%2C%20com%201.541%20unidades%20escolares>>. Acesso em 08/03/2021.

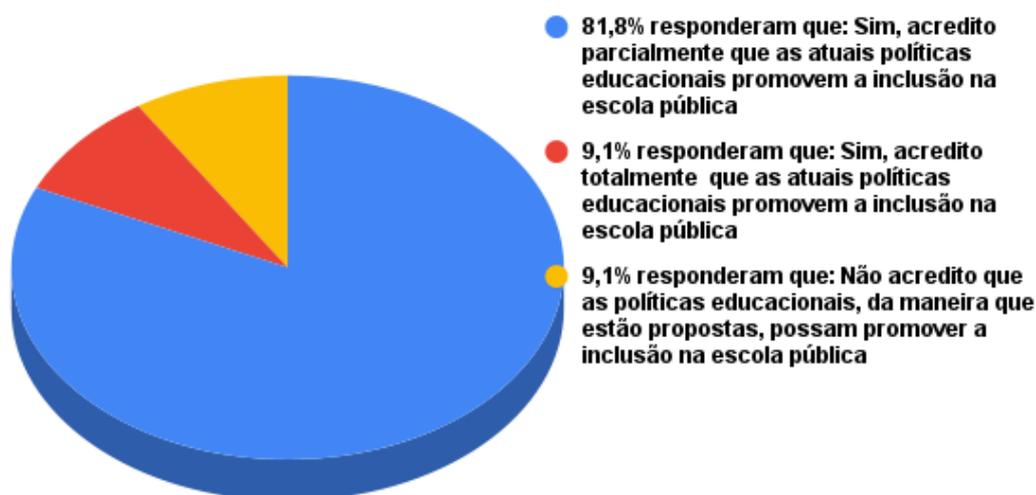


Figura 9: Representação gráfica referente a questão: Você, agente educacional, acredita que as atuais políticas educacionais promovem realmente a inclusão na escola pública?

As políticas educacionais no que tange à inclusão ainda não refletem uma segurança plena no entendimento dos agentes educacionais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pois de acordo com a representação gráfica da figura 9, a maioria dos entrevistados num total de 81,8% não acreditam totalmente que as atuais políticas educacionais realmente podem promover a inclusão na escola pública. Na Fig. 9, verifica-se o indicador de 9,1% dos agentes educacionais que assinalaram a opção de que não acreditam ser as atuais políticas educacionais no que concerne à inclusão de alunos ter a capacidade de assegurar que estes sejam de fato reconhecidos como participantes do processo de ensino-aprendizagem, sendo integrados e aceitos pelos outros alunos, professores e o todo da escola, o que revela um dado preocupante da realidade educacional. Ou seja, são os próprios agentes educacionais que atuam na educação básica e que não vislumbram em sua concepção uma possibilidade concreta de efetivação prática do processo de inclusão da forma como as políticas educacionais de inclusão se apresentam proposta na legislação atualmente. Desta forma, somos levados a pensar, ponderar e refletir sobre duas situações: ou os educadores de fato percebem que as atuais políticas educacionais de inclusão não atendem ao cotidiano vivenciado pelos agentes educacionais, ou os mesmos desconhecem a proposta de inclusão definida e elaborada para a educação brasileira.

Neste sentido, podemos constatar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) nos traz um importante esclarecimento sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em relação à educação especial, no Art. 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

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

educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL - MEC/SEESP, 2001, p. 1)

Assim sendo, por ser um processo onde não se faz apenas a matrícula do aluno com NEE, mais também é preciso que haja uma adequação estrutural de forma globalizada com vários profissionais envolvidos e não apenas pontual, onde os recursos e serviços necessitam ser reorganizados substituindo os serviços e recursos comuns, sendo que o aluno com necessidades educacionais especiais necessita de apoio especializado, serviço psicológico e acompanhamento dos agentes educacionais.

Portanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não está baseada tão somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a transformação tão necessária de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses alunos, atendendo suas necessidades e respeitando suas diferenças. (BRASIL - MEC/SEESP, 2001).

O que a Fig.9 demonstra em sua representação gráfica é que muitas vezes a legislação aponta caminhos norteadores para a inclusão, porém há um distanciamento muito grande entre teoria e prática da realidade precária vivenciada no cotidiano da maioria de nossas escolas públicas que, diversas vezes na execução das propostas de inclusão sentem-se inviabilizadas pela falta de preparo em suas formações continuadas e pela falta de recursos didáticos, pedagógicos e estruturais.

A realidade do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos não é diferente da realidade do cotidiano das escolas públicas brasileiras, pois, como já foi mencionado não estão preparadas tanto na parte física como no entendimento da forma como estão propostas as políticas educacionais de inclusão e suas nuances, em sua formação humana e acadêmica, pois muitas escolas da rede regular de ensino e seus agentes educacionais não se sentem seguros, adequados ou capacitados para atender nesta área do conhecimento.

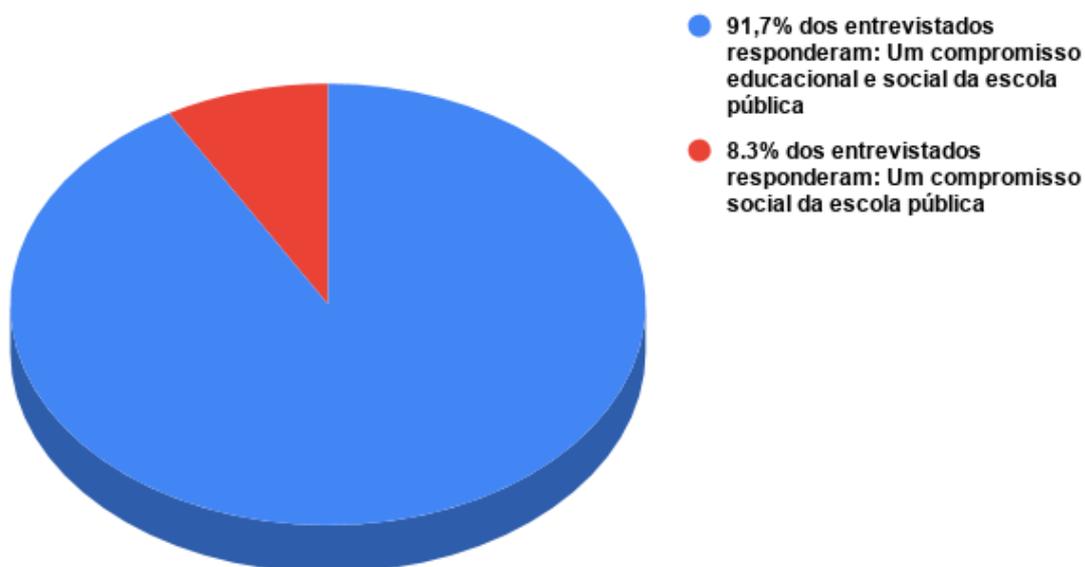


Figura 10: Representação gráfica referente à questão: Para você, agente educacional, a educação inclusiva é considerada:

A representação gráfica da Fig. 10 nos traz uma importante informação da percepção dos agentes educacionais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular do município do Rio de Janeiro.

Como sabemos a Educação Inclusiva segundo o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) “é compromisso de todos” (BRASIL, 2015, Lei n. 13.146). E neste sentido, os agentes educacionais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos estão em sua maioria de acordo que a Educação Inclusiva é um compromisso educacional e social da escola pública, mesmo com o entendimento de que as políticas públicas como constituídas atualmente não são capazes de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (vide a representação gráfica da Fig.9), os agentes educacionais têm a clara compreensão do papel e da função que a escola desempenha na vida dos alunos.

Segundo a figura 10 os agentes educacionais compreendem que que é papel da escola não apenas educar seus alunos, mas também de formar cidadãos socialmente capazes de contribuir junto a sociedade da qual fazem parte e o referido CIEP está adequado em sua estrutura física, social e cultural para que a integração/inclusão possam ser alcançadas junto a seus alunos e a comunidade ao redor da escola.

A Fig. 10 ainda revela a opinião dos agentes educacionais entrevistados quanto às concepções sobre a educação inclusiva. Pois de fato, 8,3% dos entrevistados da pesquisa compreendem que a Educação Inclusiva é um compromisso social da escola pública, porém neste sentido ainda há entendimento de que a escola representa um grande apoio a seus alunos, pois dentro dos entrevistados não houve entendimento de nenhuma parte sobre as outras duas possibilidades de respostas a saber: um compromisso educacional da escola e uma tarefa a ser delegada a uma instituição especializada pública.

Desta forma, podemos dizer que os agentes educacionais no geral quanto mais experientes conseguem enxergar melhor o seu papel e a função que a escola tem a desempenhar na vida de seus alunos. Portando, compreender que a escola e os agentes educacionais desempenham o papel central no processo de inclusão na rede regular de ensino básico constitui

um grande passo par que avancemos rumo a um futuro sem discriminação ou rótulos preconcebidos. Seguindo esta visão temos a Declaração de Salamanca, de 1994 e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais ressaltando que as escolas regulares/comuns representam o meio mais eficaz no combate as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17-18).

Neste mesmo entendimento, Lucídio Bianchetti (1995), resalta que:

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros. (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

Deste modo, se faz necessário compreender a inclusão como processo pelo qual a sociedade se constrói para poder incluir pessoas com necessidades especiais e, concomitantemente, desenvolvê-las para assumir papéis na sociedade em que vivem. Mantoan (2003), resalta que “é preciso considerar as práticas de ensino que considerem as diferenças ao se trabalhar com a construção do conhecimento”, já que incluir não é apenas colocar uma criança com necessidades educativas especiais em sala de aula ou em uma escola, sendo ela regular ou não, mas sim aprender a lidar com as diferenças, a diversidade, com os nossos dogmas²³. Portanto, as capacidades de ser e de fazer do outro nos levam à eficácia da atividade como capacidades de modificação e concepção. Desta forma, a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais carece de ser percebida como um indivíduo com especificidades, como condição e não como um incapaz.

Urge a necessidade de revermos as Políticas de Inclusão, de modo que, não apenas a legislação esteja de acordo com os parâmetros esperados e definidos até mesmo por organismos internacionais, como as definições da Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais aprovada em 11 junho de 1994 na sessão de encerramento da referida conferencia mundial das quais o Brasil é signatário e que junto a isso, de forma prioritária seja dado a devida importância para a formação dos agentes educacionais, sua formação humana, social, coletiva e intelectual, com acesso aos conhecimentos e condições para o desenvolvimento da aprendizagem.

Também torna-se urgente que tenhamos um trabalho articulado de conscientização que envolva os profissionais que atuam junto a estes alunos (agentes educacionais em suas diversas esferas de atuação dentro da escola pública tais como: diretores, professores, coordenadores pedagógicos, equipes de apoio, e todos os outros profissionais que de forma diretas ou indireta são parte deste nobre e imperativo trabalho de educar e socializar nossas crianças e adolescentes) e, não menos importante que se permita aos pais destes alunos e também a comunidade externa a escola, que sejam participantes ativos na promoção de uma inclusão na sua totalidade sem descriminação.

²³ Termo de origem grega que significa literalmente “o que se pensa é verdade”. Na antiguidade, o termo estava ligado ao que parecia ser uma crença ou convicção, um pensamento firme ou doutrina. <<https://www.significados.com.br/dogma/>>. Acessado em 09/03/2021.

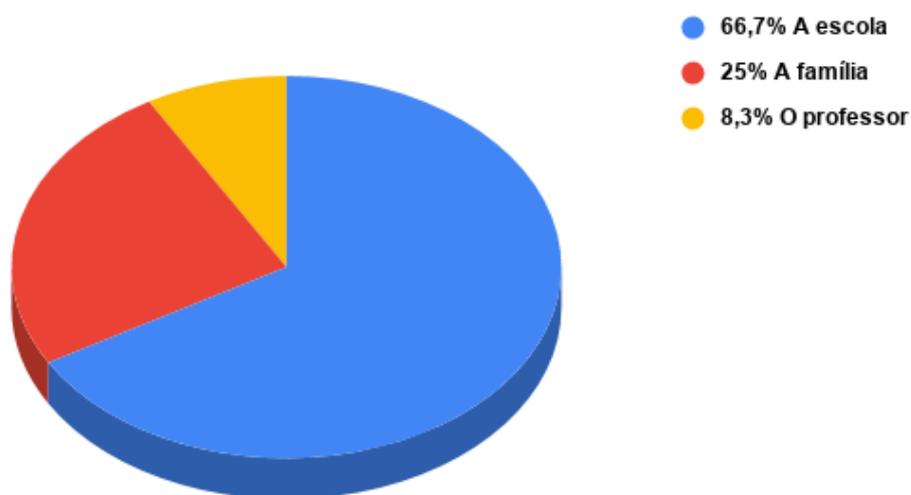


Figura 11: Representação gráfica da questão: Para você quem é o principal responsável pela escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais?

A representação gráfica da Fig. 11 corrobora com o que percebemos no sistema de educação do município do Rio de Janeiro, e em particular no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos, no bairro de Santa Cruz. Dos entrevistados nesta pesquisa, 66.7% colocam a escola como a responsável pela escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, enquanto apenas 8.3% dos entrevistados dizem que o responsável por tal questão é o próprio professor. Porém o que de fato é preocupante é que do total de entrevistados nesta pesquisa 25% responderam que tal responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais está sobre a tutela dos pais destes alunos sendo que um dos principais papéis da escola é o de escolarizar o aluno. Talvez aqui cabe ressaltar que escolarizar segundo o minidicionário escolar de língua português de Dermival Ribeiro Rios, (2009) é o ato de: Submeter ao ensino escolar (2009, p.214). Diferentemente do que é educar que segundo o mesmo dicionário é o “Ato ou efeito de educar; instrução, processo de formação das faculdades intelectuais, morais e físicas de um ser humano; polidez, civilidade, bons modos”. (2009, p.190). Portanto, escolarizar é de responsabilidade exclusiva da escola e educar é papel compartilhado entre a escola e a família.

Para Paulo Freire, (2003) educação é quando há acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis à criança na vida escolar. Se os pais ou responsáveis pela criança acompanharem em casa o que foi trabalhado na escola, as crianças começaram a compreender a importância da mesma; educação está nos princípios básicos, de caráter, honestidade entre outros. (FREIRE, 2003a, p.20), ou seja, educação é a transferência de valores e princípios de pais para filhos.

Neste sentido, parece que os agentes educacionais desconhecem o que a Secretaria de Educação Especial nos fala sobre as “orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado”. (BRASIL, 2010, Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010). Ou seja, no caso da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário enfatizar que tanto os professores regentes das salas de aula regular, como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são os responsáveis pela escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais e os mesmos precisam atuar

de forma articulada e colaborativa, no sentido de que os objetivos de ensino propostos sejam de fato alcançados, respeitando e observando as responsabilidades e tarefas de trabalho atribuída a cada profissional.

Assim sendo, é importante separar cada responsabilidade, pois,

Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras, as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010 p. 19).

Com isto, nota-se que juntos professor regente da sala de aula regular e o professor do atendimento especializado especial (AEE) para que atinjam seus objetivos individuais e coletivos devem compreender suas funções, responsabilidade e conhecimento do que rege a legislação em relação à educação especial na perspectiva inclusiva de ensino, pois cabe ressaltar que os eixos privilegiados dessa articulação colaborativa são:

A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (BRASIL, 2010, p. 19).

Conforme a Fig. 11 demonstra em sua representação gráfica, os agentes educacionais da rede regular de ensino, ainda não estão aptos no entendimento de que sua responsabilidade transcende o ensino depositário, sendo que os eixos apresentados, afirmam a responsabilidade da escolarização sobre a tutela do professor de sala de aula em conjunto com o professor do atendimento especializado especial (AEE). Portanto, faz-se necessário pontuar que a efetivação dessa articulação será facilitada pela introdução do atendimento especializado especial (AEE) no projeto político-pedagógico das escolas. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, ações e metas traçadas, em harmonização com as demais propostas da escola comum. É preciso refletir sobre nossas práticas de ensino e ter um olhar mais crítico e menos cético pois “a democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar” (BRASIL, 2010).

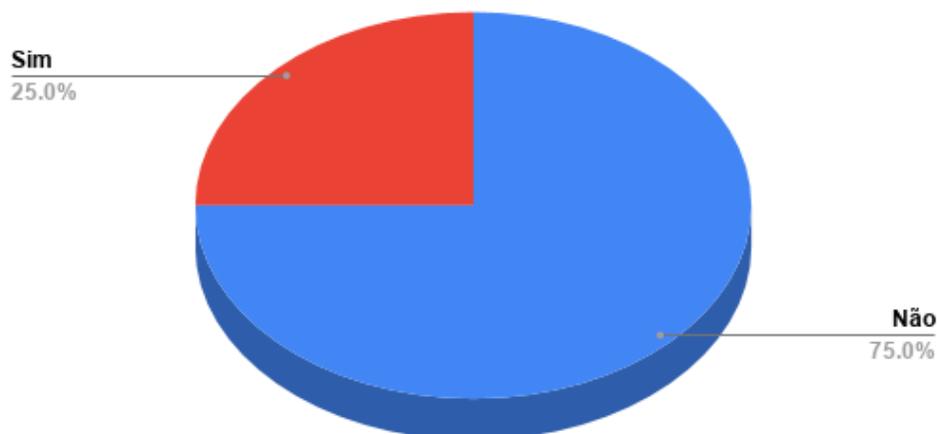


Figura 12: Representação gráfica da questão: A escola/governo proporciona condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais?

A escola sozinha não pode promover a qualidade esperada no ensino de nossas crianças, cabe também ao governo, por meio das políticas públicas de educação proporcionar meios, estrutura, formação adequada e material de apoio para que os agentes educacionais tenham as condições para um trabalho realizado com qualidade e primazia. Assim sendo, conforme a Fig. 12 apresenta 75% dos participantes da pesquisa não acreditam que a escola e ou governo de fato proporcionam as condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Este dado é alarmante e demonstra a falta de confiança nos espaços escolares e na transformação do ser por meio do contato promovido pela relação escola-governo e vice-versa.

Freire ao falar da função social da escola, faz a seguinte afirmação:

“É uma pena que a função socializante da escola, o que há de informal na experiência em que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explica este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender”. (FREIRE, 2002, p. 49).

Na perspectiva de Paulo Freire, a escola ainda trabalha amarrada aos ideais do governo e suas ideologias dominantes, ao invés de promover em seus espaços sociais uma transformação libertadora e transformadora capaz de erradicar a falta de autonomia e ao mesmo tempo sendo capaz de libertar o ser.

Neste mesmo pensamento Adorno (1995) ressalta que: para que haja libertação e “emancipação do ser” torna-se necessário pessoas autônomas, que conheçam seu dever perante a sociedade e assim participe de forma ativa de seus direitos enquanto cidadão. Assim sendo,

Paulo Freire e Theodor Adorno nos levam a reflexão de que, é preciso que as pessoas aprendam e compreendam seu papel social sendo a escola o lugar onde isto se dá, ou seja, cada cidadão necessita ser capaz de perceber e reconhecer seu papel na sociedade em que está inserido e como Foucault (2009) nos lembra que, o conhecimento nos torna aptos a ver de modo mais amplo e assim deixamos de “descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Nos levando assim, a perceber que “na verdade o poder produz realidade, campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. Portanto, para que de fato haja emancipação e libertação do ser se faz necessário que a escola se torne um local plural, diverso, acolhedor e oportunizador de experiências coletivas e individuais para o aluno.

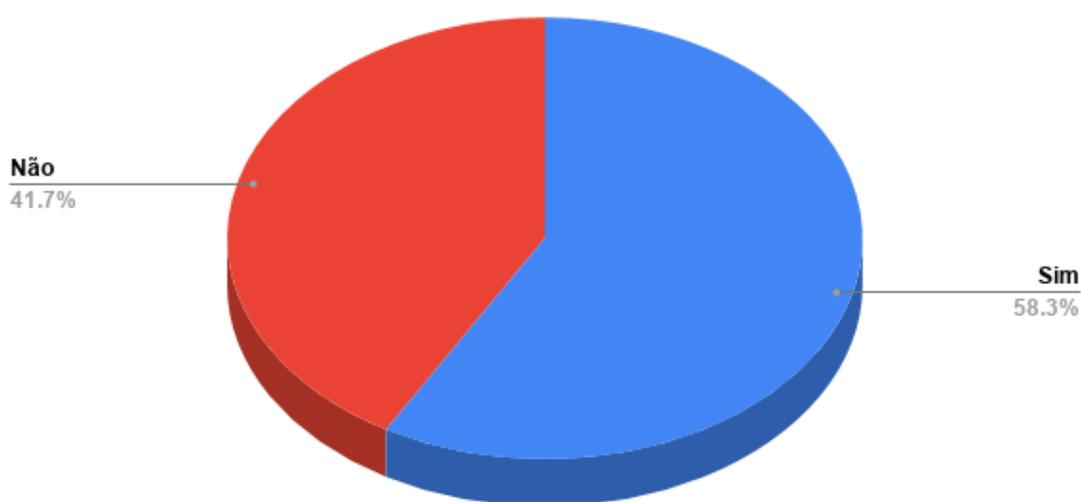


Figura 13: Representação gráfica da questão: Em sua opinião a classe especial é para os alunos que não se adaptam as exigências educacionais da escola?

A representação gráfica da Fig.13 do questionário é muito representativa, demonstrando que a falta de entendimento sobre as políticas públicas da educação especial sob o paradigma inclusivo ainda assombra o chão da escola pública brasileira. No entanto, olhando por outro prisma também podemos dizer que o chão da escola que presencia no seu dia a dia as exigências educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas lutas por reconhecimento acabam por vezes dividindo professores, pais e alunos sobre a temática do local em que deve ser inserido o aluno com necessidades educacionais especiais, se em uma sala de aula regular ou em uma classe especial.

É preciso neste ponto rever e refletir sobre o papel e o que é Educação Especial e sua diferença quando falamos sobre Educação Inclusiva, pois seus conceitos são distintos. Segundo Marina Almeida (2010), o conceito de Educação Especial é:

Uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Ou seja, uma

modalidade de ensino para pessoas com deficiência ou altas habilidades. (ALMEIDA, 2010).

Já o conceito de Educação Inclusiva é:

Na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Ou seja, uma modalidade de ensino para todos. (ALMEIDA, 2010).

Neste sentido, a autora esclarece que uma Educação Especial na perspectiva inclusiva precisa ser pensada de forma global, porque não existem alunos sem deficiência na educação especial. Já na educação inclusiva alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. Foi isso que Mantoan, (2003) denominou como sendo a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que valoriza e reconhece as diferenças. Portanto, cabe ressaltar que a representação gráfica da Fig. 13 está carregada de uma dicotomia presente nos espaços da escola regular e que é preciso uma profunda reforma tanto institucional, quanto social para que todos sem discriminação tenham suas necessidades atendidas de forma plena e satisfatória.

Assim sendo, podemos dizer que a inclusão promove a diversidade. Desta forma, a ideia da inclusão transcende a garantia de acesso à entrada de alunos e alunas na rede regular de ensino. Pode-se dizer, então, que o objetivo da inclusão é eliminar obstáculos que possam dificultar a aprendizagem e a participação do educando no processo educativo.

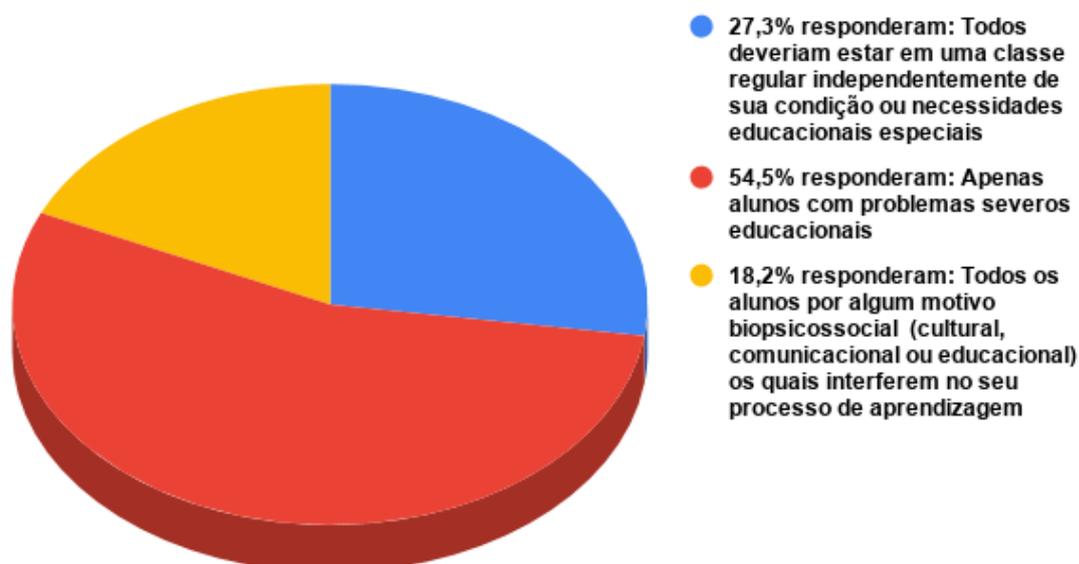


Figura 14: Representação gráfica da questão: Em sua opinião qual ou quais as razões para se inserir um aluno dentro de uma turma especial?

A Fig.14 reafirma o que vimos na representação gráfica da Fig. 13, ou seja, ainda há muita divisão de qual é a melhor maneira de educar, socializar e incluir os alunos com

necessidades educacionais especiais na escola regular. Alguns teóricos defendem que a classe especial é o melhor caminho para um aluno com necessidades educacionais especiais e de outro lado alguns teóricos defendem que todos sem exceção devam estar em uma classe regular de ensino. Pois de certa forma como esclarece Mantoan (2003, p. 24) “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.”

Para Resende Filho *et al.* (2009, p. 80) é preciso refletir se todos, sem exceção, devam estar em uma classe regular de ensino, quando afirmam que essas duas modalidades educacionais são perceptivelmente distintas, pois, “enquanto o público-alvo da Educação Inclusiva engloba todas as pessoas, sem exceção, a Educação Especial abrange apenas aquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência, sendo este termo, definido dentro dos parâmetros legais.”

Desta forma, colocar o aluno com NEE em uma sala regular talvez não seja de fato o melhor local para ele estar, pois cada necessidade é diferente e precisamos analisar, planejar e encontra maneiras de satisfazer a todos dentro de suas necessidades e especificidades sociais, físicas e educacionais.

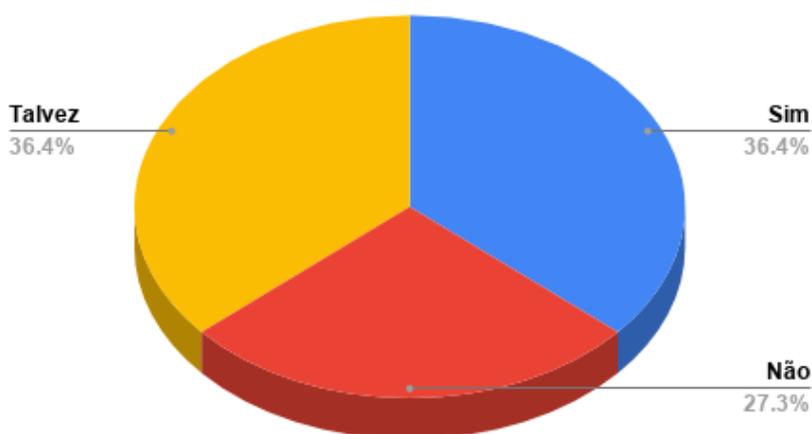


Figura 15: Representação gráfica da questão: Em sua opinião a escola pode se adequar para receber todos os alunos com necessidades educacionais especiais em uma turma regular?

A pergunta de número 15 do questionário aplicado aos agentes educacionais do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos nos revela um dado importantíssimo sobre a visão destes agentes enquanto profissionais da educação no que se refere à Educação Especial na perspectiva do paradigma inclusivo. Pois, conforme a representação gráfica da Fig. 15, percebemos que estes agentes educacionais em sua maioria não acreditam na escola que seja capaz de receber alunos com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula regular.

Não podemos inferir que estes agentes educacionais não querem o melhor para os alunos com necessidades educacionais especiais, pois afinal quem vivencia o cotidiano escolar são estes mesmos agentes educacionais que dizem que a escola não tem condições de se adequar para receber todos os alunos com necessidades educacionais especiais em uma sala regular.

Cabe analisar que destes profissionais 36.4% dizem que “sim” a escola pode se adequar para receber todos os alunos com necessidades educacionais especiais em uma turma regular e outros 36.4% acreditam que “talvez” a escola pode se adequar refletindo assim que mesmo com a complexidade que a educação inclusiva demanda os profissionais têm esperança em sua realização. Sendo que, apenas 27.3% acreditam que “não” possa ser isto possível.

Como ressalta o Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015 que diz que acessibilidade é a,

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Portanto, a Acessibilidade é um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas, e deve ser promovida para atender à coletividade, gerando resultados sociais positivos e contribuindo para o desenvolvimento inclusivo e sustentável.

Diante deste dilema educacional e de falta de estrutura para receber os alunos com necessidades educacionais especiais é que temos o dever de rever nossos conceitos e buscar soluções concretas para as mazelas que afligem o sistema educacional de ensino regular, cabe nos debruçarmos sobre a legislação e cobrar melhorias dentro de nossas escolas, para que nossos filhos e filhas tenham de fato seu direito à educação pública de qualidade assegurados e de fato satisfeitos conforme consta na Constituição Federal do Brasil de 1988 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.

Neste quadro, convivemos com questões legais que envolvem a relação do Estado com os professores, questões de ordem procedimentais do Estado. A busca de controle do formal é perseguida através de mecanismos de críticas ao que está posto e dos efeitos para determinadas concepções de Educação e o “descarte provisório” de outras.

As abordagens integração/inclusão da Educação Especial estão postas e nós precisamos estar atentos para o fluxo de sentidos presentes em cada abordagem. Essas abordagens são heterogêneas e vão se constituindo por determinantes históricos. Elas devem ser refletidas e não adquiridas de forma mecânica, pois o processo de significação da realidade posta tem de ser construído e desconstruído permanentemente.

Essa significação aparece nos discursos das professoras entrevistadas entre os sentidos do seu fazer pedagógico, narrativas e a unidade integradora que tem sentido para alunos com NEE mais severos. As narrativas apontam para uma forma integradora de conceber a Educação Especial. Essa forma destacam-se a escolarização como forma de adaptação com o objetivo de escolarização, concentrado na intenção de passagem transitória para uma turma regular construído na percepção das condições reais do aluno com NEE. Uma maneira de significação pautada nas condições históricas dos sujeitos com deficiência envolvidos num processo de inclusão. Dessa forma, a noção de inclusão é polissêmica intrinsecamente ligada as condições biopsicossociais dos alunos. Nesta pesquisa, procuramos compreender como essas formas de pensar à Educação Especial vão se constituindo no cotidiano de uma escola real.

5 CONCLUSÕES

O objetivo principal deste trabalho foi o de compreender o trabalho de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola pública do município do Rio de Janeiro tendo o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos como *lócus* da pesquisa. Porém, isto não foi uma tarefa fácil, pois para muitas famílias a inclusão destes alunos em uma escola regular está associada a muita luta por parte dos pais e responsáveis por manterem seus filhos na escola.

Sendo assim, ao refletirmos sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, percebemos que não se trata apenas de matriculá-lo, mas também de mantê-lo ativo em sua participação, dando ao aluno apoio, meios e materiais capazes de promover seu desenvolvimento como educando e também como cidadão. Portanto, as pessoas com NEE precisam “ser” e não apenas “estar” na escola, sendo agentes de seu próprio crescimento e desenvolvimento físico, social e cultural. Mantoan, (2003) ressalta “todos somos capazes de aprender, basta termos as oportunidades juntamente com as ferramentas”, também acredito no que a autora nos traz, pois, a educação quando inclui a todos, nos oportuniza a maior de todas as oportunidades que é a diversidade e sendo assim ao unirmos as diferenças temos a oportunidade de impulsionar nosso crescimento e desenvolver nossas habilidades individuais e coletivamente em prol do outro.

Por estarmos preocupados com o nível de ensino das escolas é que muitas vezes nos esquecemos que a mesma também é constituída de outros componentes que não apenas o ato de ensinar, e no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos “os lócus” de nossa pesquisa encontramos muitos destes componentes. Os professores buscam sempre permitir ao aluno com necessidades educacionais especiais sua participação de forma ativa, trabalhando suas especificidades e necessidades de modo individual, com adaptações para que haja maior engajamento do aluno a atividade proposta, sempre pautados na perspectiva da educação inclusiva necessário para o pleno desenvolvimento do aluno.

Assim sendo, como ficou evidenciado nos principais resultados obtidos nesta pesquisa, segundo a maioria dos participantes entrevistados na pesquisa o CIEP Maestro Heitor Villa Lobos é inclusivo devido ser um local em que todos os alunos são tratados de forma individual, um local de diversidade tendo uma atitude democrática ao ponto de tomar suas decisões de forma coletiva.

A inclusão não se restringe apenas ao aluno, mas também é papel da escola aproximar os pais destes alunos ao mundo educacional de seus filhos, é importante não apenas tirar a criança de tal condição social, também se seus pais precisam ser envolvidos no processo de transformação, inclusão e libertação, pois através de uma ação em que pais, alunos, professores e escola estejam de mãos dadas será possível mudar a situação da falta de inclusão e de uma educação especial capaz de extirpar do nosso meio os olhares de preconceito e discriminação ante nossos alunos independentemente de sua origem, classe social, raça ou necessidades.

A inclusão escolar também se tornou uma preocupação nacional. O Estado já está tomando medidas para saber porque tantos alunos abandonam a escola e um dos principais motivos encontrados foi a falta de apoio, estrutura e manutenção dos alunos nas escolas regulares, ou seja, quem não se sente incluído, se afasta e abandona o local que o excluí. Precisamos aprender a incluir aquilo que nos desafia, que está fora do modelo socialmente imposto por um mundo globalizado, capitalista e cruel que chamamos de meritocracia.

Afinal, um aluno que em suas necessidades precisa que o currículo seja adaptado a sua condição visando a melhor forma de desenvolver e aprimorar seus conhecimentos e não o tem de forma plena e satisfatória, jamais está em pé de igualdade com outros alunos que tem um currículo voltado inteiramente para a sua amplitude intelectual, física e social, e que não possua necessidades educacionais especiais, tendo tempo para se dedicar apenas ao aprender e não ao adaptar-se, tendo assim a sua disposição materiais de apoio que favoreçam sua aprendizagem.

Na pesquisa ficou evidenciado que o referido CIEP compreende que o trabalho em equipe envolvendo a Direção, Coordenação, Equipe Pedagógica, os professores, os funcionários, os alunos e principalmente os pais, dentro da Instituição de Ensino, o trabalho de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais se torna possível e quem sai ganhando com isso é o nós da escola, em particular os próprios alunos, porque melhorando a qualidade da aprendizagem, facilita o trabalho docente e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos em uma escola inclusiva que tenha a capacidade de incluir a todos, sem discriminação, e a cada aluno, com suas diferenças, especificidades e necessidade educativas especiais. Perseguindo uma aprendizagem que seja ampla e colaborativa, que ofereça oportunidades iguais para todos, forma cidadãos e tenha estratégias diferentes para cada indivíduo e coletivo, teremos um maior desenvolvimento pessoal, humano e social dos educandos que se tornaram aptos e desenvolvidos em seu pleno potencial.

Acreditamos na importância da educação inclusiva para o processo ensino-aprendizagem, devido a este fato resolvemos investigar de modo mais detalhado a educação especial na perspectiva inclusiva da educação, buscando um maior entendimento e visão no sentido de ampliar o alcance da inclusão na educação básica da escola pública. Conforme a pesquisa demonstrou ainda estamos longe de termos uma educação que de fato inclua os diferentes atores de forma coletiva e ao mesmo tempo individualiza, ou seja, incluir é fazer com que o aluno esteja confortável sentindo-se amparado e pertencente aquele determina espaço.

Mantoan (2003) ressalta que a educação especial não está separada do processo de ensino-aprendizagem e por isso deve ser entendida como parte do todo e que todos os alunos em maior ou menor grau tem suas dificuldades no que tange o aprender, o fazer e o ser dentro de uma instituição como é a escola. Sabemos que a escola foi pega de surpresa no que concerne a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o que a deixou desprovida e sem preparo para uma prática pedagógica coerente e que esteja em sintonia com o que se preconiza como sendo educação de qualidade, inclusiva e focada no aluno. Não se pode querer atingir um determinado alvo, sem antes traçar o caminho que será percorrido, com estratégias, planos e metas bem definidos o que torna palpável o resultado que se quer ter, pois o contexto estará presente e conhecido de todos tornando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais mais tranquila de se conquistar.

A pesquisa também constatou que há pouco entendimento do que é educação especial e educação inclusiva e sem este conhecimento fica distante a jornada e conseqüentemente o desânimo recai sobre nossos educadores. Afinal, ter clareza do que se busca é fundamental para se traçar, percorrer, alinhar e corrigir se for necessário o caminho que nos conduz a inclusão de alunos na escola regular, seja em uma classe regular ou especial a depender da severidade da necessidade que este aluno possa apresentar, o que não pode é rotular e assim determinar que aluno “A” ou “B” tenha ou não capacidade para estar na escola.

Neste sentido concordo com Costa (2007, p. 1), pois as “políticas públicas de educação e o movimento contemporâneo de inclusão escolar no Brasil” pressupõem que a

educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, contribuindo assim, para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade mais justa e humana.

Acreditamos assim como o autor que é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, ter uma educação de qualidade e que qualquer pessoa é capaz de aprender, basta ter o estímulo certo dentro de suas necessidades educacionais sendo ele ou não uma pessoa com deficiência. Ainda há uma enorme perplexidade diante da inclusão, devido à dificuldade de entendimento dos diferentes atores neste processo de incluir a todos, pois ainda temos modelos fechados e prontos por ser mais fácil de conduzir. Mas, mesmo com tal complexidade é imperativo que continuemos nossa luta com cidadã para que haja equidade no que tange a coisa pública, em particular a educação das pessoas com deficiência dentro de uma escola regular de ensino básico.

Diante disto, Mantoan (1997) afirma que,

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola; mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997, p. 121).

Contemplar a todos é compreender o papel da Educação Inclusiva não apenas na vida do aluno, mas também de todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com a escola e conseqüentemente tem contato com os alunos. Portanto, uma formação mais humana e menos técnica se faz necessária para o avanço da Educação Especial na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao ter contato com a realidade vivenciada pelos agentes educacionais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é que fui capaz de compreender melhor a Educação Inclusiva e a Educação Especial, pois o chão da escola é dinâmico e a legislação muitas das vezes não leva isto em consideração quando cria as leis que regem no sistema de ensino público regular. Ter um diálogo com os educadores é fundamental para a obtenção de uma escola democrática, participativa, criativa e mais humana para todos.

Diante da rica realidade vivenciada durante esta pesquisa concernente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva observamos que os agentes educacionais da rede pública de ensino regular do município do Rio de Janeiro, ainda há muitas dúvidas relacionada a implantação da inclusão nas escolas públicas de ensino regular e com isto, acarreta desencontros entre a legislação e o cotidiano da escola o que cria uma atmosfera de disputas nas diferentes esferas que compõe a escola em sua atuação como instituição educacional de ensino.

Devemos assegurar o que em nosso principal documento brasileiro que é A Constituição Federal 1988 que nos assegura o direito e dever de sermos todos incluídos sem distinção quando diz que: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". (BRASIL, 1988. Art. 205). E ainda, no mesmo documento em seu art. 206, a legislação destaca princípios democráticos, cujo sentido é nortear a educação, e não ditar uma regra, dizendo que:

A igualdade de condições não só para o acesso, mas também, para a permanência na escola; a liberdade para aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público e a gestão democrática do ensino público. (BRASIL, 1988).

Conforme a própria legislação brasileira traz, incluir é o processo de se construir uma escola mais justa, sem discriminação, igualitária, solidária e inclusiva, uma escola que pensa e age de modo a desenvolver um local (a escola) em que os alunos se sintam pertencentes a este mundo escolar para serem beneficiados pela estrutura condizente com as necessidades de cada indivíduo em sua passagem pelo sistema educacional de ensino público.

Conforme dados da pesquisa demonstraram ainda há por parte dos educadores uma postura de insegurança com as atuais políticas públicas e se as mesmas podem proporcionar ao aluno com necessidade educacional especial a estrutura e os recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento no que a maioria dos entrevistados e participantes da pesquisa disseram que: para que as políticas públicas de educação neste sentido tenham efeito será preciso primeiro ouvir quem está na linha de frente, os professores, os discentes, as famílias e depois então encontrar meios de adequar as políticas públicas de educação ao chão da escola, então teremos dado o passo mais importante rumo a uma inclusão que de fato se vê, se sente e produz efeito entre seus diferentes atores.

Não podemos perder de vista o papel que a escola tem na vida de seus alunos, pensando nisso acreditamos que o Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ser baseado, pautado e construído sobre as bases de uma escola inclusiva que seja capaz de nortear seus membros rumo ao processo que conduz o ser em sua transformação social, cultural, física e intelectual.

Por entender que o projeto político-pedagógico de uma escola tem o papel de guiar seus membros que trago aqui as palavras de Gandin (2006) dizendo que,

A construção coletiva de um projeto político-pedagógico é uma tarefa complexa - porém necessária - para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças. Isto vai implicar ter qualidade política e técnica e também construir uma visão de mundo que embase e direcione a construção do conhecimento nas escolas. Só assim poderemos estar caminhando com a certeza de que damos passos certos (mas vigilantes contra as certezas que cegam) rumo aos nossos ideais. (2006, p. 71).

Neste sentido, concordamos com Gandin, 2006 e com Oliveira, Cárdis e Rocha (2007) quando apontam que quando os objetivos educacionais e da própria gestão são expostos com clareza, inevitavelmente os aspectos relativos à democracia e participação da comunidade devem ser levados em consideração e inseridos no referido projeto político-pedagógico. Para que isto ocorra de fato no espaço da prática educativa, a escola precisa ter maior autonomia no âmbito do fazer e agir pedagógico, quanto no administrativo, sendo a escola ativa e participativa no seio da comunidade em que está inserida. Portanto, construir uma escola inclusiva que aceite a todos é possível, basta para tanto que as partes envolvidas tenham em mente o objetivo fim que é a vida do aluno, que é o mais importante dentro deste processo de equidade e oportunidades para todos.

Não podemos resistir a mudança, devemos sim aderir a ela e trabalhar de forma coletiva para que o “nós” da escola esteja sempre em destaque, ao invés do “eu” e assim transformemos a escola em um local de convívio social que promova de fato a diversidade em suas diferentes áreas, potencializando o aluno com estímulos compartilhado entre todos e por todos.

Conforme Mantoan (2003) esclarece ao dizer que, “não basta a escola apenas receber novos grupos sociais” é preciso que a escola também esteja aberta/preparada para receber os novos conhecimentos que surgem com este novo grupo, adequando seu currículo a esta nova realidade e não “excluindo, portanto, aqueles que ignoram os conhecimentos já existentes na escola e que por ela é valorizado”.

Juntamente com estes fatores citados acima, bem como as condições mínimas que a escola dispõe para oferecer uma educação inclusiva no que diz respeito à escola não estar estruturada fisicamente e por também não dispor das ferramentas de apoio necessárias para atender a todos os alunos de forma diferenciada e individualizada que no curso da pesquisa percebemos junto aos professores em seus relatos.

Por sabermos que os alunos com necessidades educacionais especiais necessitam de maior atenção, e são em sua maioria pessoas que se originam de contextos culturais dos mais variados; representando diferentes segmentos sociais, os quais também produzem, desenvolvem, criam e ampliam conhecimentos diversos, possuidores de desejos, objetivos, com seus valores, aspirações, sentimentos e hábitos com os quais se identificam. Portanto, urge a necessidade de repensarmos a educação escolar e introduzirmos as novas tecnologias educacionais, seus preceitos, ferramentais, tendo um novo olhar capaz de incluir a todos de forma a quebrar os atuais paradigmas que assombam e impedem que a escola cumpra sua função social de educar e ampliar o conhecimento individual e coletivo de seus alunos.

Baseando-se na pesquisa realizada e no desenvolvimento deste trabalho pode-se concluir que por maior que seja a preocupação com as pessoas com necessidades educacionais especiais e que haja uma constante busca por respostas no meio educacional, ainda há outras barreiras que precisam ser transpostas e que carecem de uma maior atenção, superação e postura firme no cotidiano escolar por parte dos agentes educacionais, pois manter um aluno com necessidades educacionais especiais requer um maior esforço por parte da escola e sendo assim, uma escola inclusiva, única e democrática que desenvolve práticas de valorização que tornam a escola inclusiva e não excludente é de fundamental importância para se atingir tal objetivo de incluir a todos.

Para que a inclusão seja atingida, se faz necessário que uma ação conjunta envolvendo todos os engajados na educação aconteça, ou seja, é imprescindível que a escola se desenvolva em sua estrutura tanto física quanto pedagógica, em uma busca constante pela qualidade no ensino visando a aprendizagem conjunta e individual dos alunos.

Assim sendo, a escola deve estar aberta e pronta para o novo transpondo o abismo da diferença e construindo pontes que liguem a diversas esferas educacionais, suas especificidades, sendo capaz de dar conta das diferenças, mesmo que essa diferença seja de ordem especial, reconhecendo que para se torna uma escola de qualidade se faz necessário que a escola regular alcance a todos os alunos, sem excluir ninguém transformando o universo educacional em um terreno fértil para a compreensão do direito à cidadania com equidade.

Isso quer dizer que a escola pública precisa se tornar um local onde à diversidade seja realmente plural, com equipamentos bem conservados, um lugar onde alunos e educadores sintam-se valorizados, respeitados e integrados ao meio, com as famílias acolhidas e participativas com interação com o corpo escola pública tendo ações que busquem de forma constante e plena as melhorias que se façam necessárias para o crescimento do sentimento de inclusão e aceitação das diferenças. Um tipo de educação inclusiva em que cada um possa expressar livremente sua cultura e tradições, bem como suas visões de mundo, pois a escola deve ser um lugar onde o aprendizado seja o objetivo central de ser da escola, fazendo sentido para os diferentes atores que atuam neste espaço contribuindo para que o sujeito em formação possa perceber o mundo em que vive de forma clara, sendo capaz de transformar sua realidade estabelecendo um padrão de equidade para todos.

Entendemos que o processo educativo precisa assumir uma postura de pleno compromisso com a mudança social, transformando o cotidiano escolar em espaço de

debates, enfrentamento, equidade, conhecimento e desenvolvimento do ser humano em sua plenitude, não sendo conivente com a perpetuação das desigualdades sociais, culturais e educacionais. Pois, como Paulo Freire nos ensinou: Educação e emancipação andam de mãos dadas sendo ambas necessárias para que o aluno se torne um cidadão capaz de compreender seus direitos e deveres de forma plena e satisfatória.

Acreditamos que somente uma educação voltada para a emancipação, desenvolvimento social, cidadania e livre de preconceitos será capaz de libertar o aluno e elevá-lo ao estado de cidadão, sendo ele próprio o transformador de seu mundo e do meio social em que vive. Portanto, precisamos pensar a escola de modo a garantir a qualidade do ensino e de suas etapas no processo ensino-aprendizagem em que o aluno é o centro do objeto em si, nos adequando às exigências do mundo contemporâneo onde a qualidade das coisas e a valorização das diferenças estão evidenciadas e potencializadas de forma pragmática e conceitual em sua forma.

Devemos compreender que no mundo atual a segregação não tem mais lugar de ser, que o preconceito e a discriminação são barreiras para um crescimento pleno e cheio de oportunidades, as quais devem ser oportunizadas a todos de forma equilibrada, com cada indivíduo sendo contemplado em sua especificidade e condição social, dentro de uma ótica de integração plena, social, cultural e educacional visando a partir daí a inclusão de todos, por todos e para todos.

A sociedade atual se apresenta cada vez mais diversificada e por isso temos o dever de garantir a todos os alunos um ensino em condições de igualdade, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais por meio de adaptações e ferramentais próprias para o desenvolvimento destes alunos.

Portanto, devemos buscar uma escola que seja mais democrática, justa e igualitária em sua essência, um lugar em que todos sem distinção possam gozar dos mesmos direitos e deveres, sendo necessário reavaliarmos a prática educacional, a postura e formação dos professores revisitando práticas antigas e construindo novas de modo a proporcionar a todos os alunos o sentimento de pertencer no entendimento de que cada um tem seus limites, modo, caminho, fazer, agir, tempo de aprendizado e vivências distintas o que nos faz únicos em nossa essência, com habilidades próprias e competências únicas e a escola pública tem o dever de proporcionando a todos os alunos as oportunidades e contato com esta nova sociedade que está surgindo.

Neste entendimento, assegurar a construção de uma gestão educacional realmente democrática e participativa dentro da escola torna-se urgente, gestão essa que deve ser capaz de assegurar a todos os envolvidos no processo educativo a oportunidade e o compromisso de concebermos em sua plenitude uma educação pública de qualidade.

Deste modo, é de suma importância que repensemos o papel da escola no contexto atual, em que a modernidade dos espaços/tempos se modificam a todo instante e com isso temos a obrigação de construirmos no presente momento os alicerces de um futuro mais lucido, austero e inclusivo para todos os alunos, com a participação de todos os envolvidos neste processo, questionando, nos desprendendo de nós mesmos, de nosso individualismo em detrimento de uma maior coletividade, tudo isso afim de construir de fato uma ética individual, social e mais humana visando promover assim, uma sociedade mais solidariedade, autônoma e coletiva, onde a escola assuma de fato seu papel/função social e realmente torne-se um espaço de transformação, formação e desenvolvimento de pessoas mais críticas, pensantes, capazes de agir por si mesmas e mais entusiasmada com a vida e pela ação de viver em um mundo inclusivo e sem preconceitos.

Somente por intermédio da escola em parceria com a comunidade é que teremos a capacidade de garantir o estabelecimento dos princípios de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. afinal, estes dois espaços sociais são complementares e

fonte de potencialização de nossas habilidades e competências, tanto das pessoas com necessidades educacionais especiais, quanto das sem necessidades educacionais especiais, pois vivenciamos nossas experiências neste dois campos de aprendizado, sendo a escola o local próprio de nos levar a reflexão de nossas ações, emoções e decisões neste árduo processo educacional de buscarmos uma sociedade capaz de ser homogênea em sua diversidade e variadas formas de ser, estar, pensar e agir.

Para que isso aconteça precisamos dialogar constante sobre a temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nos unir e buscar o sonho real de termos uma escola por, para e de todos os alunos sem discriminação, rompendo com o conservadorismo que assola as escolas. Se faz necessário ter a coragem de mudar, sendo agente da transformação da mudança e constante busca por novas práticas pedagógicas que se faz presente em um mundo globalizado, dinâmico e mutante, sempre na direção do que é certo, mesmo com os desafios e barreiras que certamente irão surgir, pois assim pode-se chegar a um resultado onde o sistema educacional será mais forte, e mais eficiente para todos os alunos.

Para que escolas e comunidades de fato se tornem inclusivas faz-se necessário que alunos, professores, pais e a sociedade se vejam como agentes da mudança, de uma transformação motivadora, permanente e ativa em todas as esferas da vivência humana, com a disposição e a capacidade de lutar, desafiar e enfrentar qualquer barreira, estereótipos, preconceito e comportamento discriminatório ou opressiva, que ande na contramão da inclusão e aceitação do que é ou pode ser diferente dos padrões socialmente aceitos pela sociedade atual.

É imperativo que os agentes educacionais, particularmente os professores das series iniciais sejam capazes de fomentar nos educandos uma mudança de olhar, e que estes sejam capazes de contribuir com a mudança da sua esfera de atuação, sendo agentes capazes de melhorar suas próprias situações e a de seus pares, pais e a comunidade em geral onde vivem tornando-se assim, coparticipante no processo de se auto incluírem e no de incluir a todos ao seu redor, sem rótulos, discriminação ou segregação de qualquer tipo, criando desta forma um ambiente mais propício onde todos são aceitos e valorizados independentemente de suas diferenças, especificidades e limitações.

Neste sentido, a escola e a comunidade devem ser parceiras no alicerce, desenvolvimento e edificação de uma era de convívio social, humano e cidadão que contemplem a todos de forma a espalhar a semente da convivência pacífica, sem disputas e inclusiva, espelhando aspectos coletivos, valores individuais e coletivos, habilidades, costumes e práticas sociais e culturais tanto no aspecto positivo quanto no negativo de forma a potencializar o aluno dentro e fora de seus muros para que seja capaz de compreender e viver seus direitos e deveres de forma cidadã. Portanto, quando ensinamos a criança o caminho a seguir de forma que sua aprendizagem seja libertária e autônoma dentro das áreas que compete a escola fazer estamos dotando os jovens e futuros propagadores da ordem social de decisões capazes de criar e manter a inclusão com atitudes, interesses e habilidades que priorizem o coletivo e o bem comum durante toda a vida.

Por isso, cabe as escolas o dever de assumir a responsabilidade de ampliar a visão e melhorar a tomada de decisão de seus educandos visando uma transformação social, isto é, independentemente do aluno com necessidades educacionais especiais estar em uma classe regular ou em uma classe especial, a escola deve realmente intensificar sua inclusão e priorizar seu desenvolvimento no campo do conhecimento desenvolvendo-o em seu máximo potencial, por meio de um currículo adaptado e funcional que tenha como base o direito assegurado por nossa Constituição Federal de

(1988) que garante que todos somos iguais perante a lei e temos o direito a uma educação de qualidade assim como o dever de respeitar esse mesmo direito dos outros.

Se queremos uma sociedade mais justa, humana e igualitária e que se torne um lugar onde a diversidade tenha um convívio mais harmônico entre si, e os diferentes grupos sociais existentes se relacionem e troquem informações, sendo valorizadas e tratadas com dignidade, colaborando com o bem comum, compartilhando os direitos básicos, cabe a escola então nos levar a reflexão capaz de transformar o menino em um adulto de valores, práticas e condutas própria de uma pessoa que compreende seu papel social em um mundo colaborativo e cheio de esperança na coisa pública. Conforme Silva (2010) ressalta “o currículo e as práticas educacionais” em suas próprias estruturas devem dentro de seu contexto de ensino elevar o aluno ao processo de teoria e prática através da reflexão e da exemplificação desses mesmos valores e condutas no contexto da escola, sendo que as crianças passam uma quantidade substancial do seu tempo dentro dos muros da escola e “é dentro destes muros que muitas das suas conexões sociais são realizadas”. Sendo que, para além disso, um mundo novo repleto de surpresas, frustração e alegrias é experimentado pelo aluno, proporcionando a ele as amizades e os relacionamentos com os outros alunos conexões essas que são pré-condições para a aprendizagem.

Por fim, as escolas devem implementar não apenas um currículo de desenvolvimento de habilidades físicas, culturais e sociais, mais com Silva (2010) evidencia, é preciso também “valorizar o currículo oculto, pautado na sensibilidade, na igualdade de condições, no trato e no respeito” para com seus semelhantes comunicando de forma clara, transparente e intencional que sua cultura escolar está alicerçada sobre os princípios da inclusão de todos, com justiça e respeito às diferenças culturais, sociais, físicas e educacionais, onde todos possam desfrutar do respeito e da dignidade, tendo a preocupação de cuidar do que é, do como e do porquê é ensinado. Cabe então à escola se tornar inclusiva por meio de sua verdadeira função social que é a de ensinar, educar e socializar o aluno até que este se torne um ser capaz de conviver com a sociedade de forma mais comprometida, humana e igualitária.

Como Costa (2017) ressalta que a “Ciência é atividade de gente que erra”. Fazer o aluno entender isso humaniza e o leva a ter uma percepção diferente do mundo. Neste sentido, mudar e se reinventar é a maior de todas as virtudes de um professor enquanto agente de transformação.

Portanto, nossas práticas devem ser pautadas de forma a dimensionar um projeto que seja totalmente inclusivo em suas diferentes áreas. Assim sendo, para se obter uma inclusão total e plena é preciso de conscientização de todos os envolvidos através de ações que tragam sustentabilidade, consistência, continuidade e práticas articuladas e condizentes com as atividades do chão da escola.

Concluimos que a base para a inclusão é a união de todos os envolvidos neste processo complexo, porém de suma importância para que cada indivíduo seja participante das oportunidades advindas do conhecimento e convívio com o outro, para que haja maior sinergia na obtenção dos resultados esperados ao longo de toda uma caminhada de vida.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ALMEIDA, R. M. S. Manual Informativo sobre Inclusão: Informativo para Educadores. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_manual_informativo_educadores.asp?f_id_artigo=408> Acesso em 10 de mar. de 2021, 14h41.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências sociais**. In: O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMBROSINI, T. F. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Thaumazein, Ano V, Número 09, Santa Maria (Junho de 2012), pp. 40-56.

ANJOS, H. P. ANDRADE, E. P. & PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan/abr. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna. 1993.

BEYER, H. G. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: Resignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão: Revista de Educação Especial, 2006.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.II, n.3, p.7-19, 1995.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRADDOCK, D. (1977) **Opening Closed Doors** - Deinstitutionalization of Developmentally Disabled Individuals. Virginia: The Council Exceptional Children.

BRADLEY, V. J. (1978) **Deinstitutionalization of Developmentally Disabled Retarded**, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

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

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Brasília: Casa Civil. Acesso em: 15 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, MEC. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf >. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado federal; UNESCO, 2001.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001b.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

_____. Políticas públicas em educação no Brasil: Experiências de formação continuada de professores para a inclusão. **Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. México, 2007.

_____. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. Para quê? **In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em escolas regulares**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010: sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. – **A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento**, v.9, n. 54, p.21-37, 2001.

BUENO, J. G. S. – **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMARGO, Éder Pires; NARDI, Roberto. **Planejamento de Atividades de Ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

CARDOSO, M. **Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada**. IN: MOSQUERA, J. M. e STOBAÛS, C. (Org.) Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COLL, César PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 vol. 3.

CRIVELLATO, E., & RIBATTI, D. (2007). **Soul, mind, brain: Greek philosophy and the birth of neuroscience**. Brain Research Bulletin, 71, 327-336.

CROCHICK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. **In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo Brasiliense, 1998. (Coleção Polêmica).

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Revista Sociedade e Universidade**, São Paulo, ANDES, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais**. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 7 | janeiro–junho de 2010 | PP. 25–34.

FREITAS, S. N. Colóquio Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva In: CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de**

Educação Especial. v. 4, n.1 0an. jun 2008). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 18-32.

FRENCH, R. K. (1978). **The thorax in history** 1. From ancient times to Aristotle. Thorax, 33, 10-18.

GANDIN, L. A. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P., (org), **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GÖRANSSON, Kerstin; NILHOLM, Claes. L'éducation inclusive en Suède: idées, politiques et pratiques. In: **BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric** (Dir.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde. Suresnes, hors série n. 5, p. 67-80, juil. 2009.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2007.

GROSS, C. G. (1995). **Aristotle on the brain**. The Neuroscientist, 1(4), 245-250.

GUEDES, L. C. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade**. Dissertação. UFPE, f. 271, 2007.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas**, 1. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, J. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21 – 34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: alternativa, 2001.

LIMA, S. A. S. C., **Gestão da escola: uma construção coletiva**. In. Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. 18. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 3v.2006. Série: Cadernos de Gestão.

LINO, W. **A Inclusão excludente**. Disponível em www.cinform.com.br/textodeopiniaoinclusao+excludente > Acesso em 11 fev. 2021.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: política, paradigmas e práticas**, São Paulo, Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

_____. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

_____. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MARQUES, J: C: **A Aula como processo**. P. Alegre, Globo, 1976.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MCLAREN, P. **Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global.** In: SILVA, L. H. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 2ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ:1998.

MEC/SG. **Plano Setorial de educação e cultura,** 1971.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MELLO, S.L. **Trabalho e sobrevivência:** mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo, Ática, 2000.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. S. **Quantitativo- Qualitativo:** Oposição ou Complementaridade? Caderno Saúde pública, Rio de Janeiro, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEESP- Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2007.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Manual de direito penal:** parte especial – arts. 121-234 do CP. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Manual de direito penal:** parte geral – arts. 1 a 120 do CP. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MUAKAD, Irene Batista. **O infanticídio:** análise da doutrina médico-legal e da prática jurídica. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

NASCIMENTO, F. & FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação tec nep. IN: **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção/** Franclin Costa do Nascimento, Girlane Maria Ferreira Florindo, Neide Samico da Silva (orgs.). Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, J. E. **Política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense.** CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Tocantins, Palmas, 2012.

NASCIMENTO, J. E **Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação.** Palmas, Tocantins, 2012.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação,** do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, O. S., CÁRDIAS, S. e ROCHA, A. **Mudanças paradigmáticas: administração x gestão escolar - da Educação Básica ao Ensino Superior.** In: Anais: Encontro da ANPAE da Região Sul. Reinventando a gestão educacional: políticas públicas e conhecimento / [coordenação] Anpae, Universidade de Passo Fundo. - Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. In: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. > Acesso em: 12 de maio de 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Primeiro Relatório da ONU sobre Deficiência e Desenvolvimento**. ONU, 2018. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunhas-na-inclusao/>>. Acesso em :12 fev.2020.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** / Márcia Denise Pletsch - 2009. 254 f.

RESENDE FILHO, João Batista Moura et al. **Elaboração de Tabelas Periódicas para a Facilitação da Aprendizagem de Alunos Portadores de Deficiência Visual**. Experiências em Ensino de Ciências, v. 4, n. 3, p. 79-89, 2009.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Educação Escolar – Que Prática é Essa?** Campinas – SP Autores Associados. 2001 – Coleção polêmicas do nosso tempo 81 p.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANT' ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**: Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 1995.

SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**: 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: ____ (org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, Papirus. 1992. p.142.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan. /abr. 2007. Disponível em:<<https://www.editoranavegando.com/>> Acesso em: 08 mar. 2021.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali; Lurdes Lucena (Orgs.) **A crise da democracia brasileira**. Vol. I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/>>. Acesso em 13 de set. 2019.

SCHNEIDER, D. **Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio**. In: VELHO, G. (org.) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

SCKAFFNER, C. B. & BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para criação de comunidade de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, W. e STAINBACK, S. *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed: Porto Alegre, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, G. R. **As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa**. IX ANPED Sul, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biográfica, Identidades e alteridade modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Revista Fórum Identidades. Sergipe, vol.4, p.37-50, 2008.

STAINBACK e STAINBACK. **Inclusão: uma guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais**. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gets/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

UNESCO. *Convenção de Guatemala*. Guatemala: UNESCO, 1999.

_____. *Declaração de Salamanca*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, mar.1990.

United States Department of Education. **U. S. BUREAU OF THE CENSUS: Parent and teacher beliefs**. Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1991. NCES 93-180. Available at: <http://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp>. Accessed January 10, 2020.

VASCONCELLOS, E. S. *Avaliação - Concepção Dialética - Libertadora do processo de avaliação escolar*. Caderno pedagógico do Liberdade. São Paulo, 2001.

VEIGA, Lima Alencastro (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

7 ANEXOS

**Anexo A: Questionário sobre educação especial para os professores e
gestores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos da Rede Pública
Municipal do Rio de Janeiro - RJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

1) Qual o seu Sexo/Gênero:

- Masculino.
 Feminino.

2) Qual é a sua idade atual:

- 18 - 25 anos 26 - 35 anos 36 - 45 anos 46 - 55 anos 56 anos ou mais.

3) Quanto tempo você tem de profissão:

- 1 - 5 anos 6 - 10 anos 11 - 15 anos 16 - 20 anos
 20 - 25 anos acima de 26 anos

4) Qual é a função que você desempenha na escola:

- professor (a) em sala de aula.
 diretor (a), vice-diretor (a).
 consultoria pedagógica - coordenador (a), orientador (a) educacional.
 outra função de assessoria técnica/ burocrática.

5) Como profissional de escola pública, você professor já teve/tem atuado em classe com algum aluno com necessidades educacionais especiais?

- sim
 não

**6) Em caso de resposta afirmativa na questão 5, assinale qual o tipo de necessidade educacional especial este (s) aluno (s) apresentavam/apresentam:
(Caso tenha assinalado resposta negativa na questão anterior, passe a questão 7)**

- surdo
 comprometimento na fala
 paraplégico
 tetraplégico
 cego

**Anexo A: Questionário sobre educação especial para os professores e
gestores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos da Rede Pública
Municipal do Rio de Janeiro - RJ**

- deficiências múltiplas
- deficiência intelectual
- Transtorno do Espéctro do Autismo (TEA)
- outro tipo de necessidade especial

7) Ao longo de sua formação, você fez algum tipo de curso de atualização/preparação para atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais?

- sim
- não

8) Os cursos de atualização/preparação para atendimento a alunos portadores de necessidades especiais que você participou foram oferecidos pela rede pública de ensino a que você pertence ou foram custeados com recursos próprios?

- cursos ofertados pela rede de ensino.
- cursos custeados com recursos próprios.
- outras fontes de financiamento.

9) Você, agente educacional, acredita que as atuais políticas educacionais promovem realmente a inclusão na escola pública?

- Sim, acredito totalmente que as atuais políticas educacionais promovem a inclusão na escola pública.
- Sim, acredito parcialmente que as atuais políticas educacionais promovem a inclusão na escola pública.
- Não acredito que as políticas educacionais, da maneira que estão propostas, possam promover a inclusão na escola pública.

10) Para você, agente educacional, a educação inclusiva é considerada:

- um compromisso educacional da escola pública.
- um compromisso social da escola pública.
- um compromisso educacional e social da escola pública.
- uma tarefa a ser delegada a uma instituição especializada.

11) Para você quem é o principal responsável pela escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais?

- A família
- A escola
- O professor
- O aluno

12) A escola/governo proporciona condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais?

- Sim
- Não

13) Em sua opinião a classe especial é para os alunos que não se adaptam as exigências

**Anexo A: Questionário sobre educação especial para os professores e
gestores do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos da Rede Pública
Municipal do Rio de Janeiro - RJ**

educacionais da escola? Justifique sua resposta.

- Sim
- Não

14) Em sua opinião qual ou quais as razões para se inserir um aluno dentro de uma turma especial? Justifique sua resposta.

- Sim
- Não

15) Em sua opinião a escola pode se adequar para receber todos os alunos com necessidades educacionais especiais em uma turma regular? Justifique sua resposta.

- Sim
- Não

16) Em sua opinião como deveria ser feita a avaliação para inserir os alunos com necessidades educacionais especiais dentro da classe especial ou na classe regular?

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado "A ESCOLA REGULAR E O PAPEL DAS CLASSES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO CIEP 10.19.502 MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS.", conduzida por Anderson Alexandre Vascurado. Este estudo tem por objetivo avaliar qual o papel da Educação Especial no contexto do paradigma inclusivo em que assevera que os alunos especiais devem estar incluídos em escolas regulares, no âmbito do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. Apresentar o panorama histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Caracterizar a educação especial do processo ensino-aprendizagem no paradigma da educação inclusiva no âmbito da escola regular. Conhecer quais são os desdobramentos das políticas públicas de educação inclusiva no município do Rio de Janeiro e as dificuldades na elaboração e execução das políticas de inclusão no CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. Discutir a inserção, a permanência e a saída dos estudantes com necessidades específicas, relacionando como as mesmas, ocorrem no CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos do município do Rio de Janeiro.

Você foi selecionado (a) por fazer parte do quadro funcional do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos e lecionar para alunos com algum grau de necessidades educacionais especiais. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Poderá ocorrer algum desconforto, por parte ou totalidade dos agentes educacionais, pois terão que responder um questionário com informações pessoais e profissionais, as quais poderão gerar em algum momento desconforto e ou desgaste em suas respostas ocasionando estresse, pressão e ou desistência no processo de pesquisa e resposta ao questionário por parte ou totalidade dos possíveis participantes, os quais são livres para responder ou não o referido questionário.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Toda a pesquisa será realizada na instituição de ensino do participante ou por meio eletrônico por intermédio de plataformas como o Google Forms.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um único questionário com 10 perguntas dividido em 3 partes, na primeira, dados do participante, na segunda tempo e experiência na função/profissão e a terceira e última parte sobre suas atividades e interações com os alunos com necessidades especiais ou não. Todo o processo de aplicação do questionário será no CIEP Maestro Heitor Villa Lobos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Todas as informações aqui coletadas serão de caráter coletivo e informados em forma de dados para melhor descrever os fenômenos observados nas respostas dadas no referido questionário.

Não haverá nenhum tipo de gravação, por nenhum meio, tais como: vídeo, áudio ou imagem de nenhuma natureza.

Eu, Anderson Alexandre Vascurado na qualidade de pesquisador responsável me comprometo a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos nesta pesquisa de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores

Contatos do pesquisador responsável: Anderson Alexandre Vascurado, Pesquisador Responsável, Rua Luís Rodolfo de Albuquerque Filho, 120, Campo Grande - RJ, E-mail: anderson.vascurado@gmail.com. Telefones pessoais: 21-971836333//21984311213, Telefones Institucionais: (21) 2681-4610 / 2681-4611.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "A ESCOLA REGULAR E O PAPEL DAS CLASSES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO CIEP 10.19.502 MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS."

Pesquisador: ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34886720.0.0000.5282

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.166.836

Apresentação do Projeto:

Acompanhar e analisar, a partir de observação de atividades e aplicação de questionário junto à equipe pedagógica, o desenvolvimento do trabalho didático para alunos com necessidades especiais num CIEP. A partir do reconhecimento da importância de se aprimorar esse trabalho e sua centralidade no processo de inclusão social daqueles que fazem parte desse segmento da população, o estudo ambiciona incidir para a discussão crítica e o aprimoramento do que se tem feito tomando uma instituição de ensino especificamente como estudo de caso.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem por objetivo avaliar qual o papel da Educação Especial no contexto do paradigma inclusivo em que assevera que os alunos especiais devem estar incluídos em escolas regulares, no âmbito do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. Apresentar o panorama histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Caracterizar a educação especial do processo ensino-aprendizagem no paradigma da educação inclusiva no âmbito da escola regular. Conhecer quais são os desdobramentos das políticas públicas de educação inclusiva no município do Rio de Janeiro e as dificuldades na elaboração e execução das políticas de inclusão no CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos aparentes na realização do projeto. Visto que parte do reconhecimento da

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

Anexo C: Parecer Consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.166.836

importância social do tipo de trabalho pedagógico que será estudado, a pesquisa pode dar importante contribuição aos profissionais envolvidos para o aprimoramento de suas atividades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante e conta com o suporte da instituição que a abriga como dissertação de mestrado do proponente. Do mesmo modo, está documentada a aquiescência da responsável pela instituição que será objeto de estudo para com a realização do mesmo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de apresentação obrigatória constam do processo encaminhado e atendem às normas éticas da Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para julho de 2021. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1573255.pdf	25/06/2020 17:09:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UERJ_Anderson_Vascurado.doc	25/06/2020 16:49:31	ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PPGEA_PROJETO_DETALHADO_ANDERSON DISSERTACAO_MESTRADO.pdf	09/06/2020 11:47:06	ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PPGEACOMITEDEETICAEMPESQUISAANDERSONVASCURADO.pdf	09/06/2020 11:46:41	ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO	Aceito
Declaração de concordância	PPGEAANDERSONTERMOCONCORDANCIAESCOLA.pdf	09/06/2020 11:46:07	ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Anexo C: Parecer Consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.166.836

Folha de Rosto	Folha_Rosto_CEP_Plataforma_Brasil_A nderson.pdf	08/06/2020 22:13:14	ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO	Aceito
----------------	--	------------------------	------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 21 de Julho de 2020

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Anexo D: Termo de Concordância da Instituição para participação em



Maestro Heitor Villa Lobos
CIEP - Centros Integrados de
Educação



TERMO DE CONCORDANCIA DA INSTITUIÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Neste estudo pretendemos avaliar analisar as contribuições das Classes Especiais na escola regular na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo o objetivo verificar analisar como os agentes educacionais se comportam ante tal fenômeno e qual sua visão sobre a temática. Pretendemos também verificar as condições, o desenvolvimento e a preparação destes agentes ante tal desafio de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais e qual a contribuição das classes especiais para isso. O tema de estudo da pesquisa será " **A ESCOLA REGULAR E O PAPEL DAS CLASSES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**" Com base nas atividades que serão desenvolvidas, bem como as observações feitas e relatos dos agentes educacionais, será possível mensurar o quanto a capacitação, desenvolvimento e especialização destes profissionais poderão contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais específicas. A metodologia utilizada para realizar o estudo será de cunho qualitativo e quantitativo, visto que serão aplicados questionário semiestruturado aos profissionais.

A Educação Especial sendo uma área de conhecimento se diferencia da Educação Inclusiva, a qual é uma ação em conjunto do Estado, família e escola visando a inclusão daqueles alunos que até então eram excluídos e estigmatizados por sua deficiência. A proposta será a de conseguir avaliar analisar nos resultados se os estudos teóricos e as atividades propostas atingiram a expectativas iniciais dos alunos: se a produção de conhecimento foi satisfatória em relação à temática de estudo proposta; se foram proporcionados momentos de reciprocidade de conhecimento, reflexão e diálogo entre alunos, professores e pesquisadores.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Reuniões semanais por um período aproximado de 1 mês para desenvolvimento do projeto em sala de aula e realização dos questionários junto aos agentes educacionais. Todas as atividades serão realizadas no **CIEP 1019502 MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS** no Rio de Janeiro, no bairro de Santa Cruz.

Para participar deste estudo, você deverá assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a

Anexo D: Termo de Concordância da Instituição para participação em pesquisa

recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

O trabalho de inclusão de alunos com necessidades educacionais especial é de suma importância para o exercício da cidadania e muito valioso na prática da igualdade que nos é assegurada pela Constituição Federal de 1988. Ao investir, desenvolver e preparar melhor o profissional visando ampliar suas capacidades, habilidades e senso crítico, estaremos desenvolvendo pessoas que serão capazes de elevar o sistema educacional público de ensino e transformar pessoas em cidadãos participativos e que contribuam com o desenvolvimento social.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este projeto será submetido ao comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua saúde ou dignidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Sendo assim,

Eu, **LUZINETE COSTA DOS SANTOS**, na qualidade de responsável pelo "CIEP 1019502 MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS", autorizo a realização da pesquisa intitulada "A ESCOLA REGULAR E O PAPEL DAS CLASSES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA." a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **ANDERSON ALEXANDRE VASCURADO**, e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética para a referida pesquisa.

Rio de Janeiro, 02 de MARÇO de 2020

ASSINATURA _____


Luzinete Costa dos Santos
Diretor Geral
RME - 11 / 124804 - 6
luzinete@hotmail.com

(carimbo da Instituição)

