

Versão impressa **ISSN 1413-0963**
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

interMeio

NÚMERO 50.1

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ ESPECIAL

**Contribuições para o debate histórico,
político e educativo da Educação Especial no
contexto da Educação Básica**

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616

CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Tabora de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,
Portugal.
Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands.
Holanda.
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario María de Guzmán. Madrid, Espanha.

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)

Editoras Científicas Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão da Editora UFMS

Tiragem

100 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCATIVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
EL CASO DE TRES ESCUELAS PERUANAS 13
Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Noel Alcas Zapata
Henry Hugo Alarcón Díaz
- A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO SOBRE ESCOLA INCLUSIVA: GESTÃO
DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 27
Elizete Varussa Seneda
Eladio Sebastian Heredero
- RECONHECENDO DIFERENÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 55
Raianne de Souza Rodrigues
- DAS RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL 73
Kátiuscia Vargas Antunes
Rosana Glat
- DISCUSSÕES ACERCA DA MEDICALIZAÇÃO ASSOCIADA AO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR: O CASO DO TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIANTE 101
Jeferson Camargo Taborda
Thiago Donda Rodrigues
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE Suelen Tavares Godim Renata da Silva Andrade Sobral	117
A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL – AS MARCAS DA VIVÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL Amélia Maria de Araújo Mesquita Renata da Silva Andrade Sobral	139
CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2008: APROPRIAÇÕES E REPERCUSSÕES Regiane da Silva Barbosa Sheila de Quadros Uzêda	167
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): ANÁLISE DA ESTRATÉGIA 4.2 Maria Cícera Ferreira Celi Corrêa Neres Leandro Sauer	181
DEMANDA CONTÍNUA	
O BOM PROFESSOR DE FÍSICA: O QUE PENSAM FUTUROS PROFESSORES? Rafaela Marques Lopes Andreza Maria de Lima	205
PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: UM MAPEAMENTO DAS PUBLICAÇÕES DAS OBRAS DA “SAGA CREPÚSCULO” NO PERÍODO ENTRE 2005-2016 Marcela Tavares de Freitas Lima	223

Lançamos aos nossos colaboradores, neste número especial intitulado ***Contribuições para o debate histórico, político e educativo da Educação Especial no contexto da Educação Básica***, o desafio de contribuir, fazer refletir e refletir acerca da educação especial como modalidade da educação básica. Tal desafio tem a pretensão de nos aproximar dos discursos sociais, políticos e educativos que colocam à educação escolar formas diferenciadas de apreensão de seus conteúdos, ao mesmo tempo, que inauguram (in)conscientemente outras premissas para se pensar em práticas, mesmo que informadas apenas por orientações à organização e ao funcionamento da Educação especial no contexto da inclusão escolar.

Desde 2008, em território brasileiro, temos assistidos aos processos de reconfiguração desses discursos pautados em/nas definições da identidade de dois sistemas, o especial e o regular, radicalizando a (des)responsabilização, dado o cariz das medidas que têm vindo a ser tomadas, da necessária “revolução escolar”.

Imersos nesta pauta encontra-se um conjunto de textos, que compõe este Dossiê, e entre eles escolhemos para iniciar nossas reflexões, *CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: el caso de tres escuelas peruanas*, cujos autores Mitchell Alberto Alarcón Díaz, Noel Alcas Zapata e Henry Hugo Alarcón Díaz, nos aproximam do conceito de inclusão educa-

cional no campo da educação básica peruana. Para tanto, incursionam pela identificação dos diversos agentes educacionais envolvidos, gestores, professores, estudantes e pais de três escolas públicas. Na sequência, *Elizete Varussa Seneda e Eladio Sebastian Heredero* em *A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO SOBRE ESCOLA INCLUSIVA: GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, nos coloca diante de discussões sobre os elementos teóricos que estão por trás da construção da escola inclusiva brasileira, no que se refere ao trabalho de uma gestão desde a perspectiva democrática e do trabalho colaborativo a partir da análise da revisão bibliográfica e das colaborações apreendidas acerca dos referenciais teóricos.

Agregamos a esse universo de análise, o texto *RECONHECENDO DIFERENÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, que retrata o desenvolvimento/resultado do projeto “Educação Inclusiva: reconhecer as diferenças para prevenir a discriminação e a violência na escola”, desenvolvido no IFAM Campus Parintins. Retrato esse construído por *Raianne de Souza Rodrigues*, na perspectiva da inclusão no contexto escolar a partir da perspectiva crítica da Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky.

Em continuidade, *Katiuscia Vargas Antunes e Rosana Glat* registram as discussões dos processos de aprendizagem e construção de conhecimento de alunos com deficiência intelectual ancorada numa abordagem psicossocial da deficiência em *DAS RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL*.

Finalizando essas análises, *DISCUSSÕES ACERCA DA MEDICALIZAÇÃO ASSOCIADA AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: O CASO DO TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIANTE*, de *Jeferson Camargo Taborda, Thiago Donda Rodrigues & Fernanda Malinosky Coelho da Rosa*, nos convida a incursionar pelas questões da medicalização e da proliferação de laudos no âmbito da Inclusão escolar.

Como parte dos necessários debates sobre a escolarização encontramos *Suelen Tavares Godim e Renata da Silva Andrade Sobral* em *A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE*, construindo análises sobre o

processo desses alunos na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Ainda, neste mesmo contexto, *A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – AS MARCAS DA VIVÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL*, de Amélia Maria de Araújo Mesquita & Renata da Silva Andrade Sobral, abordam a discussão sobre a escolarização vivenciada por um aluno com deficiência intelectual durante sua inserção na escola especial, aproximando-nos de identificações acerca da contribuição no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sobretudo a potencialização de todas as capacidades do ser humano.

Como é impossível discutirmos escolarização sem tratarmos das questões acerca da formação de professores, encontramos em *CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2008: APROPRIAÇÕES E REPERCUSSÕES*, de *Regiane da Silva Barbosa & Sheila de Quadros Uzêda*, discussões sobre a concepção de graduandos em Pedagogia e demais Licenciaturas e Pós-graduandos em Educação a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008.

Fechando este Dossiê, Maria Cícera Ferreira, Celi Corrêa Neres e Leandro Sauer em *EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): ANÁLISE DA ESTRATÉGIA 4.2*, problematizam o discurso político expresso no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), Lei nº 4.621/2014, priorizando a Meta 4- Educação Especial, com recorte para estratégia 4.2. Tal estratégia voltada ao atendimento das crianças de zero a três anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação na educação infantil, conforme a demanda manifesta pelas famílias.

Na seção DEMANDA CONTÍNUA, iniciamos com análises sobre o que pensam futuros professores de Física sobre o ser “bom professor” de Física. Para tanto, *Rafaela Marques Lopes e Andreza Maria de Lima*, aproximam-se de Referencial Teórico sobre os saberes necessários à docência e as especificidades da formação do professor de Física, no texto *O BOM PROFESSOR DE FÍSICA: o que pensam futuros professores*.

Em PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: um mapeamento das publicações das obras da “Saga Crepúsculo” no período entre 2005-2016, de

Marcela Tavares de Freitas Lima, somos imersos em análises cuja intenção é ressignificar outros espaços midiáticos, gerando percepções distintas em leitores ávidos pelas literaturas correntes e espectadores que aguardam ansiosos o próximo filme de uma série igualmente famosa.

Desejamos boa leitura!

Amélia Maria Araújo Mesquita (UFPA) & Fabiany de Cássia Tavares Silva

Contribuições para o debate histórico, político e educativo
da Educação Especial no contexto da Educação Básica

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: el caso de tres escuelas peruanas

Mitchell Alberto Alarcón Díaz

Docente investigador de la Universidad César Vallejo (Perú)

E-mail: uapalarcon@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0027-5701>

Noel Alcas Zapata

Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú

E-mail: noelaz75@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9308-4319>

Henry Hugo Alarcón Díaz

Universidad Nacional de Educación (Perú)

E-mail: henry.alarcon56@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1588-4390>

INTRODUCCIÓN

En una sociedad con un contexto pluricultural y multilingüístico, urge una respuesta educativa inclusiva -en atención a la diversidad- que permita que todos los estudiantes puedan formarse en condiciones favorables, donde puedan socializar sus aprendizajes en un clima institucional positivo (PEGALAJAR; COLMENERO, 2017). Es decir, teniendo como fortaleza la misma diversidad, donde se caracteriza también por su enorme potencial humano, puedan formarse sin ningún tipo de exclusión en las instituciones educativas, con plena conciencia de sus derechos y deberes ciudadanos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2017).

Ante el escenario señalado, los docentes cumplen un rol protagónico, que pasa por ser actor en los diseños de cómo abordar la atención frente a la diversidad y conducir dicho proceso, desde las instituciones educativas y el sistema mismo como unidad, orientado a una atención adecuada hacia los estudiantes (PALOMARES, 2011), donde sus aprendizajes sean contextualizados, flexibles, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje (JIMÉNEZ; LALUEZA;

FARDELLA, 2017). Al respecto, también es pertinente reflexionar acerca de la formación inicial de los profesores, sus capacidades, actitudes y estrategias para poder abordar la diversidad en las instituciones educativas.

Uno de los aspectos a tomar en cuenta -como base- en la atención a la diversidad en las instituciones educativas es en la gestión emocional con los estudiantes, más aún en estos casos, es decir, se debe priorizar el estado emocional positivo o favorable, como parte de la estrategia de enseñanza, así como promover y socializar sus aprendizajes bajo técnicas de cooperación, asimismo, donde la evaluación respectiva se constituya como una oportunidad de mejora (CENTELLAS; JURADO, 2018).

La familia siempre ha sido un eslabón importante en toda comunidad educativa y su rol ha tomado mayor importancia en cuanto a su participación en las aulas inclusivas. Uno de los inconvenientes, por lo general, ha sido su escasa participación en el proceso educativo. Es decir, debe revalorarse y considerarse como estrategia de enseñanza la coparticipación de la familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (RUIZ; MÉRIDA, 2016). Dado que el acompañamiento o soporte familiar -especialmente en la educación inicial- integra la escuela y la familia en nuestra sociedad, a través de proyectos específicos de trabajo, donde puedan desarrollar actividades conjuntas entre los estudiantes y sus padres, facilitando de esta manera la inclusión y participación de la familia en los aprendizajes de sus hijos.

El enfoque inclusivo, llamado también de atención a la diversidad, propuesto en el Perú, está centrado en una educación de calidad con equidad, donde todos tengan a lograr aprendizajes de calidad, al margen de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje, (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2017). Estos contextos, se encuentran más marcados en nuestra realidad, donde el presente enfoque inclusivo, pasa por superar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. La presente propuesta se resume en los siguientes valores y actitudes:

A. Valor: Respeto por las diferencias

Actitud: Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia.

Ejemplo: Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todos y cada uno, evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio a cualquier diferencia.

B. Valor: Equidad en la enseñanza

Actitud: Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados.

Ejemplo: Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.

C. Valor: Confianza en la persona

Actitud: Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia.

Ejemplo: Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.

CONCEPCIONES Y ENFOQUES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En estas dos últimas décadas, la inclusión educativa en el contexto del sistema educativo peruano ha evidenciado cambios muy importantes, en relación con el enfoque educativo y la política educativa de homogeneidad, que reproducía en la práctica la exclusión de la población vulnerable por diferentes condiciones: sociales, culturales, sensoriales, intelectuales, étnicas, lingüísticas, físicas, etc. Se entendía con esta concepción, que los estudiantes con discapacidad a la educación deberían ser atendidos en otro “tipo de instituciones educativas” con docentes especializados. Bajo esta premisa, los estudiantes con discapacidad para la educación tenían la posibilidad de acceder a la formación básica, y en el mejor de los casos, algunos llegaban a culminar la educación secundaria. Luego se pensaba, que se podían integrar con el resto de la población mediante el proceso de interacción con la familia, los vecinos y el resto de la comunidad.

También, se dice que esta forma de abordar las necesidades de estudiantes con discapacidad a la educación se fundamentaba en primer lugar, el modelo clínico con las concepciones: a) la diversidad, que se les veía como alumnos normales con problemas, b) la concepción sobre la atención a la diversidad, que era rehabilitar a los alumnos problemas, c) la concepción de escolarización, que consistía en una atención segregada y con la presencia de especialistas terapéuticos, y por último, d) la concepción de profesor de apoyo que implicaba la presencia de un experto, quien acompañaría al estudiante fuera del aula (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ, 2012). Asimismo, el enfoque clínico, en el cual la forma de abordar la educación de esta población vulnerable era eminentemente terapéutica o remedial, implicaba también, la participación de docentes especializados, que tenían en sus manos la responsabilidad de estructurar los diseños curriculares con programaciones específicas, que en la práctica significaba elaborar y aplicar programas paralelos para cada tipo de discapacidad.

Posteriormente, el Perú ratificó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2007, su compromiso para asegurar un sistema de educación inclusiva a lo largo de la vida y en los diferentes niveles de educación: inicial, primaria, secundaria y superior. Por estas razones, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca – España, 1994, citado por Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2012), se expuso que cada niño en particular presenta características, intereses, necesidades y capacidades que son intrínsecas, y por consiguiente los programas educativos tienen que dar una mirada a esta realidad, para que puedan desarrollar sistemas realmente inclusivos.

Por otra parte, en contraposición al enfoque clínico, aparece el Modelo Social de la educación inclusiva, el cual tiene como concepciones: a) la diversidad que se caracteriza en que cada alumno es singular, b) la concepción de atención a la diversidad, en donde se desarrollan en los estudiantes capacidades, c) la concepción de la escolarización, en donde se asume que todos deben estudiar juntos y finalmente, d) la concepción del profesor de apoyo, quien es un maestro especial que debe colaborar con el docente de aula (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ, 2012).

El Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2012), tomando como referencia los eventos académicos y eventos sobre políticas de Estado, sostiene

ne que gradualmente se han ido modificando en primer lugar los conceptos, luego las políticas que deben ser implementadas, las culturas y las prácticas educativas, con el propósito de que se promueva la atención de todos los estudiantes peruanos independientemente de sus necesidades y el contexto en el que viven. En esa línea de pensamiento, se establece una nueva forma de entender la discapacidad, por lo tanto, el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno inmediato que le posibiliten el desarrollo de sus capacidades y competencias, a partir de nuevas estrategias de intervención (GUASP, 2010).

Nos situamos, pues, en un nuevo escenario que ha de permitirnos cambiar nuestro enfoque de y hacia las personas con discapacidad, no para obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención. Esta nueva forma de entender la discapacidad, la explican más como una consecuencia de las insuficiencias del entorno en el que vive la persona y las actitudes sociales hostiles, que por las limitaciones y déficit que presenta el individuo, ayudan a modificar las actitudes que se tienen sobre la persona con discapacidad en dos aspectos claves: por una parte, que el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno próximo; por otra parte, que junto a las limitaciones y deficiencias que presentan siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse y es a partir de éstas últimas, como provocamos el aprendizaje y el desarrollo. En ese sentido, la educación inclusiva implica que las instituciones educativas adecuen su organización, recursos y diseño curricular con el propósito de aceptar, acoger y educar a toda la población educativa con esas diferencias (MAYO; CUETO; ARREGUI, 2015).

También la (UNESCO, 1994 citada por MUNTANER, 2010), sostiene que la educación inclusiva se orienta hacia el logro de dos objetivos claves: el primero se refiere a establecer una defensa firme sobre la equidad y la calidad educativa para toda la población de estudiantes sin excepción alguna, el segundo objetivo se orienta a la lucha frontal contra la exclusión y la segregación de la educación en todos sus niveles educativos. Esto en la práctica significa que el Estado con sus gobiernos de turno, deben ser capaces de articular con eficiencia y eficacia las políticas educativas, estrategias pedagógicas, los recursos materiales y humanos disponibles.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

Desde la perspectiva del estudiante se necesita entender que hablar de inclusión educativa, en la práctica cotidiana es, hacer referencia a un concepto, es decir aspirar a un valor en el cual todos los estudiantes se sientan reconocidos, incluidos vivenciando el sentimiento de pertenencia (ECHEITA, 2017). Asimismo, (BARTON, 1998; BLANCO, 2004, citados por LÓPEZ *et al.*, 2014), sostienen que la discapacidad es entendida como una construcción social y se centra en los obstáculos y se traslada del modelo clínico o médico al modelo social.

Delgado (2007), refiriéndose a la educación inclusiva indicó que la misma implica que en cualquier contexto educativo, los niños aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, personales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial, y en esa línea de pensamiento, las escuelas no deben poner ningún requisito o mecanismo de selección que implique algún tipo de discriminación.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

Desde la perspectiva del docente, los centros de formación del profesorado, están en la obligación de formar profesionales cualificados, capaces de enfrentar las exigencias de la diversidad en el marco de un enfoque socializador. Es decir, el rol del docente incluye, la aplicación de estrategias didácticas para atender precisamente las diversidades y necesidades educativas de los estudiantes, asociadas a la discapacidad y también a sus diferencias individuales (FONTANA *et al.*, 2009). Asimismo, las instituciones educativas de formación docente, han tenido que replantear el concepto de inclusión educativa, para formar profesionales en la educación que sean capaces de identificar y evaluar la presencia de comunidades educativas inclusivas (INFANTE, 2010).

En los últimos tiempos el conocimiento de la inclusión educativa ha sido objeto de análisis permanente de las prácticas educativas, así como de los procesos derivados precisamente del cambio en la concepción. Las implicancias concretas se evidencian en las instituciones educativas que tienen que ingresar a procesos de reestructuración y adaptación para brindar el apoyo adecuado a las demandas crecientes de estudiantes con discapacidad a la educación

(BATANERO, 2013). Todo esto pasa evidentemente, por las estrategias de intervención que están en manos de los docentes cualificados. En la misma línea de pensamiento (PAUTT, 2011), sostiene que dentro de una organización existen dos grandes componentes: el primero está referido a la forma como se toman las decisiones para posesionar la institución u organización, el segundo se centra en lo que llama la magnitud, que no es otra cosa que el compromiso emocional del líder y su apertura a las nuevas ideas en un marco de buenas relaciones humanas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS

Es necesario que en cada institución educativa se tengan directivos, con altas competencias o prácticas relacionadas con la promoción y desarrollo de buenas iniciativas pedagógicas, así como estrategias de intervención, para ayudar a resolver los problemas inherentes a la discapacidad para la educación. Esto implica además que los directores de las instituciones educativas y los demás directivos, deben convertirse en los promotores de la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos de las personas y sobre todo la aceptación a la diversidad personal (FERNÁNDEZ; HERNÁNDEZ, 2013). En ese sentido, la posibilidad de mejora de una institución educativa, depende en gran medida de la capacidad de liderazgo de los equipos directivos, y su flexibilidad para adaptarse a los cambios y a los contextos de mayor complejidad, por ello los directivos deben confiar en la capacidad interna de cambio de los actores educativos de la escuela (BOLIVAR, 2010).

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PADRE DE FAMILIA

En entorno familiar y los padres de familia en particular son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y jóvenes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa. En ese sentido, bajo esta premisa, la familia se constituye en el primer contexto para el proceso de socialización y evolución natural de los niños y jóvenes en torno a su afectividad, desarrollo físico, intelectual y social. Una familia con un hijo con necesidades especiales, debe estar preparada para desarrollar funciones que las circunstancias requieren (SARTO, 2001, citado por ACUÑA *et al.*, 2017). Por estas razones, los miembros de la familia, y la escuela deben analizar las necesidades de comprensión

de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Por otra parte, precisa que los padres de familia tienen que establecer cierta valoración de la discapacidad en el contexto de la legislación política de cada país, es decir, no pueden suplantar la labor de los profesionales especialistas como: psicólogos, educadores, auxiliares y el personal cualificado de apoyo (LLAMAZARES; ARIAS; MELCONZ, 2017).

Otro aspecto que es también de singular importancia es la calidad de vida de las familias que tienen un niño con discapacidad, la misma que tiene que sobreponerse al posible impacto negativo sobre las condiciones de adversas que se presenten, en ese sentido lo más importante es que se reconozcan las fortalezas y potencialidades que son necesarias para afrontar situaciones que se presentan en el proceso de interacción con el contexto (ORTIZ; ARIZA; PACHAJOA, 2018).

METODOLOGÍA

En este estudio se empleó el paradigma hermenéutico, enfoque cualitativo, con una metodología epistemológica interpretativa que permitió conocer el saber de los sujetos participantes. el enfoque fue el cualitativo y el diseño estudio de caso; para ello se partió de un análisis documental con el fin de explorar las posibles categorías involucradas en la temática elegida y, en un segundo momento, se elaboró una entrevista para profundizar en los hallazgos iniciales.

Acerca del paradigma interpretativo podemos decir que se basa en la comprensión de los hechos a partir de las experiencias, opiniones y creencias de los mismos sujetos. Por otro lado, el enfoque cualitativo nos permite ver el mundo desde la óptica de los sujetos participantes. El diseño de estudio de caso fue el elegido ya que centra su interés en la complejidad de un hecho determinado a través de un proceso inductivo.

Los sujetos participantes estuvieron constituidos por 12 diferentes integrantes de la comunidad educativa, padres de familia, directivos, docentes y estudiantes de tres instituciones educativas de educación básica peruana.

Los instrumentos de recolección de datos fueron el análisis documental y las entrevistas cara a cara para poder interiorizar y comprender los imaginarios subyacentes en los sujetos que participaron en el estudio.

La metodología empleada permitió identificar de manera acertada y entre otros aspectos: la identificación de las subcategorías de análisis, los instrumentos de recolección de datos, la codificación de la información, la presentación de los resultados y la triangulación de los hallazgos.

RESULTADOS

A partir de la aproximación temática, el análisis documental realizado y la conjugación de las voces escuchadas, se consideraron las subcategorías de análisis siguientes:

A. La inclusión entendida como cantidad de población estudiantil

La interpretación de esta idea se sustenta en la premisa que los sujetos participantes asumen que la inclusión es sinónimo de sumar más estudiantes al sistema educativo. Según fuentes del Minedu, en el Perú y al año 2018, la educación básica regular alberga a más de 8 millones de estudiantes. Esta modalidad involucra a los niños y adolescentes entre 3 y 16 años de edad.

Es importante mencionar que los niveles de cobertura en el Perú han ido aumentando en los últimos años, aun así, el logro del nivel de la cobertura se constituye en un reto para el Estado a decir de los entrevistados. El tener cada vez más acceso al sistema educativo se convierte en una oportunidad para las familias peruanas; la idea del progreso y la posibilidad de obtener un futuro mejor se ve reflejada la opinión de los sujetos participantes.

“Cada vez son más los estudiantes que ingresan a las escuelas a estudiar, eso es bueno, la juventud necesita abrirse paso en la vida” (padre de familia 1)

“El hecho que se esté invirtiendo más dinero en educación y que se tengan mejores colegios hace que más familias quieran que sus hijos vayan a la escuela” (directivo 2)

B. La inclusión entendida como la atención a niños con habilidades especiales

Una idea que se tiene acerca de la inclusión es la oportunidad que se le está brindando a los estudiantes con características especiales. Los diversos gobiernos han ido consolidando la política de inclusión entendida como la apertura de las puertas de las

escuelas a todos aquellos estudiantes con habilidades especiales. En un primer momento, este proceso ocasionó un encuentro entre dos contextos muy particulares: alumnos con características distintas en la escuela y docentes quienes se hallaban desconcertados acerca de cómo realizar su praxis (ya que muchos de ellos no contaban con las competencias para realizar tal labor). La posibilidad de la inclusión a partir de esta conceptualización se fue transformando en el tiempo a tal punto que hoy es algo habitual. Los estudiantes reconocen la incorporación al sistema de sus pares. Asumen que este el salón de clases se convierte en un escenario de interaprendizaje a partir de la incorporación de estos nuevos compañeros.

“Me siento bastante alegre de tener compañeros como él” (haciendo referencia a un compañero con habilidades especiales) (estudiante 4)

“Aprendemos de ellos muchas cosas... creo que son unas buenas personas también” (estudiante 7)

“Es una labor diferente, pero la consideramos grata ya que nos permite ir aprendiendo más” (docente 5)

“Inclusión es diversidad y por ello acogemos a estos quienes ahora son nuestros alumnos” (docente 2)

“Antes era muy difícil acceder a una escuela normal, yo deseo que mi hijo se integre por ello lo matricule aquí” (padre de familia 2)

C. La inclusión entendida como la igualdad de condiciones estructurales

Este hallazgo nos remite a la idea de que la igualdad de condiciones (infraestructura, servicios básicos, vías de comunicación, etc.). se considera como una muestra de inclusión. El Estado Peruano a través de las diferentes políticas de gobierno pone en marcha una serie de proyectos transversales con el fin de acercar a la población al Estado mismo. El hecho, por ejemplo, de que se construyan vías de acceso a las zonas remotas de Perú se constituye en una muestra de ello. Al otorgar las facilidades básicas a la población se les está dando la posibilidad de que las condiciones de vida mínimas se puedan desarrollar. La construcción de escuelas, el contar con servicios básicos para las escuelas y la comunidad son considerados como ingredientes inclusivos

ya que facilitarían el desarrollo de los estudiantes, escuelas y comunidad. En parte se evidencia un deseo de contar con las facilidades de otras escuelas modelo.

“Trabajar sin luz, sin aulas protegidas se convertiría en una tarea muy difícil para mí, afortunadamente eso va cambiando de a pocos” (docente 2)

“El Estado debe procurar cerrar las brechas de desigualdad entre las diferentes escuelas del país” (docente 1)

“Veo que otros colegios tienen más computadoras, tienen internet, eso me ayudaría a hacer mis tareas más rápido” (estudiante 5)

“El gobierno destina una partida de dinero, ... quizá algunas cuestiones relacionadas con la normativa nos impiden hacer un mejor trabajo, pero existe la intención de ir mejorando” (directivo 3)

“Un mejor colegio, pintado, limpio, construido quizá es lo que se ha ido mejorando” (padre de familia 2)

“Vi un reportaje por la televisión donde aparecía una escuela que no tenía puerta, patio para jugar, aparte que hacía mucho frío... los niños tenían que caminar mucho tiempo para llegar a su colegio... es difícil estudiar así” (estudiante 2)

D. La inclusión entendida como la igualdad de género

El Minedu propone que se desarrolle una política de igualdad de género. Esto se ha convertido en un motivo de discusión ya que los grupos conservadores asumen que se están vulnerando, desde el Estado, cuestiones que van más allá de lo formativo y que colisionan con las costumbres y creencias que priman en los hogares de las familias. Los grupos opuestos afirman que más que vulnerar derechos, esta política de igualdad de género es un proceso de sinceramiento por el que toda sociedad civilizada transitaria: el reconocer la igualdad de oportunidades del hombre y la mujer. Existe aún una fuerte predominancia de la cobertura escolar en favor de los hombres en comparación a las mujeres. Así, la inclusión educativa es vista como un espacio de equilibrio donde hombre y mujer tienen los mismos derechos y facilidades para encaminar su proyecto de vida.

“Qué bueno que los congresistas defiendan a las mujeres y a los hombres, todos debemos ser considerados iguales” (estudiante 1)

“La brigadier de mi salón es mujer y nos agrada su forma de ser, la felicitamos por la ayuda que nos da” (estudiante 3)

“Se ven tantas noticias en la televisión acerca de violencia contra las mujeres, en mi escuela los profesores nos hablan de eso y creo que tienen razón porque no hay porque pensar que los hombres somos más que las mujeres” (estudiante 6)

“La política del Estado es darle las mismas oportunidades a hombres y mujeres, es una tarea sobretudo en una sociedad como la nuestra” (directivo 1)

“Tenemos casos en los que la mentalidad de los padres y de los mimos chicos dan a entender que existe una predilección hacia el hijo varón” (docente 3)

“Es un tema inclusivo definitivamente... creo que ameritaría un debate mucho más amplio” (docente 4)

“Veo que existen profesionales mujeres y de muy alto cargo, eso está bien, en el colegio se les debería hablar de eso” (padre de familia 3)

DISCUSIÓN FINAL

La recolección de datos nos permite tener una codificación que grafica claramente las premisas principales y las que explican la conceptualización de la inclusión educativa a partir de los supuestos de los mismos.

La conceptualización predominante va dirigida a la cobertura, es decir la masificación de la educación en términos numéricos. Si bien es cierto que el número de escolares que acceden al sistema educativo ha ido aumentando también es necesario recordar que ciertas condiciones de acceso se tendrían que ir mejorando a través del tiempo.

La incorporación al sistema de niños o jóvenes con habilidades especiales es reconocida también como una propuesta inclusiva. Las condiciones en las que se produjo este encuentro por parte de estudiantes y alumnos al interior de las escuelas pasaron por momentos de incertidumbre en algunos casos ya que no se tenían adquiridas las competencias para afrontar esta nueva labor al interior de los colegios. El tiempo se encargó que se tenga hoy una nueva mirada acerca de esta coyuntura escolar.

También es importante señalar la necesidad de cerrar brechas de tal forma que las escuelas y los estudiantes estén en igualdad de condiciones para afrontar la labor diaria. Es muy notoria la diferencia de condiciones de las escuelas urbanas y rurales. Esta coyuntura se agudiza cuando al quehacer emi-

nentemente educativo se le suman cuestiones de responsabilidad social por parte del Estado: dotar se servicios básicos a las comunidades, carreteras que permitan el desplazamiento de las personas, la existencia de escuelas con deficiencias en su estructura, etc.

Finalmente, la posibilidad de que tanto el hombre como la mujer puedan realizarse como entes también es identificada por los entrevistados. La necesidad de un reconocimiento y valoración por parte de la sociedad frente a este tema se hace necesario según la opinión de la comunidad educativa.

Resumen: El presente estudio se dirige a conocer la conceptualización de la inclusión educativa en el ámbito de la educación básica peruana. Para ello se realizó una aproximación a los diversos agentes educativos involucrados: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de tres escuelas públicas. La trayectoria metodológica cualitativa basada en un estudio de caso permitió llegar a ciertos hallazgos, los cuales fueron sometidos a un análisis para finalizar en la subcategorización; estas explican la idea formada que se tiene acerca de inclusión y que está presente en el grupo de sujetos participantes en esta investigación.

REFERENCIAS

- ACUÑA, L. M. et al. Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+D Revista de Investigaciones*, Bucaramanga, v. 9, n. 1, p. 126-137, jan./jun. 2017. Disponible em: <http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/123/132>.
- BATANERO, J. M. F. Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 15, n. 2, p. 82-99, mai. 2013. Disponible em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>.
- BOLIVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 9-33, jul./dez. 2010. Disponible em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109>.
- CENTELLAS, A.; JURADO, P. Atención educativa inclusiva en el aula. *Siglo Cero*, Madrid, v. 49, n. 4, p. 69-87, out./dez. 2018. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184946987>.
- DELGADO, W. Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, San Pedro, v. 31, n. 2, p. 45-58, 2007. Disponible em: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031204.pdf>.
- FERNÁNDEZ, J. M.; HERNÁNDEZ, A. Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 35, n. 142, p. 27-41, 2013. Disponible em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a3.pdf>.
- FONTANA, A. et al. El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica@ Educare*, Heredia, v. 13, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2009. Disponible em: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3493/Apoyo_familiar_proceso.pdf?sequence=1&rd=0031275596861030.

INFANTE, M. Desafíos a la formación en educación inclusiva. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 1, p. 287-297, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>.

JIMÉNEZ, F.; LALUEZA, J. L.; FARDELLA, K. Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 19, n. 3, p. 10-23, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>.

LÓPEZ, V. et al. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, Madrid, n. 363, p. 256-281, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6ee8c1e9-5886-4ded-9e1b-9e208a53dff5/re36311-pdf.pdf>.

LLAMAZARES, J. E.; ARIAS, A. R.; MELCONZ, M. A. El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica. *Holos*, Natal, ano 33, v. 7, p. 198-212, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5592>.

MAYO, L.; CUETO, S.; ARREGUI, P. Políticas de inclusión educativa. *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, Lima, n. 39, dez. 2015. Disponível em: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-39.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y Perspectivas*. Lima: Ministerio de Educación, 2012. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>.

MUNTANER, J. J. De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In: ARNAIZ, P.; HURTADO, M. D.; SOTO, F. J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010. p. 192-202. Disponível em: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.

ORTIZ-QUIROGA, D.; ARIZA ARAUJO, Y.; PACHAJOA, H. Calidad de vida de familias de niños y adolescentes con discapacidad asociada a defectos congénitos. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 1-10, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.cvfn>.

PAUTT, G. Liderazgo y dirección: Dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas*, Bogotá, v. 19, n. 1, p. 213-228, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/2269/1978>.

PALOMARES, A. El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 355, p. 591-604, mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_25.pdf.

PEGALAJAR, M. del C; COLMENERO, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 19, n. 1, p. 84-97, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>.

RUIZ, M.; MÉRIDA, R. Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 27, n. 3, p. 943-961, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho de 2019

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO SOBRE ESCOLA INCLUSIVA: gestão democrática e trabalho colaborativo na educação básica

THE CONSTRUCTION OF THEORETICAL SPEECH ON INCLUSIVE SCHOOL: democratic management and collaborative work in basic education

Elizete Varussa Seneda

Acadêmica do Programa de Pós -Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara-UNIARA

Eladio Sebastian Heredero

Docente Visitante Estrangeiro do PPGEDU, UFMS
E-mail: eladio.sebastian@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) caracteriza como público-alvo da Educação Especial (PAEE) os alunos que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superlotação. Essa tem sido uma luta não só de brasileiros, mas de movimentos internacionais em defesa pelos direitos humanos de que esse segmento escolar especial permaneça na escola aprendendo junto com todos os alunos, sem discriminação.

Historicamente, a escola se constituiu como espaço de seleção. Embora o acesso seja permitido a todos, a permanência ainda não é uma realidade comum para o conjunto das pessoas, uma vez que a escola também se constitui em um espaço de exclusão. Estamos em constante batalha para fazer funcionar uma escola inclusiva, organizada a partir das mudanças culturais e estruturais e que acompanhe todos os avanços da humanidade, sendo traduzida em educação de qualidade para todos os alunos e alunas.

No Brasil, a escola por muito tempo, se caracterizou como sendo um espaço de exclusão social, econômica e intelectual (SASSAKI, 1997), portanto, igualmente um território de luta por garantia de direitos. A figura que se segue mostra como é uma escola seletiva, elitista e excludente, modelo (supostamente) superado:

Figura 1: Escola com sistema excludente



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando discutimos a escola na perspectiva da inclusão, se faz importante destacar o papel que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ofereceu na garantia do direito à educação. A Declaração colocou a necessidade do atendimento aos alunos pertencentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, independentemente de qualquer situação. Ou seja, no Brasil, toda pessoa, independente das suas características pessoais, tem direito à educação, bem como a permanência na escola regular, e tal direito está garantido em lei.

Embora na educação brasileira, do ponto de vista legal, esse direito seja garantido, se faz necessário que outros fatores além do texto da lei sejam viabilizados para que ela seja cumprida, uma vez que a regulamentação por si só é insuficiente para poder transformar as ações educativas no interior da escola. É nessa perspectiva que nasce a escola inclusiva. Cabe a ela desenvolver uma proposta educativa que respeite a necessidade de todas as pessoas e lhes possibilite experimentar processos educacionais que permitam o exercício da dignidade, respeito e alteridade¹.

¹ Alteridade é uma palavra que, do ponto de vista filosófico, possui um significado inclusivo. A mesma contém o prefixo "alter", que em latim, e significa colocar-se no lugar do outro. Trata-se do respeito às diferenças e ao outro (DUSSEL, 2000).

Sobre a exclusão, podemos inferir que ela se faz presente nas escolas e que perpassa as práticas docentes e o fazer diário no chão da escola, em função do cenário relativo à sociedade de classes e de exclusão real, que perpassam a vida das pessoas e que encontram espaço em modelos educativos construídos, dirigidos e organizados intencionalmente, no sentido de impossibilitar a convivência harmônica entre as pessoas.

A Figura 2 retrata a escola com sistema de segregação, de forma a evidenciar a separação entre as pessoas:

Figura 2: Escola com sistema de segregação



Fonte: Elaborado pelos autores.

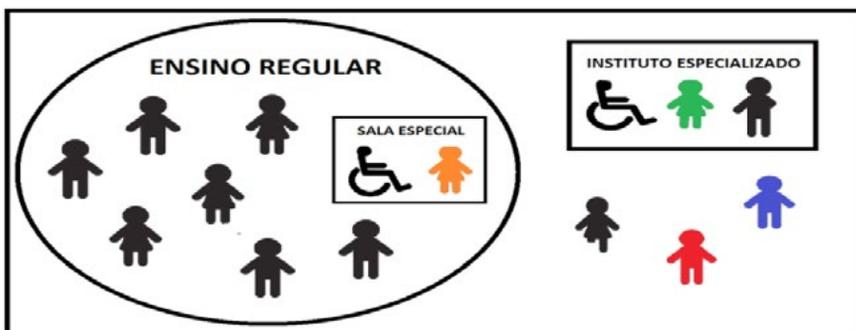
Em se tratando de escolas excludentes, as metodologias eleitas e desenvolvidas por elas negam as possibilidades de uma educação de base política capaz de estimular as transformações sociais. A educação pensada sob este prisma, não se configura como possibilidade de ressignificação ou alternativa de promoção humana.

A prática educativa em uma escola excludente nega os diferentes e as diferenças, acentuando a existência de uma sociedade configurada como espaço de competição e concorrência, em que os que “destoam” daquilo que é tido como ideal ou normal não encontram espaço, vez e voz.

Ainda devemos resenhar as escolas integradoras que, como o próprio nome indica, apenas integrava os alunos ao sistema de ensino, ou seja, oportunizavam o acesso de pessoas pertencentes à Educação Especial na escola, contudo, não em uma perspectiva inclusiva. Na prática, não era permitido que os alunos tidos como “normais” aprendessem junto com os alunos pertencentes à educação especial.

A figura a seguir apresenta a forma pela qual a escola integradora realiza a inserção dos diferentes no sistema educativo:

Figura 3: Escola de sistema de integração



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tal aspecto é apontado por Lara (1998):

A instituição escolar, mesmo com as diversas e numerosas reformas em seus sistemas de ensino, continua buscando a adaptação das pessoas a homogeneidade de seus pensamentos, a rigidez de seus tempos, a competitividade de seus itinerários, a hierarquia de suas disciplinas e a cultura androcêntrica branca. Na escola integradora, que nossas leis propõem, continuam produzindo-se, muitas vezes, itinerários de exclusão para aquelas pessoas que na situação de ter que adaptar-se a tudo isso acaba tornando-se insuportável (manifestam isso com seus fracassos ou com sua rebeldia, com sua ausência de palavra ou com seu grito violento) e continua sendo impossível entrar nessa escola sem assumir um alto grau de negação de sua própria diferença. Fundamentalmente essa diferença aponta as mais altas hierarquias dos princípios de tal instituição: a palavra, a razão e a ordem. (p. 157)

Fica perceptível que, para desenvolver uma educação de forma a contemplar todos os aspectos de uma educação inclusiva, ela deve fundamentar-se em uma filosofia capaz de aceitar e distinguir a diversidade na sociedade e na escola, a fim de poder garantir o acesso e permanência de todos no processo educativo sistemático.

Nessa direção, Capellini (2004, p. 37) defende a ideia de que:

Vivemos sob alguns aspectos, um momento ímpar impulsionado pela necessidade de transição de uma cultura ainda discriminatória no que diz respeito ao diferente, para uma cultura de inclusão, em que ele precisa ser aceito não por ser diverso, mas porque a diversidade enriquece. É esse o grande desafio atual:

construir uma nova cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par.

No dia-a-dia da vivência na escola, mediante desenvolvimento de dada proposta educativa vinculada ao exercício do desenvolvimento das práticas pedagógicas, as diferenças constituem elementos fundamentais para a construção de possibilidades de ensino e de aprendizagem. Tal ideário vem ao encontro do que defende Santos (2002), ao argumentar que, na situação relativa à sociologia das ausências, se faz essencial a igualdade nas condições da completa inclusão, contudo, sem tirar das pessoas o direito de ser diferente.

Não é outra a visão de Sánchez (2005) em relação à inclusão:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). (p. 11).

Nessa direção, a realidade exige que a escola, como lócus de desenvolvimento de dado projeto educativo, realize algumas adaptações que incluem os aspectos relativos à arquitetura, flexibilização curricular, formação continuada docente, revisão metodológica e, de forma muito dinâmica, crie canais de comunicação entre a família e a escola (BOOT; AINSCOW, 2002); SEBASTIAN-HEREDERO, 2010; MENDES, 2010).

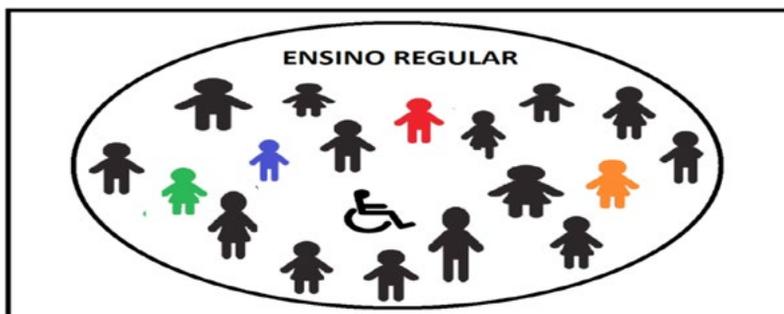
Conforme Sasaki (2008),

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir do conhecimento que chega à escola, independente da raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. a escola que deve ser capaz de atender todo o tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com suas habilidades, necessidades expectativa. Por sua vez a inclusão escolar é um processo de adaptação do aluno as estruturas físicas, administrativas, curricular, pedagógica e política da escola. (p. 1)

Como afirmado é impossível que haja uma ação educativa satisfatória sem a existência, na prática, do respeito às diferenças, uma vez que, legalmente, tanto a Constituição como a LDB afirmam que todas as pessoas possuem o direito à vida com dignidade, a uma educação de qualidade e ao livre acesso à escolarização.

A Figura 4 ilustra o ideal de uma escola com capacidade de inclusão em todos os níveis e possibilidades:

Figura 4: Escola Inclusiva



Fonte: Elaborado pelos autores.

Importante se faz destacar que a essência da educação inclusiva consiste na negação da uniformidade, respeitando a singularidade do indivíduo em sua igualdade de direitos, onde todos os alunos possam aprender juntos sem nenhuma forma de discriminação. Por isso não basta só garantir sua matrícula, mas um processo onde todos os integrantes do sistema precisam se comprometer para que a escola realmente seja um espaço sem exclusões e com possibilidade de profundas transformações na prática educacional e na construção de uma sociedade igualmente inclusiva, o que ocorre de forma gradativa, por meio da consciência coletiva que repercute em conquistas nas políticas públicas, que possuam por base a educação perpassada pela qualidade, de forma a respeitar a diversidade dos estudantes.

A ESCOLA INCLUSIVA EM REFLEXÃO, RECONSTRUINDO O ENSINO

Na tentativa de possibilitar o processo de ressignificação da escola e do ensino em uma perspectiva inclusiva na essência do termo, se faz importante a adoção de novos referenciais teórico-metodológicos para sustentar o intento do desenvolvimento de um projeto educativo que permita que a inclusão seja, de fato, um direito exercitado por meio das diferentes práticas de ensino, o que requer, por parte de todos os envolvidos neste campo, a construção de possibilidades investigativas em prol da articulação do ensino e da aprendizagem significativa.

Trata-se do desenvolvimento de uma educação compreendida como meio de emancipação e libertação, na busca por ultrapassar as situações-limite que envolvem a educação no que diz respeito à superação da cultura e do assistencialismo, que por muito tempo se fez e ainda se faz presente nas instituições escolares, sob o viés de uma prática equivocada de inclusão (FREIRE, 2003).

Uma prática educativa em conformidade com o ideário de inclusão carece reconhecer a escola como espaço imprescindível para o desenvolvimento da transformação humana, ou seja, se queremos formar para a cidadania, criticidade e autonomia, temos que considerar a escola como espaço igualmente de transformação e que está articulado ao modelo de sociedade que se pretende construir. O processo educativo nessa direção se configura como via de mão dupla, em que todos os atores sociais envolvidos aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender (FREIRE, 2005).

Por Escola Inclusiva compreende-se aquela que é receptiva e responsiva, não dependendo apenas dos gestores e educadores, mas também das transformações nas políticas públicas educacionais que carecem ser realizadas, uma vez que a garantia e construção da Escola Inclusiva não consiste apenas na tarefa do gestor escolar, embora ele possua papel singular nesse processo.

Aranha (2001) argumenta que a inclusão consiste na aceitação da diversidade da vida em sociedade, bem como se configura como garantia do acesso de oportunidades para todos. Logo, apenas a teoria e a legislação são insuficientes para assegurar o direito de todos, uma vez que a teoria e a legislação, por si só, não garantem a efetivação das ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

A percepção de Rodrigues (2006, p. 304) é a de que a proposição relativa a uma Educação Inclusiva é contrária à da “escola tradicional”, é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos, incluindo os diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular. Assim, podemos afirmar que a Educação Inclusiva tem a tarefa de tratar a diversidade como elemento principal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O objetivo do fazer pedagógico inclusivo consiste na busca pelo sucesso escolar, de forma a estimular a permanência do aluno na escola.

Booth e Ainscow (2002) mencionam que, na prática, existem muitos recursos metodológicos à disposição da escola e do professor para reconstruir o ensino, do que os que em geral são utilizados. Destaca, dentre tais recursos, os próprios alunos (AINSCOW, 1998), e menciona que a inclusão em educação implica em:

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- Utilizar as estratégias adaptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade. (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 8).

Fica perceptível que realizar o desenvolvimento da inclusão no contexto educativo requer, necessariamente, restringir as pressões de exclusão na relação que envolve o ensino e a aprendizagem. Assim como a inclusão, a exclusão consiste em um conceito complexo. Refere-se às pressões, sejam elas temporárias ou duradouras, mas que não permitem participação efetiva do aluno, podendo ser resultado tanto das relações interpessoais como também

em relação aos conteúdos ensinados, ou ainda, pode se referir ao sentimento de desvalorização do aluno. A inclusão consiste na redução de todas as barreiras que impedem a educação em um contexto de socialização, participação e diálogo (FREIRE, 2005).

A percepção de Sebastian-Heredero em relação à escola brasileira é a de que:

O exercício da Educação contém um desafio: usar de métodos testados, avaliados, comprovados para indicar caminhos de um futuro ainda não trilhado. A velocidade com que as inovações reconfiguram os modelos de interpretação da vida cotidiana em nossa sociedade desnudou da forma mais crua o dilema que atores pedagógicos jogam no processo educativo. Há que se imaginar que o educador represente diferentes papéis durante as diversas fases de crescimento dos educandos. Exercícios concretos e divergentes podem ser identificados: primeiramente, na fase inicial quando se trata de conduzir a aprendizagem para o desvendamento de códigos que permitam entender linguagens de diferentes ciências; depois na fase mais madura quando é possível, a partir dos códigos, criar novas formas, inclusive questionando – crítica e criativamente – os sistemas científicos vigentes, exercendo a habilidade da reflexão e da análise. (2016, p. 58)

O ensino na perspectiva da inclusão carece ser desenvolvido como parte de uma educação que tenha capacidade para utilizar o diálogo e a participação efetiva do aluno como metodologia de ensino e aprendizagem, a fim de promover o aumento dos valores relativos à inclusão, cuja capacidade seja traduzida no empoderamento das pessoas, independentemente de sua condição.

O GESTOR ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Quando se fala de Educação Inclusiva faz-se necessário discorrer sobre a temática pensando o papel do gestor escolar, o qual assume importante papel no contexto escolar, tendo em vista a especificidade de sua função, que consiste em articular os aspectos administrativos aos de gestão e, consequentemente, ao pedagógico.

Diante do exposto temos que:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum

que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Ao desenvolver a análise quanto ao desenvolvimento do papel do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva, o mesmo autor compreende que o desenvolvimento da educação carece de adequações extraordinárias no que se refere aos sistemas de ensino e às escolas. Ou seja, a percepção é a de que os gestores escolares se constituem como agentes fundamentais para que o trabalho seja eficaz, tendo em vista que eles ocupam lugar de liderança, portanto, são responsáveis pela estabilidade do sistema. As modificações indicadas no processo de edificação de uma escola inclusiva exigem a articulação de diferentes níveis do sistema administrativo e envolve, além da secretaria de educação, também a organização das escolas e os procedimentos didáticos em sala de aula: “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”. (Ibidem, p. 129).

Nessa direção, a medida inicial para a concretização de uma Escola Inclusiva consiste na construção de uma comunidade igualmente inclusiva e com capacidade para englobar o planejamento e o desenvolvimento do currículo. A seguir, se faz importante a preparação do conjunto dos atores escolares para desenvolver um trabalho cooperativo, no sentido de compartilhar seus saberes, para realizar a prática de um programa na perspectiva contínua e coletiva. Por fim, se faz necessário criar mecanismos de comunicação entre a comunidade e a escola, a fim de estabelecer tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

Ainda conforme Sage (1999, p. 135),

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

Menciona ainda o citado autor que a burocracia nas escolas diminui a capacidade de decisão dos professores, ocasionando a prática de serviços im-

provisados e sem qualidade máxima, impossibilitando a concretização da forma de trabalho cooperativo, condição para a materialização de uma educação inclusiva. A ideia do autor, com a qual a pesquisadora coaduna, é a de que a formação da equipe oportuniza formas para capacitar pessoas com capacidade de liderança na escola, o que permite a cooperação entre os pares. Nesse sentido, a equipe gestora desempenha papel relevante no cenário educativo e no contexto de cooperação, pois auxilia com proposições de práticas de colaboração no interior da escola, mediante o desenvolvimento de ações e interlocuções promotoras da interação entre os professores e demais funcionários. Sage (1999) destaca também que o gestor escolar consiste na pessoa de maior responsabilidade no sentido de fazer com que a inclusão aconteça na escola, de forma a abrir espaços e promover troca de experiências essenciais, bem como na feitura de uma gestão perpassada pela democracia e participação, uma vez que, como gestor, possui possibilidade de ação para, conforme a maneira como desenvolve seu trabalho junto à comunidade, pode favorecer, além da formação, também a consolidação das equipes de trabalho.

Assim, no intuito de consolidar uma proposta de Educação Inclusiva, se faz necessária a articulação entre todos os membros da equipe escolar, não só no planejamento dos programas a serem desenvolvidos, mas também no seu desenvolvimento: “Docentes, gestor e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” Sant’Ana (2005, p. 228) e ainda afirma que o papel dos gestores escolares consiste na tomada de providências no âmbito administrativo, ações essenciais para a realização de um projeto educativo de intenção inclusiva. Adicionamos a esta assertiva, o fato de que a essência de tais ações consiste nas providências pedagógicas em razão do trabalho da escola e, portanto, do trabalho do gestor escolar, tendo em vista que sua prática abarca os aspectos administrativos e pedagógicos.

Podemos inferir, portanto, que o gestor escolar deve se colocar à disposição para atuar por meio de uma prática inclusiva, devendo, necessariamente, se envolver na prática e organização das reuniões pedagógicas, das ações voltadas para o atendimento à acessibilidade universal, de forma a perceber e propor adaptações curriculares necessárias, seja na perspectiva macro ou micro, a fim de possibilitar a troca e o suporte entre todos os profissionais externos e especialmente junto à comunidade escolar:

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola. (SANT'ANA, 2005, p. 228).

A visão de Prieto (2002) é a de que os gestores escolares necessitam somar esforços para desenvolver a educação inclusiva, o que implica na união de discursos alusivos à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A prática da educação inclusiva só pode se tornar realidade em qualquer lugar quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações se articularem às esferas federais, estaduais e municipais, possibilitando um relacionamento vivo entre União, Estados e municípios.

A autora chama a atenção para o fato de que a troca de informações entre os diferentes profissionais se faz importante para o progresso da qualidade educacional, a fim de que a ação pedagógica possa ser refletida individual e coletivamente, permitindo a articulação e construção de uma nova prática.

Para Carvalho (2004) uma escola que atua na perspectiva de uma Educação Inclusiva segue alguns caminhos: a valorização profissional dos professores, o aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, a utilização dos professores das classes especiais, a prática do trabalho em equipe, e o desenvolvimento de adaptações curriculares. As escolas inclusivas são aquelas destinadas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos.

Fica evidente que não somente as pessoas portadoras de deficiência merecem ser atendidas pela escola inclusiva, mas sim todas aquelas que, por várias razões, sejam elas em condições físicas, intelectuais, emocionais, temporárias ou permanentes, evidenciem dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento.

Faz-se importante chamar a atenção para o fato de que não só o gestor deve apoiar a ação do professor, mas também o contrário necessita acontecer. Os professores precisam apoiar o gestor em suas ações, assim como a equipe de gestão escolar.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar

com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004, p. 177).

Compreendo que a educação inclusiva deve possibilitar, na prática diária, um clima organizacional positivo e capaz de estimular o saber e a cultura, a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos e humanos, para que se tornem pessoas emancipadas e autônomas.

A escola inclusiva só será possível por meio de uma gestão escolar com capacidade para realçar os processos democráticos e participativos no dia-a-dia da realidade de vida e trabalho no interior da escola. Necessário se faz desenvolver uma transformação social e educacional, de forma a abandonar as práticas individuais, pré-condição para o desenvolvimento de ações coletivas.

Para Rodrigues (2006) esse aspecto se apresenta como um desafio ao desenvolvimento da profissão do gestor, na realização de uma proposta de educação inclusiva, uma vez que o mesmo não é um técnico que aplica técnicas normalizadas e previamente conhecidas, mas sim um funcionário que coloca em prática funções circunscritas a uma cadeia hierárquica antecipadamente definida:

A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional. (p. 306)

O mesmo autor afirma ainda que o alcance de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirido mediante uma prática continuada, reflexiva e coletiva, uma vez que a Educação Inclusiva consiste no resultado do comprometimento com a educação do conjunto dos alunos e equipe escolar, o que exige o envolvimento coletivo para desenvolver um projeto nessa modalidade educacional.

A Educação Inclusiva se concretizará nas unidades escolares quando as medidas de gestão, articuladas às ações administrativas e pedagógicas, forem adotadas pela equipe escolar como práticas diárias, auxiliadas pela opção política de construção de um sistema inclusivo. Ou seja, a educação escolar somente irá cumprir seu papel social, na essência do termo, quando possibilitar

ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, de forma a garantir sua autonomia e independência. Nessa direção:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando[...]. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...]. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.[...]É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 1996, p. 55).

Como profissionais da educação, devemos ter a preocupação de abrir a escola acreditando no potencial que todo ser humano tem de aprender, adotando medidas inovadoras, garantindo a essa parcela da sociedade uma concorrência mais justa e flexível, em um mundo de conflitos e incertezas, O oferecimento de oportunidades iguais e equidade que permite a todos o direito à aprendizagem, trabalhando para fortalecer a democracia e uma sociedade com menor desigualdade, onde todos possam exercer seus direitos de cidadãos.

O TRABALHO COLABORATIVO DENTRO DAS ARTICULAÇÕES DO GESTOR COMO LÍDER PEDAGÓGICO

A educação, destituída de qualquer adjetivo e em seu sentido pleno, tem papel fundamental na formação humana. Nessa direção, ela só poderá gerar resultados positivos se for entendida e desenvolvida como respaldada em ações que gerem conhecimento, enquanto ato político com compromisso ético e experiência estética (FREIRE, 2003).

Diante do exposto, importante se faz conceber que a educação consiste em uma ação coletiva e que a colaboração se configura como a essência desse ato intencional. Etimologicamente, segundo Cegalla (2008, p. 207), “a palavra colaboração significa trabalho em comum, ajuda”, ou seja, trata-se de uma educação cujo objetivo seja a inclusão, tendo por base o trabalho educativo compartilhado, ou seja, comum a todos os seus agentes.

No que se refere ao desenvolvimento do trabalho de colaboração em equipe, Mendes (2004) destaca que a coletividade consiste em um elemento de suma importância para promover a troca de experiência e de aprendizagem, de forma a possibilitar, além do crescimento das pessoas envolvidas, também o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar e buscar resolução para os problemas identificados.

Na escola, o diretor é a pessoa responsável pela gestão da unidade e de todos os que nela convivem de a construção de um trabalho colaborativo. Assim:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2006, p. 43).

De acordo com Falsarella (2018), o gestor usa sua competência para compartilhar decisões e articular o trabalho da equipe escolar, com foco na aprendizagem dos estudantes e levando em conta o contexto socioeconômico e cultural.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Falsarella (2018), o gestor, permeado pelas dimensões política, ética, teórica e técnica, ou seja, pelos valores éticos, realiza a articulação contextual desses conhecimentos e desenvolve progressivamente o desempenho de sua função na escola. Esta perspectiva se ilustra na figura a seguir:

Figura 5: Dimensões da gestão escolar



Fonte: Falsarella, 2018, p. 42.

Nesta abordagem, sendo o gestor um articulador de saberes, pessoas, procedimentos e valores, e em conformidade com o sistema de ensino, possui papel importante no sentido de articular a gestão de pessoas, a gestão dos recursos e a gestão pedagógica, tendo que desenvolver ações dinâmicas e interativas, com foco na realidade em que a escola se encontra inserida, de forma a atingir sua finalidade, aqui abordada como sendo a aprendizagem dos alunos sem nenhum mecanismo de exclusão, desenvolvendo o verdadeiro papel social da educação e da escola comprometidas com o democrático, via métodos capazes de possibilitar as condições necessárias para a construção da autonomia, não só da unidade escolar, mas também de todas as pessoas que nela convivem.

Assim, tendo em vista a complexidade dos atributos diários do gestor escolar que, embora no papel de dirigente maior, não deixa de ser um educador, se torna imperativa a necessidade de ele planejar suas ações. Kuenzer et al. (1990, p. 32) mencionam que “[...] não há mudança sem direção; portanto, ao planejar é preciso que se saiba onde se pretende chegar”.

Fica perceptível que a participação coletiva, que envolve o planejamento educacional de todos os atores sociais integrantes do quadro da escola, vai além de questões de ordem técnica e operacional, visto tratar-se de uma ação que atribua sentido ao trabalho pedagógico e produza compromisso com as opções feitas na perspectiva coletiva. Toda ação de coletividade no desenvolvimento da gestão, que tenha como objetivo a inclusão, se apresenta como uma oportunidade para o exercício da autonomia das pessoas envolvidas. A escola precisa ter um projeto pedagógico que lhe dê identidade própria. Nesse contexto, promover a gestão colaborativa onde todos participam com voz, aumenta o processo democrático em uma perspectiva ampla:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 1998, p. 46).

Desenvolver um trabalho educativo na perspectiva escolar inclusiva requer considerar os diferentes caminhos realizados pelos sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Contudo, importante se faz destacar que o coletivo não se configura com base nos mesmos conceitos e de forma homogênea.

Assim sendo, a gestão democrática em uma perspectiva colaborativa se faz necessária para materializar uma escola inclusiva, daí a necessidade de construir um planejamento pedagógico onde todos possam participar e se envolver no processo educativo, a fim de permitir que seja experimentado, na prática, o desafio de lidar com a diferença em seus muitos aspectos, produzindo, a partir dela, sua própria identidade, um planejamento educacional emancipatório.

A percepção de Vasconcelos (1995) é a de que, na gestão democrática, todos devem ter a oportunidade de expressar seus pontos de vista e opinar, daí a importância de motivar a participação das pessoas que em geral não falam, mas que possuem boas ideias.

Em uma gestão democrática, o planejamento participativo consiste no passaporte para os mecanismos de reflexão e ação concreta das tramas que envolvem e perpassam o dia-a-dia da escola, objetivando a transformação para uma sociedade mais justa. Nessa direção, a fim de concretizar tal intento, se faz necessária a criação de uma cultura colaborativa, de forma que todos os segmentos envolvidos com a vida da e na escola possam participar efetivamente da gestão. Planejar as ações na perspectiva coletiva significa encontrar unidade na diversidade.

O papel do diretor escolar como gestor consiste em possibilitar a ampliação do papel social da escola. Para tanto, deve ele trabalhar a humanização dos sujeitos, com vistas a efetivação de uma gestão educacional democrática, a fim de poder alargar o espaço de destaque, vinculando as questões administrativas com as pedagógicas.

Em se tratando do conceito de democracia que irá perpassar as tramas que envolvem o desenvolvimento da função da escola, ele pode ser dar de diferentes maneiras, que, embora tenha nomenclaturas diferentes, na prática a gestão colaborativa ou colegiada, possibilita que a escola consiga realizar o exercício da democracia o que significa ser inclusiva, uma vez que a escola parece ser administrada com foco no exercício da autonomia, mesmo que de forma relativa, que irá envolver três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira.

A autonomia da escola é prevista na Constituição quando se fala em democracia participativa e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988), estes princípios devem ser observados como base constitucional da

autonomia da escola. Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, com a transformação social (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Tendo em vista o cenário relativo ao contexto educacional brasileiro, desenvolver um projeto educativo autônomo consiste em tarefa complexa, uma vez que conformar a ideia de liberdade e independência se traduz em uma ação que tem um importante desafio, ao considerarmos no cotidiano escolar os diferentes agentes sociais, assim como as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização educacional.

Nessa direção, a construção da autonomia deve ser uma ação planejada e desenvolvida no intuito de diminuir as ações direcionadas ou ações camufladas das decisões, ou ainda a desconstrução entre os diferentes campos constitutivos na esfera escolar, ou a prevalência de um determinado grupo sobre o outro, ou, ainda, a possibilidade de desconsiderar as questões mais amplas que envolvem a escola (PARO, 2001).

Assim sendo, desenvolver a gestão escolar requer que se pense no papel político-pedagógico do diretor no interior da instituição, requerendo dele o reconhecimento da gestão como um ato político perpassado de intencionalidade. A gestão democrática tem foco na autonomia, articulada aos determinantes legais e institucionais, bem como à organização de ações que possibilitem a participação social como parte na formulação de políticas educacionais, no planejamento, nas tomadas de decisões sobre as necessidades de utilização de recursos e investimento, desempenho nas discussões coletivas e nos momentos de avaliação da escola e das políticas públicas educacionais, elementos todos para ser inclusiva.

Assim, a democratização do acesso e formulação de mecanismos que garantam a permanência de todas as pessoas na escola, objetiva a universalização do ensino e requer o debate relativo à qualidade da educação que se almeja. Nesta direção,

A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que,

por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico [...]. Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. [...] Porém, também a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria de ensino. Isso significa que gerir recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que professores e diretores considerarem mais convenientes. Significa que, a partir das diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime à sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades. (PARO, 2001, p. 113-115).

Nessa perspectiva, as escolas devem ter autonomia para realizar a construção do seu planejamento educacional voltado para todos os estudantes e com a participação efetiva de todos os atores sociais integrantes do processo educativo, uma instituição realmente inclusiva. Sendo assim, em concordância com a compreensão de Paro (2001), a autonomia escolar se configura como um exercício de democratização da escola como espaço público que delega ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão, com base nas reais necessidades para a formação do cidadão crítico e participativo.

Dessa forma, trabalhar a autonomia na escola consiste na melhoria da qualidade de uma educação com foco na equidade e no fortalecimento da construção coletiva do projeto educacional inclusivo. Uma gestão que promove a autonomia requer da unidade educacional transparência no que acontece na escola, assumindo a responsabilidade de tudo que ali se faz, sempre com a participação de toda comunidade, fortalecendo o vínculo entre família e escola (PARO, 2001). Sabendo-se, ainda, que todo esse contexto mostra a possibilidade de uma escola que possa ser entendida como uma meta a ser alcançada, há um longo caminho a ser percorrido e inúmeros desafios a serem vencidos, em todas as áreas da gestão.

Pontua Paro (2001) que o contexto educativo passa por um processo de transformação em que a escola, por muito tempo, era vista como uma organização racional e planejada, que apenas cumpria objetivos burocráticos. Com o advento da gestão democrática, ela passou a ser tratada como uma organização social, cultural e humana, na qual podem ser tomadas importantes decisões educativas, pedagógicas ou administrativas. A gestão democrática e a

escola inclusiva se relacionam de forma que cada ator social, presente em seu interior, seja de importância indispensável para fazer acontecer uma escola de direito e equidade de todos.

Por fim, transformar as relações de poder autoritárias, rígidas e burocratizantes, presentes durante muitos anos na escola, pelo trabalho colaborativo, elemento decisivo e essencialmente importante para o funcionamento de uma escola que se revista do comprometimento de todos na construção cotidiana da escola e da inclusão.

Segundo Capellini (2008, p. 8):

A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral. É também [...] um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

O trabalho colaborativo se apresenta como meio viável para a reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais. A percepção de Damiani *et al.* (2010) é a de que:

O desenvolvimento das atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade competitiva e individualista. (p. 225).

Desenvolver um trabalho de forma colaborativa consiste em distribuir responsabilidades no seu desenvolvimento e na distribuição das tarefas, tendo clareza de que todos os objetivos estabelecidos em comum acordo na divisão das atividades e responsabilidades de cada um, tanto individuais como em subgrupos, sejam cumpridos. A equipe deve estar envolvida e tendo direito de participação, realizando constantemente reflexões e críticas, um movimento de auto e heteroformação. A gestão democrática com foco na participação consiste em uma possibilidade para a escola desenvolver um processo pedagógico eficiente na oferta da qualidade de ensino desejada por todos (PARO, 2001).

O gestor escolar executa um papel de liderança, visto ser o agente educativo a oferecer um trabalho essencial no processo de atuação do coletivo,

cabendo a ele organizar e favorecer um clima de respeito e reflexão entre os professores e alunos, condição imprescindível para a prática do diálogo ético permanente entre a direção e todos os agentes da escola. O gestor sempre será um educador, por isso sua principal função é a de garantir ações para efetivação das práticas educativas, razão essencial da escola.

A seguir, evidenciaremos, por meio do Quadro I, as categorias e papéis do gestor, segundo Falsarella (2018), no sentido de tornar clara a necessidade de articulação entre as dimensões que envolvem a gestão:

Quadro 1: Categorias e Papel do Gestor

Relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representa a liderança do grupo, vista como a habilidade de motivar e mobilizar as pessoas para as ações planejadas e de mediar conflitos; ✓ Estabelece o elo do grupo com os objetivos gerais da instituição; ✓ É porta-voz da instituição nas relações externas.
Processamento de informações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cria e/ou desenvolve uma rede de informações; ✓ É disseminador de conhecimentos e técnicas de trabalho; ✓ Orienta e monitora a equipe quanto a processos e ao desempenho de atividades; ✓ É o responsável pela coleta, organização e transmissão de dados às instâncias superiores.
Tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administra recursos: planeja, negocia, controla prazos e tarefas, tomando as decisões necessárias ao funcionamento da instituição, com consulta ou não ao grupo liderado, conforme a situação.

Fonte: Falsarella, 2018, p. 35.

Compete à direção auxiliar na construção e desenvolvimento do projeto pedagógico, tarefa a ser executada junto aos alunos, professores e comunidade escolar, para que tenham a oportunidade de se tornarem sujeitos críticos e participativos. Na prática, a finalidade da escola deve ser a de buscar uma educação de qualidade, assegurando os objetivos que compõem o PPP (Projeto Político-Pedagógico), com o objetivo preparar os alunos para ser cidadãos em suas muitas dimensões na linha do exposto por Gadotti; Romão (2004).

Em uma gestão democrática, o gestor deve garantir a equidade, com acesso e permanência de todos os alunos na escola. Para que tal prerrogativa aconteça, necessário se faz um trabalho com a participação da comunidade escolar para a construção de uma escola inclusiva, desenvolvendo estratégias para fortalecer o grupo nas reflexões das ações educativas que visem a melhoria da qualidade de ensino para todos e todas, além de um acompanhamento e supervisão desse processo e proporcionado, necessariamente, formação continuada em serviço. Na visão de Marcelo-Garcia (1999), a formação de professores dentro da instituição educativa é um elemento fundamental:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Considerar a formação de professores como a essência da qualidade do projeto educativo numa escola com foco na colaboração e na inclusão demanda aprender a sua trajetória como profissional que, ao atuar, reflete o seu saber e o saber fazer. Tardif (2000) menciona que o saber dos professores tem a ver com a pessoa e a identidade do próprio professor, com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares.

Segundo Fontes (2009), se faz importante, sempre, refletir sobre a formação continuada dos professores, oportunizando momentos e oportunidades dentro da escola, para possibilitar a inclusão escolar, a fim de poder construir práticas pedagógicas coletivas que atendam às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência nesse contexto.

Diante do cenário que contempla a gestão democrática, o objetivo maior do Diretor consiste em desenvolver um planejamento preocupado com as funções da escola, proporcionando condições para o desenvolvimento da prática docente e discente, além de possibilitar aos atores sociais envolvidos no projeto pedagógico e comprometidos com a vida em sociedade, através de ações e pensamentos críticos, mas também estudando, construindo ações e

conhecendo historicamente a humanidade, o que garante uma organização interna da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2004) nos processos de gestão, administração e com a participação democrática de todos os atores sociais e ações no dia-a-dia de uma escola voltada para sua função básica, que consiste no desenvolvimento do ensino/aprendizagem para todos.

Quadro 2: Posturas relevantes do Gestor Escolar

- ✓ Ter uma visão do conjunto das ações da escola e, ao mesmo tempo, ficar atento aos detalhes;
- ✓ Apoiar as diferentes equipes de trabalho na organização de suas tarefas;
- ✓ Incentivar a criatividade, o trabalho cooperativo e o compartilhamento de conhecimento, ideias e experiências;
- ✓ Favorecer a criação de um clima de respeito pelas ideias alheias e de confiança intergrupal;
- ✓ Garantir a livre expressão, estimulando as pessoas a exporem ideias e opiniões com segurança e sem constrangimentos;
- ✓ Facilitar as interações, mediar conflitos e negociar objetivos e soluções;
- ✓ Promover debates e corresponsabilidades por ações bem sucedidas, para aqueles que não deram certo e pelas que precisam de aprimoramento;
- ✓ Utilizar variados meios para divulgar informações e esclarecer dúvidas e checar se operação esta sendo operativa.

Fonte: Falsarella (2018, p. 40).

O gestor deve contribuir para que, pedagogicamente, os docentes possam assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais sobre uma base de conhecimentos que formem o pensamento crítico e independente e que permitam o domínio de métodos e o acesso ao conhecimento científico.

A escola é o lugar de apropriação sistemática dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da formação humana. Por isso, deve ser incentivado a usar todos os espaços escolares, como pátios, escadas, sala de leitura, laboratórios de informática, estimulando o uso de novas tecnologias e buscando sempre novas práticas pedagógicas, novas informações, novas interações entre alunos e professores, inovando sempre o processo de ensino e aprendizagem (PARO, 2001).

O gestor deve ainda ajudar no sucesso da qualidade de ensino e na garantia de uma gestão democrática, seguindo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (BRASI, 1996), que, em seu artigo 14, menciona que os sistemas de ensino público definem normas de gestão democrática, conforme já mencionado anteriormente.

Possibilitando um maior envolvimento dos atores sociais que desenvolvem o processo educacional, a saber, pais, professores, funcionários e alunos, garantindo participação nos conselhos escolares, nas reuniões e planejamento e na construção do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular, contribuindo para o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, assim como atendendo as necessidades reais da escola.

Segundo Mendes (2004), a coletividade é de fundamental importância para reflexões e troca de experiência sobre aprendizagens, na busca de soluções entre problemas idênticos.

Por fim, necessário se faz realizar avaliações com a participação de toda a equipe para implementação de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, construindo e reconstruindo coletivamente ações garantidoras do ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A concretização do trabalho colaborativo na escola é fruto de um processo intencional na busca de quebra nas relações de poder autoritário, visando a materialização da democracia verdadeira. A essência do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva colaborativa e inclusiva considera as premissas do bem-comum. Para que tal possibilidade aconteça é importante a participação efetiva de todas as instâncias Colegiadas que integram o espaço educativo, assim como também os da sociedade (PARO, 2001).

Resumo: O presente trabalho pretende trazer para a discussão os elementos teóricos que estão por trás da construção da escola inclusiva no que se refere ao trabalho de uma gestão desde a perspectiva democrática que facilite o trabalho colaborativo a partir da análise da revisão bibliográfica sobre este assunto e as colaborações dos referenciais teóricos mais importantes. Esta construção do discurso levanta as principais ideias teóricas da escola inclusiva a construir segundo a perspectiva de Boot e Ainscow (2002) ou Sebastián-Heredero (2010), a partir de uma revisão da criação da mesma no Brasil e dos modelos de escola até essa meta da inclusão escolar. Isto nos serve para analisar o que é gestão democrática e trabalho colaborativo para seu desenvolvimento eficiente no contexto de uma educação de equidade para todos e todas, onde o gestor pode facilitar que aconteça.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; gestão democrática; trabalho colaborativo.

Abstract: This work intends to bring to the discussion the theoretical elements that are behind the construction of the inclusive school in what refers to the work of a management from the democratic perspective that facilitates the collaborative work starting from the analysis of the bibliographic revision on this subject and the collaborations of the most important theoretical references. This construction of the discourse raises the main theoretical ideas of the inclusive school to be constructed from the perspective of Boot & Ainscow (2002) and Sebastián-Heredero (2010), from a review of the creation of the same in Brazil and from the school models up to this goal of school inclusion. This serves to analyze what is democratic management and collaborative work for its efficient development in the context of equity education for all, where the manager can make it happen.

Keywords: Inclusive School; Democratic management; Collaborative work.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Educação especial: temas atuais*. Marília-SP: EdUNESP, Publicações, 2001.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índex para a inclusão*. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional*. Ministério da Educação, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. PNEEPEI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Possibilidades da colaboração entre professores dentre elas destacamos do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 23-31.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CEGALLA, D. P. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2008.
- DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). *Trabalho colaborativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- FALSARELLA, A. M. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens as concepções atuais. In: FALSARELLA, A. M. (Org.). *Educação básica e gestão da escola pública*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. p. 27-57. E-book. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/educacao-basica-gestao-escola-publica-201811106.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

- FONTES, R. S. *Ensino colaborativo uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARCELO-GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.
- LARA, N. P. de. A propósito de organización, instituciones y sujetos; Educación en la diversidad y experiencias diversas. In: LARA, N. P. de. *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Editorial Laertes, 1998. p. 133-209.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. São Paulo: Vozes, 2006. v. III. (Série Cadernos de Gestão).
- MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed UFSCAR, 2004. p. 221-230.
- MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.
- PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PRIETO, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.
- RODRIGUES, D. *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Prof. edições, 2016.
- SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.
- SANCHÉZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 17 de abril 2019.
- SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. *A convenção dos sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos - coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 2008.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, v. 32, n. 2, p. 193-208, dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>> Acesso em: 15 de abril 2019

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J. L.; SEBASTIAN-HEREDERO, E.; RIBEIRO, P. R. M. *Inclusão e aprendizagem*. São Paulo: Cultura, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEZANI, T. C. R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

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

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

RECONHECENDO DIFERENÇAS: contribuições da Psicologia Escolar para a Educação Inclusiva

RECOGNIZING DIFFERENCES: contributions of School Psychology to Inclusive Education

Raianne de Souza Rodrigues

Docente do Instituto Federal do Amazonas,
Campus Parintins

E-mail: raianne.rodrigues@ifam.edu.br

INTRODUÇÃO

A inclusão é marcada pela diversidade. Respeitar o diferente significa dizer que aceito as pessoas como elas são porque também quero ser aceito pelo que sou. Denota compreender que o direito do outro é que garante que os seus direitos sejam respeitados. E que defender o espaço do outro é também uma forma de proteger o seu espaço.

A visão de que o mundo é plural permite perceber que existe espaço para todos, sem discriminação, onde reconhecer as diferenças é o que nos torna capazes de conviver em um mundo inclusivo, no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa, sendo que a sociedade e a escola, nesse processo, devem ser ressignificadas para que ofereçam respostas educativas de qualidade para todos os cidadãos.

Nesse sentido, o Projeto Integral “Educação Inclusiva: reconhecer as diferenças para prevenir a discriminação e a violência na escola” foi desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Parintins motivado pelo ingresso de alunos com surdez, deficiência intelectual e deficiência física no ano letivo de 2015. Teve como objetivo promover formação sobre educação inclusiva aos discentes dos Cursos Integrado e Subsequente do IFAM *Campus* Parintins no sentido de valorizar o reconhecimento das diferenças e prevenir ações discriminatórias e violentas a estudantes com deficiência.

É interessante esclarecer que no curso de nível integrado, o aluno estuda o ensino médio e técnico ao mesmo tempo, pois para ingressar nos institutos federais, o critério mínimo é a conclusão no 9º ano do ensino fundamental até a data de sua matrícula, ao passo que no curso de modalidade subsequente, o aluno estuda apenas o ensino técnico, haja vista que a conclusão do ensino médio é pré-requisito para o seu ingresso.

O projeto em tela consistiu num projeto na área de apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, vinculado a Assistência Estudantil do *Campus*, que representa uma política educacional e um direito conquistado pelos estudantes da rede federal de ensino no sentido de garantir a permanência e o êxito do educando no instituto.

Diante desse panorama, abordar a temática da inclusão no contexto escolar se justifica por vários motivos. Desses, destacam-se dois: o primeiro diz respeito ao cumprimento do que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) no que tange a finalidade da educação: promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. O segundo remete-se ao fato de que quando se fala em educação inclusiva surgem questões estritamente pertinentes a serem tratadas na sala de aula, dentre elas, a desmistificação das deficiências, que devem incitar discussões e práticas alicerçadas no reconhecimento das diferenças e enfrentamento da discriminação e violência no âmbito escolar. E é justamente neste ponto, que reside à relevância social deste trabalho, pois cumpre à Psicologia Escolar fornecer à educação subsídios para a leitura crítica e transformação da prática educativa numa perspectiva emancipadora e cidadã.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escolha pela abordagem da Psicologia Histórico-Cultural como norteadora desse projeto delineou-se a partir do fato de que a teoria vygotskyana possibilita um fértil e necessário fundamento teórico e metodológico para o psicólogo escolar, sobretudo por criar condições para uma melhor compreensão e valorização do trabalho educativo no processo de desenvolvimento dos sujeitos e na construção do conhecimento científico, missão precípua da escola.

Vygotsky (2007, 2009) assinala que a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Nesse processo, sua teoria desponta como um instrumento teórico e metodológico imprescindível na compreensão do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-social, que afirma sua importância na revisão crítica da escola e do papel dos educadores no processo de desenvolvimento e humanização dos educandos visando ainda, contribuir para a superação de visões imediatistas e abstratas, presentes no cotidiano da escola.

A Constituição Federal definiu a educação como um direito de todos (art. 205) e estabeleceu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino (art. 206). Também garantiu como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), cabendo à escola viabilizar a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, Lei nº 8.069/1990, no art. 55, reforça o dispositivo legal supracitado ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990), o que contribuiu para influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva.

Sob essa perspectiva, Silva (2004) pontua que ao educar os estudantes para viverem em sociedade, como agentes críticos, instrumentando-os com conhecimentos e habilidades necessárias para fazerem uma leitura da realidade de forma autônoma, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

Contribuindo com essa discussão, COLL et al. (2005) garantem que a realização de atividades educativas que enalteçam o papel ativo do sujeito no processo de subjetivação e empoderamento representam um avanço à educação ao propiciar aos adolescentes e jovens a aquisição de habilidades sociais e a relativização de seus pontos de vista.

Nesse contexto, à Psicologia Escolar cumpre desenvolver projetos no sentido de contribuir para o conhecimento de temáticas relevantes a comunidade

discente, no caso do projeto em tela, enfocando a convivência social com pessoas com deficiência a fim de que as diferenças individuais fossem (re) conhecidas e respeitadas, alcançando-se também o enfrentamento à discriminação e violência no espaço escolar.

Outra contribuição relevante do psicólogo escolar em parceria com os demais profissionais do corpo técnico e docente da escola é instigar reflexões e apoiar ações que promovam a formação cidadã de adolescentes e jovens no âmbito dos institutos federais, levando até o contexto de sala de aula, temáticas relacionadas ao cotidiano desse público para que coletivamente possam discutir e construir conhecimentos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza uma sociedade mais justa em que valores fundamentais como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação são resgatados e a educação é compreendida como o lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos (ONU, 1948).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. É um direito, resultado de discussões, estudos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações representativas das pessoas com deficiência e cidadãos comprometidos com a excelência do ensino e da aprendizagem de todo ser humano.

Segundo Alves e Barbosa (2006) este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente *no outro*, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um.

As pessoas com deficiência foram por muito tempo excluídas do convívio social em todo o mundo. No Brasil, as primeiras escolas para surdos e cegos surgiram no século XIX e para as outras deficiências a partir da década de 1920. Mas, apesar de já existirem casos de alunos com deficiência em escolas regulares desde muito antes, mostrando que a inclusão era possível, nessa época as iniciativas pela educação inclusiva ainda eram muito tímidas.

Foi apenas em 1994 que, finalmente, o panorama da educação inclusiva começou a mudar com a Declaração de Salamanca da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, firmada à época pelo Brasil e mais de 80 países. O documento expõe:

“Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) para descrever e mensurar incapacidade e saúde. A classificação coloca as noções de saúde e incapacidade sob um novo olhar, reconhecendo que todo ser humano pode experimentar uma perda ou diminuição na sua saúde, portanto, vivenciar alguma incapacidade. Para efeito legal, o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) define as deficiências com a seguinte descrição:

Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis na forma seguinte: deficiência auditiva suave (16 a 25 decibéis), deficiência auditiva leve (26 a 40 decibéis), deficiência auditiva moderada (41 a 55 decibéis), deficiência auditiva moderadamente severa (56 a 70 decibéis), deficiência auditiva severa (71 a 90 decibéis), deficiência auditiva profunda (acima de 91 decibéis).

Deve-se destacar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural das pessoas surdas, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, disposta na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com es-

trutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Deficiência visual: a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais o somatório da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Deficiência intelectual: funcionamento cognitivo significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências. Neste sentido podemos ter um número expressivo de condições associadas. Por exemplo, a surdocegueira é uma condição que não representa somente a união da surdez à cegueira, mas envolve uma série de fatores que farão diferença para quem apresenta esta condição. Pode haver condições de deficiência física associada à deficiência intelectual ou ainda com quadro de transtorno do espectro autista e para cada uma destas condições os atendimentos educacionais e clínicos serão diferenciados.

Para se adequar às novas legislações, a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) foi lançada na perspectiva da educação inclusiva para assegurar o acesso ao ensino regular a alunos com deficiência intelectual, física, auditiva ou visual, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação superior.

Com o respaldo da Declaração de Salamanca e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a luta de profissionais da educação e famílias pela inclusão escolar passou a se intensificar. Mas mesmo com todos esses avanços, ainda hoje muitas pessoas com deficiência sofrem com a discriminação, definida como atitude ou tratamento injusto em relação a alguém por causa de uma deficiência ou características pessoais, como cor, sexo, religião.

Segundo a Convenção da Guatemala (GUATEMALA, 1999) é discriminação 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 com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Em sentido oposto, o reconhecimento e o respeito às diferenças valorizam a diversidade e devem ser promovidos no ambiente escolar, pois a deficiência vai muito além do que muitas pessoas pensam e julgam conhecer.

A inclusão de pessoas com deficiência implica torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos, como educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros. Nesse processo, cabe, pois, ao Poder Público garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício da cidadania e à sociedade respeitar as diferenças para que seja possível uma convivência social saudável e livre de quaisquer formas de discriminação.

Nesse cenário, a educação formal tem papel fundamental, sendo a escola, o local no qual se deve viabilizar a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

Por essa razão, faz-se necessário conhecer a inclusão e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e convivência social de pessoas com deficiência a fim de contribuir para a promoção do respeito à diversidade e prevenção da discriminação e da violência no ambiente escolar.

Ao ser aprovada, a Lei nº 8.213, de 24 de julho 1991 (BRASIL, 1991), conhecida como a Lei das Cotas, foi percebida por muitos como fadada ao fracasso. Vinte e oito anos depois, ela ostenta números que mostram o contrário, especialmente em relação a empresas que encararam a visão inclusiva como um novo princípio a ser somado aos seus valores. A atenção dispensada aos novos contratados criou, aos poucos, um sentido de cooperação que se estendeu a outras áreas. A visão de responsabilidade social e as práticas inovadoras se fortaleceram. Entretanto, ainda não é regra geral.

Incluir significa bem mais que simplesmente abrir vagas à contratação, como prevê a legislação, que, aliás, é uma das mais avançadas do mundo. Implica a prática do reconhecimento e respeito às diferenças, valorizando e promovendo a diversidade, pois a deficiência vai muito além do que as pessoas pensam e julgam conhecer.

Apesar de tardio, o êxito da Lei de Cotas demonstra que políticas afirmativas podem dar bons resultados se inseridas em um contexto de debate colaborativo. Estudos demonstram que a sociedade vem respondendo bem a essa política e muitas empresas têm atuado também na qualificação da mão de obra, apoiando programas de capacitação ou desenvolvendo iniciativas próprias.

A proposta de construção de um sistema educacional inclusivo na realidade brasileira encontra-se amparada legalmente e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, justiça e diversidade. No entanto, muitas vezes, as práticas inclusivas se distanciam sobremaneira das proposições teóricas e legais.

Nesse contexto, fica evidente a insatisfação de todos os personagens envolvidos no processo, sejam os pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que aspiram por um atendimento especializado e individualizado para os seus filhos, sejam os gestores e professores, que se sentem despreparados e desamparados para atender essa demanda.

Numerosos conflitos se revelam no espaço escolar em relação à formação permanente dos educadores; à própria discussão conceitual sobre a educação inclusiva; ao local de atendimento ao aluno com deficiência; às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Essas tensões decorrem das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização de um lado, e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais, do outro.

Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exige a transformação de seu cotidiano e, consecutivamente, o surgimento de novas formas de organização escolar no sentido de pensar e fazer educação. Para tanto, se faz necessária à mudança de comportamento

e o rompimento de barreiras não somente históricas e físicas, mas também atitudinais (posturas afetivas e sociais, nem sempre intencionais ou percebidas, que se traduzem em discriminação e preconceito).

Nas palavras de Mantoan (2015, p. 45):

Estamos, portanto, no limiar de uma situação em que pensar sobre a educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas, embora não se possa jamais desconsiderá-los. Trata-se de adentrar por outros caminhos, que conduzem ao entendimento da condição humana, em suas mais dignas e elevadas aspirações. Referimo-nos à liberdade de expressar ideias e sentimentos, à autonomia na construção dos conhecimentos e valores e o respeito ao modo de viver e pensar do outro [...].

Sob esse prisma, a educação inclusiva contribui para o respeito às diferenças, o reconhecimento das necessidades e competências dos alunos, a construção de uma sociedade mais justa e solidária, o desenvolvimento da empatia e o fortalecimento de vínculos relacionais.

METODOLOGIA

O projeto integral “Educação Inclusiva: reconhecer as diferenças para prevenir a discriminação e a violência na escola” surgiu como uma possibilidade de desenvolver ações e atividades propostas pelo Serviço de Psicologia Escolar nas linhas de ações da Assistência Estudantil do IFAM *Campus* Parintins, que representa uma política educacional e um direito conquistado pelos estudantes da rede federal de ensino no sentido de garantir a permanência e o êxito do educando no instituto além de reduzir desigualdades sociais no âmbito escolar.

Foram realizados levantamentos bibliográficos e seleção de produções científicas, materiais de apoio, filmes e documentários, que auxiliaram e embasaram o processo de desenvolvimento do projeto e, sobretudo permitiram uma apresentação clara e objetiva da temática.

As orientações ao bolsista, selecionado por meio de processo de análise de perfil socioeconômico e desempenho escolar realizado pela assistente social do *Campus*, ocorreram semanalmente e permitiram, de forma concreta e efetiva, a troca de saberes e vivências, que contribuíram para o planejamento, direcionamento e avaliação das ações executadas.

A divulgação das atividades do projeto no *Campus* foi realizada por meio da elaboração de convites, fixados em todos os murais do Instituto e também através de comunicados verbais nas salas de aula.

As atividades realizadas foram quatro palestras, duas sessões inclusivas (filme e documentário) e a elaboração e distribuição de uma cartilha informativa, onde foi observada a participação de duzentos e noventa e dois alunos, que interagiram com perguntas e relatos de experiência.

O material impresso foi custeado com recurso do IFAM *Campus* Parintins e serviu como reforço da aprendizagem dos discentes acerca da questão abordada.

A partir dessa compreensão do processo de desenvolvimento do sujeito, puderam ser criadas as condições concretas de construção do conhecimento e promoção de cidadania aos adolescentes e jovens que participaram das atividades do referido projeto.

É relevante citar que as atividades supracitadas foram inéditas no IFAM *Campus* Parintins, haja vista que os coordenadores do projeto, psicóloga escolar e pedagogo, investiram nos cargos públicos respectivamente nos meses de fevereiro e março de 2015, e, desse modo, passaram a observar a dinâmica escolar e incitaram a instituição de uma cultura de formação cidadã no contexto escolar, levando jovens e adolescentes a se tornarem multiplicadores das informações disseminadas nas palestras, cumprindo assim os objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As duas palestras e uma sessão inclusiva com cada modalidade de Curso, Integrado e Subsequente, totalizaram quatro encontros entre os meses de agosto e setembro e duas sessões inclusivas no mês de outubro de 2015. As palestras realizadas com os Cursos de Administração, Agropecuária e Informática, forma Integrado, abordaram os subtemas “Somos todos iguais na diferença” e “Desvendando as deficiências física, auditiva e intelectual” e a sessão inclusiva exibida aos referidos cursos foi o filme “Uma lição de Amor” no auditório do *Campus*. Essas atividades alcançaram um público de 193 discentes. As palestras desenvolvidas com os Cursos de Administração e Meio Ambiente, forma Subsequente, incluíram os subtemas “Conhecendo a surdez e a LIBRAS” e

“Direitos da Pessoa com Deficiência” e a sessão inclusiva “Documentação: Documentário sobre a Deficiência Visual” exibida no auditório do *Campus* totalizou 99 participantes.

Figura 1: CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DAS SESSÕES INCLUSIVAS



Fonte: IFAM - Campus Parintins, 2015.

Constatou-se com os dados supracitados que 292 alunos dos cursos supracitados participaram das atividades do projeto, superando a meta proposta de 200 discentes. Esse alcance deveu-se principalmente pelo entusiasmo, empenho e eficiência da equipe de trabalho e efetivo envolvimento dos participantes nos encontros.

Abordar a temática da educação inclusiva tão arraigada de preconceitos no contexto escolar de forma interdisciplinar demonstrou ser uma proposta relevante e eficiente no sentido de imprimir a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Aliado a isso, o trabalho interdisciplinar proporciona ganhos na perspectiva profissional, especialmente, a troca de conhecimentos entre a equipe multiprofissional e a interlocução de experiências entre os profissionais e os alunos.

Além disso, uma das características mais importantes da educação inclusiva é que ela deve envolver também as famílias e a comunidade, embora neste estudo não tenha sido possível efetivar tal proposição em virtude do tempo exíguo para realização do projeto. Todavia, reconhece-se que promover o envolvimento desse público com a escola para trabalhar a temática abordada fortalece a participação social e o exercício pleno da cidadania.

Cumpramos ressaltar, que como culminância do projeto ocorreu à distribuição de 200 cartilhas com informações relevantes sobre a temática aos discentes em evento realizado na biblioteca do *Campus*.

Figura 2: CARTILHA TODOS JUNTOS POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Fonte: IFAM - Campus Parintins, 2015.

Nesse contexto, Ropoli et al. (2010) afirmam que um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. E o projeto em tela foi uma delas, pois contribuiu para a formação cidadã de adolescentes e jovens ao oportunizar a construção de saberes, levando-os a agregar modos diferentes de pensar e agir no mundo e a desenvolver um olhar amplo sobre a educação inclusiva a fim de dirimir a discriminação e a violência no ambiente escolar.

A esse respeito, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capa-

idades, expressam ideias, participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Além disso, assume espaço central no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na superação da lógica da exclusão ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Para melhor atender a todos, a escola precisa mudar por vontade política de seu coletivo, explicitada no seu Projeto Político Pedagógico - PPP através da singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades e vivida a partir de uma gestão escolar democrática e participativa.

Santos e Mantoan (2011) pontuam que a constatação de que a realidade escolar é dinâmica e depende de todos dá força e sentido à elaboração do PPP, entendido não apenas como um mero documento burocrático formalizado pela administração escolar para cumprir as exigências da LDB, mas como registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e de aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações consequentes.

Para Gadotti (2013), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola. Ele se propõe a responder a um feixe de indagações de seus membros, tais como: qual educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja, para qual projeto de sociedade?

Diante desse panorama, a inclusão escolar não implica um ensino adaptado para alguns alunos, mas um ensino diferente com condições de aprendizagem para todos, levando-se em consideração suas capacidades e especificidades, sem discriminações.

A garantia de acesso, permanência e êxito escolar de todos os alunos contribui para instituir uma nova cultura de valorização das diferenças e certamente uma sociedade melhor, onde a diversidade na escola seja tratada de forma singular, enaltecendo-se as habilidades de cada aluno e minimizando as necessidades e dificuldades educacionais individuais.

O caminho percorrido até o momento na realidade brasileira corrobora a capacidade do sistema educacional de responder, com eficiência, a proposta da educação inclusiva. Todavia, a cada dia se identifica e remove novas barreiras.

ras, articulando renovadas respostas frente aos desafios, com o compromisso de um futuro mais justo para todos nós, demonstrando ser possível e necessário educar para a cidadania.

Desse modo, reafirma-se o quão é relevante à prática da educação inclusiva no contexto escolar ao possibilitar a redução da taxa de desistência e retenção escolar, o aumento da autoestima dos alunos e a construção de uma sociedade que respeita as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer o respeito à diversidade que a constitui.

As reflexões ora compartilhadas, traduzem a compreensão de que o caminho percorrido desde a Constituição de 1988 em direção a práticas educacionais inclusivas não é linear, mas dinâmico e complexo, elucidando tanto avanços quanto desafios, rupturas e resistências.

Sob esse prisma, a inclusão no contexto escolar propõe um sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência, cujo papel da escola é ser o espaço no qual se deve viabilizar a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

Por essa razão, faz-se necessário conhecer a educação inclusiva e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e na convivência social de pessoas com deficiência a fim de reconhecer e respeitar a diversidade e prevenir a discriminação e a violência escolar.

Nesse sentido, o interesse deste projeto dirigiu-se aos direitos humanos, especificamente a educação inclusiva, ao entender a importância capital dessa questão para a potencialização da formação cidadã no contexto do ensino técnico no âmbito dos institutos federais. Daí a relevância social desse trabalho, pois o projeto contribuiu para a promoção da cidadania de adolescentes e jovens ao proporcionar a discussão e a compreensão da temática de forma lúdica e dialógica.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky forneceram subsídios para a construção de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar que promoveu a superação de concepções naturalizantes e abstratas, tão presentes na educação e na escola de maneira geral.

Cabe salientar, que iniciativas como essa junto aos alunos dos cursos integrado e subsequente de institutos federais se fazem necessárias à medida que ampliam suas perspectivas e práticas e os tornam habilitados a serem multiplicadores de conhecimento construído coletivamente em espaços de discussão de ideias e experiências.

Ademais, perspectivas educacionais inclusivas devem figurar-se enquanto eixos norteadores de ações políticas que contribuam para o rompimento das desigualdades implantadas no processo de significação histórica e cultural sobre a educação inclusiva.

Acredita-se e defende-se neste texto, portanto, que para alcançarmos uma educação inclusiva de qualidade é necessária a formação permanente do corpo docente e técnico da escola sobre direitos humanos e o fortalecimento do PPP de forma democrática e participativa.

Resumo: Este artigo retrata a experiência do projeto integral “Educação Inclusiva: reconhecer as diferenças para prevenir a discriminação e a violência na escola”, desenvolvido no IFAM *Campus* Parintins, que abordou a inclusão no contexto escolar a partir da perspectiva crítica da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vygotsky. Consistiu num projeto na área de Psicologia Escolar vinculado a Assistência Estudantil do *Campus*, realizado com alunos dos cursos de nível técnico integrado e subsequente, entre os meses de julho a novembro de 2015, cuja participação registrada foi de duzentos e noventa e dois alunos. Teve como objetivo promover formação sobre a educação inclusiva aos discentes do IFAM *Campus* Parintins no sentido de valorizar o reconhecimento das diferenças e prevenir ações discriminatórias e violentas a estudantes com deficiência. As atividades realizadas foram quatro palestras, duas sessões inclusivas (filme e documentário) e elaboração e distribuição de uma cartilha informativa. Pôde-se constatar que o projeto contribuiu para a formação cidadã de adolescentes e jovens ao oportunizar a construção de saberes e a transformação da prática educativa. Desse modo, concluiu-se que agregar modos diferentes de pensar e agir no mundo e desenvolver um olhar amplo sobre a educação pode dirimir a discriminação e a violência no ambiente escolar.

Palavras-chave: diferenças; educação inclusiva; psicologia escolar.

Abstract: This article portrays the experience of the integral project “Inclusive Education: Recognizing Differences to Prevent Discrimination and Violence in School”, developed at the IFAM *Campus* Parintins, which addressed inclusion in the school context from the critical perspective of the proposed Historical-Cultural Psychology by Vygotsky. It consisted of a project in the area of

School Psychology linked to Campus Student Assistance, carried out with students of the courses of integrated and subsequent technical level, between July and November 2015, whose registered participation was two hundred and ninety-two students. It aimed to promote training on inclusive education for IFAM Campus Parintins students in order to value recognition of differences and prevent discriminatory and violent actions for students with disabilities. The activities carried out were four lectures, two inclusive sessions (film and documentary) and elaboration and distribution of an informative booklet. It could be verified that the project contributed to the formation of citizenship of adolescents and youngsters when opportunizing the construction of knowledge and the transformation of educational practice. In this way, it was concluded that adding different ways of thinking and acting in the world and developing a broad view of education can resolve discrimination and violence in the school environment.

Keywords: differences; inclusion education; school psychology.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 mai. 2019.

COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2013.

GUATEMALA. Presidência da República. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* – Convenção da Guatemala. Guatemala: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala. Acesso em: 28 mai. 2019.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MEC (Ministério de Educação). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

ONU (Organização das Nações Unidas). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2019.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escolar comum inclusive*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SANTOS, M. T. C. T. ; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2011. v. 1.

SILVA, Iolete Ribeiro. *Concepções de atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus*. 2004 Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Declaração de Salamanca*. Lisboa: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em Maio de 2019

Approved em Julho de 2019

DAS RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

*THE RELATIONS BETWEEN SOCIAL REPRESENTATIONS AND SPECIAL
EDUCATION IN THE PROCESSES OF LEARNING OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES*

Katiuscia Vargas Antunes

Docente do Mestrado em Gestão e Avaliação
da Educação Pública (PPGP/CAED/UJFJ)
E-mail: Katiuscia.vargas@ufjf.edu.br

Rosana Glat

Docente do Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (PROPEd/UERJ), Pesquisadora CNPq
E-mail: rglat@terra.com.br

APRESENTAÇÃO

Pensar os processos de aprendizagem e construção de conhecimento em alunos com deficiência intelectual é um grande desafio para os educadores. Desde o início do movimento em prol da Educação Inclusiva, um dos questionamentos que emerge, com frequência, no cotidiano escolar é a possibilidade (ou a não-possibilidade) de alunos com deficiência intelectual aprenderem em um contexto de turma comum. Eles aprendem? Como podem aprender, se têm uma deficiência cognitiva ou intelectual? Como vão acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma? -Essas dúvidas inquietam os professores que atuam no ensino regular e se veem, atualmente, diante de sujeitos que não correspondem ao modelo de aluno idealizado durante sua formação e que a própria história da educação não cessou de produzir. Assim, as representações negativas acerca da deficiência, as quais são, de forma geral, socialmente reforçadas, acabam determinando, em muitos casos, a prática pedagógica.

Na tentativa de trazer algumas reflexões sobre os processos de aprendizagem e construção de conhecimento de alunos com deficiência intelectual pela via da abordagem psicossocial da deficiência, enfatizaremos como, historicamente, as representações sociais sobre a deficiência intelectual foram construídas e como tais representações influenciaram as práticas pedagógicas direcionadas a esses sujeitos no contexto da Educação Especial e posteriormente no processo de inclusão desses nas escolas regulares.

Inicialmente discorreremos sobre as representações sobre a deficiência intelectual, em particular no contexto escolar, mostrando que a construção de “aluno ideal” impacta no olhar sobre quem são os reais sujeitos da educação. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre como a Educação Especial pautou suas práticas em relação às pessoas com deficiência intelectual. Por fim, apresentaremos e analisaremos depoimentos de estudantes com deficiência intelectual que estavam matriculados no Ensino Médio, de uma escola pública do Rio de Janeiro, a fim compreender como esses estudantes externalizam suas relações com a escola, os colegas, os professores e as disciplinas escolares.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS REFLEXOS NA PRODUÇÃO DO “SUJEITO IDEAL DA EDUCAÇÃO”

São muitas as representações sobre as pessoas com deficiência que marcaram, historicamente, esses sujeitos e que estão presentes nas relações que se estabelecem entre a escola e tais alunos. Para entendermos melhor esta situação recorreremos a uma breve exposição sobre o nascimento desse sujeito “ideal” da educação e suas implicações na percepção que a sociedade e a escola têm da deficiência. Partiremos de uma reflexão sobre a sociedade moderna, a qual teve seu apogeu entre os séculos XVII e XIX. Neste contexto, a ciência e a razão humana se tornaram os grandes fatores de explicação do mundo, substituindo a visão teocêntrica que predominou na Idade Média em decorrência do poder político, econômico e ideológico exercido pela Igreja.

Neste contexto, a escola foi uma das instituições responsáveis por “produzir” o sujeito da modernidade – racional, eficiente e “perfeito”, instituindo

um padrão universal de aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, adaptando-se a ela e sendo útil. Estamos aqui nos referindo a construção de um modelo de sujeito, do qual todos deveriam se aproximar. Tal fato, emergir as diferenças entre as capacidades individuais dos sujeitos tanto no âmbito social e econômico como no escolar. Os alunos com deficiência representariam as pessoas que, por suas características físicas e cognitivas, se distanciavam dos padrões de normalidade estabelecidos. O olhar para o aluno com deficiência veio marcado pelas representações negativas e a dicotomia normal vs anormal serviu de parâmetro para diferenciá-los.

Assim, quando se discute a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais é importante contextualizar qual é o modelo de educação e de escola que prevalece, e se este modelo é adequado para atender às demandas da inclusão. A esse respeito Senna (2007) afirma que enquanto os princípios da escola moderna, antagônicos aos pressupostos da inclusão, não forem revistos, a escola continuará formulando suas práticas em torno de um sujeito cognocente “ideal”, que difere do perfil dos alunos “incluídos”. Em outras palavras, o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular se depara com fatores de ordem simbólica e, por isso, não é suficiente que sejam criadas políticas públicas ou técnicas de ensino diferenciadas se não se discutir quem é o sujeito “real” da educação.

Para Amaral (1998) o “aluno especial”, representa a diferença e a “especialidade” dentro e fora da escola. São considerados *a priori* incapazes pelo fato de não pertencerem ao grupo de alunos considerados normais. “Ser especial na escola é deixar de pertencer à “espécie” dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem [...] Há um olhar patologizante e individualizado para aquele que não se encaixa, que não é normal” (p. 4).

Uma forte consequência dessa diferenciação é a exclusão desses indivíduos da escola e do convívio social, de modo geral. Glat (2004) mostra que o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências é socialmente construído, com raízes históricas profundas que tiveram início desde o momento em que a vida humana se desenvolveu na Terra. Na formação dos grupos sociais são estabelecidas regras que determinam modos de ser e agir que são considerados aceitáveis e devem ser seguidos por todos que pertencem a determinado grupo.

Goffman (1988) define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (p.13). Os estigmas são materializados nas relações sociais e tem um peso significativo na construção da identidade das pessoas com deficiência. Por ser socialmente construída, a identidade pessoal está ligada aos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Sua construção é permeada pelos contextos, políticos, históricos e sociais.

A identidade é também construída pelas relações de discriminação. De acordo com Ciampa (1998), quando o indivíduo não corresponde à “identidade pressuposta” socialmente -- aquela interiorizada pelos sujeitos e incorporada socialmente -- começam a ocorrer situações de estigmatização e marginalização. “Nesta perspectiva, a identificação do deficiente como ‘ser anormal’ ou ‘incapaz’ tem como base a sua não identificação na ‘normalidade’ que é a ‘identidade pressuposta’ socialmente” (OLIVEIRA, 2000, p. 11).

Desta forma existe uma participação social na construção da identidade, pois a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e seus atributos. “A sociedade define uma identidade social virtual (imposta socialmente) que se diferencia da identidade social real, caracterizada pelas categorias e atributos que os indivíduos, na verdade possuem” (OLIVEIRA, 2000, p. 11). Para Glat (2009), nos indivíduos com deficiência se forma uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceitável na sociedade em que vivem. Assim, instala-se uma dicotomia entre aquilo que eles são e o que, para fins de aceitação e pertencimento social, deveriam ser.

É importante ressaltar que ao falar sobre a deficiência intelectual estamos nos referindo a um grupo diversificado de indivíduos que, mesmo sendo classificados com o mesmo diagnóstico / rótulo, são bastante diferentes entre si. A deficiência se manifesta em variados graus de comprometimento. Assim, no grupo da deficiência intelectual encontramos pessoas com alto nível de comprometimento cognitivo e psicomotor, afetando de forma significativa seu processo de desenvolvimento até pessoas com um comprometimento mais “leve”, que, com apoio adequado, se desenvolvem cognitivamente e socialmente. (GLAT, 2009).

Os reflexos das representações sobre a deficiência estão presentes na escola, onde são reproduzidos e reforçados. Ainda hoje é possível observar que

muitas das práticas escolares estão pautadas no sujeito ideal da sociedade moderna, conforme descrito anteriormente. Como lembra Oliveira (2000, p. 12):

A escola tem um atendimento padronizado e universalizado para os considerados “normais”. Assim, se o aluno tem problema, o atendimento tem que ser especializado, então transfere-se o discente para classes especiais ou para Instituições Especializadas. Exclui-se o aluno com problemas de aprendizagem sem questionar-se a estrutura escolar.

Assim, quando se institui um modelo universal do aluno “normal”, fatalmente, todos os que se distanciam deste padrão não são considerados sujeitos da educação formal e, conseqüentemente, são segregados não só da escola regular como também do convívio social de maneira geral. Certamente, este tipo de cultura escolar, não se adequa aos princípios da Educação Inclusiva, que justamente, é pautada na aceitação da diversidade humana.

Os valores escolares ainda se encontram imersos num modelo de conhecimento científico construído sob o prisma da racionalidade e da cientificidade moderna, na qual, o sujeito da ciência é o sujeito da razão. Logo, poderíamos afirmar que o sujeito da educação é aquele que possui todos os requisitos considerados pela ciência como um sujeito racional, dotado de pensamento e linguagem inteligíveis sob os padrões eleitos como ideais no mundo contemporâneo.

Na escola, assim como em outras instituições, são criadas representações sociais que direcionam não apenas o que devemos ser, mas o modo como agimos e percebemos o outro. Neste sentido, as representações que muitos professores fazem dos seus alunos se constroem com base num modelo padrão do aluno “ideal”.

O ponto que estamos querendo enfatizar é que a atuação docente não está assentada apenas nos conhecimentos que advém de sua formação inicial ou continuada. Portanto, boa parte do seu fazer pedagógico está relacionado à sua concepção de deficiência. Mais uma vez Moscovici (2003) e a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender as concepções que permeiam a prática profissional e as atitudes cotidianas dos professores.

Moscovici define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer a ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material

e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilita que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

As representações sociais são sempre produto da interação e da comunicação e elas vão tomando forma de acordo com os diferentes contextos e momentos históricos, em um processo dialético. Em sua obra Moscovici, mostra como as representações se consolidam no contexto social e influenciam não só a coletividade, mas também os sujeitos em sua individualidade. Representações sociais são muito potentes, pois, tem entre outras funções tornar aquilo que não é familiar em algo familiar através do processo de ancoragem e objetivação e de classificação e categorização.

Ao tornar familiar o que é desconhecido criam-se universos consensuais que fazem com que os indivíduos se sintam “em casa”. A dinâmica da familiarização se estabelece nas relações sociais na medida em que os objetos, as pessoas e os acontecimentos são compreendidos e percebidos sempre em função de representações e paradigmas já existentes.

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso. Pois, nesse caso, nós simplesmente não registramos o que tipifica um parisiense, uma pessoa ‘respeitável’, uma mãe, um complexo de Édipo etc., mas essa consciência é usada também como um critério para avaliar o que é incomum, anormal e assim por diante. Ou em outras palavras, o que é não-familiar (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Quanto ao processo de ancoragem, Moscovici explica que:

Ancorar é, pois, classificar ou dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62).

Assim ao diagnosticar, isto é, classificar um indivíduo como pertencente a algum grupo etiológico específico e descrever suas características o estamos

confinando em um conjunto de comportamentos e regras “que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). No caso das pessoas com deficiência, ao categorizar quem elas são e como se comportam, o fazemos com base em um paradigma socialmente acordado de “normalidade”, marcando o que essas pessoas **não** são em relação aos indivíduos considerados normais. Ao ressaltar essas diferenças, vai sendo formulada e reforçada a representação de inferioridade e incapacidade desses indivíduos (BERGMAN; LUCKMAN, 1985; GLAT, 2004).

Vale ressaltar que as representações sociais possuem duas funções básicas. Primeiro, *convencionalizar* os objetos, pessoas e acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva, localizando-os em uma determinada categoria e em conformidade com um modelo, de maneira que todos os novos elementos se unem e se sintetizam no mesmo. E segundo, *prescrever* formas de ser, de agir, de pensar e de se comportar numa estrutura social estabelecida. A representação que temos de alguém é transmitida através da tradição e das estruturas imemoriais (MOSCOVICI, 2003).

Para Jodelet (2001) representações sociais são fenômenos complexos, ativados sempre e em ação na vida social. “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). As representações sociais, portanto, são abordadas de forma dialética, pois constituem “produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (p.22).

Falando das pessoas com deficiência podemos afirmar que o fato dessas terem sido colocadas numa posição de inferioridade em relação às consideradas normais condiz com a construção social das representações dominantes na sociedade. Por isso, ao discutir esta temática é necessário considerar que as mesmas emergem, a partir dessas representações dominantes que tem reflexos não apenas nas esferas política e econômica, mas também, na educacional.

Permeado por representações que inferiorizam as pessoas com deficiência, o cotidiano da escola é marcado por uma série de equívocos pedagógicos. Em outras palavras, como a compreensão do desenvolvimento e aprendiza-

gem dos alunos está pautada num modelo ideal de sujeito, as metodologias empregadas pelos professores, muitas vezes, não condizem com as necessidades educacionais dos alunos que se distanciam desse ideal, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual.

Questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação. A rotina da escola parece querer ocultar o processo de formação de sujeitos e deixar no obscuro as interpretações que intermediam e direcionam o ato de ensinar e aprender. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Considerando que as representações sociais são um fenômeno dialético e socialmente construído, acreditamos na possibilidade de ressignificação da imagem que se tem sobre as pessoas com deficiência intelectual, superando a visão de incapacidade e anormalidade ainda predominante. Tomando, mais uma vez, como referência o pensamento de Moscovici (2003), podemos dizer que nossos preconceitos, sejam eles de qualquer natureza, só podem ser superados pelas mudanças de nossa representação social acerca da cultura e da natureza humana.

A compreensão acerca do sujeito da educação, delineada até aqui, nos incita a pensar sobre todos os indivíduos que, por algum motivo, não se enquadram no perfil pré-estabelecido como ideal de ser humano. Dentre esses estão as pessoas com deficiência intelectual, que, como já discutido, trazem a marca da incapacidade ou anormalidade cognitiva.

O estigma em relação às pessoas com deficiência existe na sociedade desde seus primórdios (GLAT, 2004) e, em diferentes momentos podemos acompanhar o processo de marginalização dessas pessoas¹. Entretanto, com o surgimento da modernidade e das instituições sociais que emergiram neste contexto, entre elas a escola, a pessoa com deficiência intelectual foi se distanciando cada vez mais das expectativas sociais sobre como os indivíduos deveriam e ser e como deveriam se comportar socialmente. Assim o estigma negativo em relação a essas pessoas foi ficando cada vez mais forte.

¹ A esse respeito ver a obra de Pessotti (1984).

Conforme afirma Ribas (1989, p.12), a imagem da deficiência é sempre produto das relações vivenciadas numa determinada cultura.

Em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens e norteiam as suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em todas as sociedades a palavra “deficiente” adquire um valor cultural segundo padrões, regras, e normas estabelecidas no bojo de suas relações sociais.

É importante dizer que historicamente ser deficiente significa carregar um estigma muito forte na medida em que essas pessoas, como dito em outro momento, se distanciam da imagem corporal do ser humano íntegro e considerado normal. “[...] O deficiente viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele contraria a representação ou a imagem corporal do homem” (GLAT, 2004, p. 23).

Consequência dessa compreensão acerca da deficiência intelectual é o isolamento social ao qual esses sujeitos foram submetidos. Tal isolamento impede o desenvolvimento de relações e habilidades sociais. Esta situação traz consequências negativas, ocasionando complicações secundárias à deficiência propriamente dita (GLAT, 2004; 2009, OMOTE, 1994; OLIVEIRA, 2007, entre outros).

Alunos com deficiência e, em particular, intelectual, em um contexto educacional inclusivo, geralmente encontram dificuldades em se relacionar na escola e dentro da sala de aula. Nos momentos que envolvem atividades em grupo, por exemplo, esses são os últimos a serem escolhidos, quando o são. É importante enfatizar que tal dificuldade não é exclusiva dos alunos com deficiência. É sabido que pessoas muito tímidas, com dificuldade de relacionamento também enfrentam problemas parecidos em sala de aula. Entretanto, no caso da deficiência a segregação é mais acentuada pelo “peso” do estigma.

Os processos de exclusão analisados sob a ótica da psicologia social não colocam em oposição as interpretações psicológicas de um lado e as sócio-históricas, culturais e econômicas de outro. A psicologia social procura compreender “de que maneira as pessoas ou grupos são objetos de uma distinção, são construídos como uma categoria à parte” (JODELET, 2008, p. 54). A esse respeito Sawaia (2008) explica que os processos de exclusão são complexos

e multifacetados e se efetivam de forma sutil e dialética. “É um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9).

Importa ressaltar que a temática da deficiência intelectual insere-se nessa história de exclusão que, em diferentes momentos, esteve orientada pela lógica da igualdade, sem considerar a diversidade dos sujeitos. Embora, contraditoriamente, os valores mais defendidos ao longo da história para consolidação da cidadania foram a igualdade e a justiça.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As marcas históricas da deficiência intelectual, que passam não só pela estigmatização, mas pela internalização de sua (suposta) inferioridade, são fundamentais para se pensar como esta representação social interfere no processo de inclusão/escolarização desses sujeitos. O entrelaçamento entre a constituição do pensamento individual e do social, no que toca a construção da identidade das pessoas com deficiência, é determinante para compreendermos a inclusão, bem como o papel da Educação Especial neste contexto.

O pensamento liberal e o positivismo constituem as bases históricas e ideológicas da educação brasileira e, por conseguinte, da Educação Especial. A difusão da ideia de um movimento “natural” da sociedade rumo ao progresso, com base na ciência moderna teve reflexo em diversas áreas do conhecimento. Com o desenvolvimento do pensamento liberal, que na atualidade se fortaleceu sob a denominação de neoliberalismo, o Estado foi, aos poucos, se eximindo de algumas de suas responsabilidades, especialmente na esfera social. Tal fato teve implicações diretas no cenário educacional, onde podemos observar a histórica e tensa relação entre a educação pública e a privada (KASSAR, 1999; SAVIANNI, 2002).

No bojo dos embates políticos e educacionais ocorridos no país, os serviços da Educação Especial ficaram a cargo tanto do setor público quanto do privado. Assim, instituições privadas² e filantrópicas voltadas para sujeitos com deficiência intelectual, como a Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos

² O conceito de instituições privadas neste texto se refere àquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, conforme a LDB 9.394/96.

dos Excepcionais – APAES, apresentam-se no contexto da Educação Especial como uma grande força política e social³. Em sua origem, segundo Mazzotta (1996), esse tipo de atendimento era pautado em uma concepção fortemente encontrada nas instituições europeias denominada “ortopedia das escolas auxiliares”. Assim, por forte influência das ciências naturais, especialmente da biologia e da medicina, tais instituições, embora criadas no século XX, incorporaram, em seu cotidiano, uma visão organicista da deficiência, originada no século XVIII. Por esta visão a deficiência era explicada pela ótica da medicina e do funcionamento orgânico do corpo⁴. Ela surgiu em substituição à concepção teológica da deficiência que ligava suas causas a questões sobrenaturais (PESSOTTI, 1984).

Fundamentadas nessa ótica, as práticas institucionais dirigidas para pessoas com deficiência intelectual eram pautadas em critérios de classificação, a partir de comparação aos padrões estabelecidos de normalidade e anormalidade. De modo geral, as escolas e instituições especiais pautavam suas ações nos estudos psicológicos que, por sua vez, se restringiam a uma perspectiva organicista da deficiência. Por ser considerada como uma “doença crônica”, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência tinha uma forte característica terapêutica.

Para avaliar e classificar essas pessoas eram realizados exames médicos e psicológicos, com ênfase na aplicação de testes de inteligência, contribuindo para uma rígida classificação etiológica (GLAT; BLANCO, 2007). As pessoas com deficiência intelectual (mental) eram classificadas pela psicologia como deficientes leves, moderados, severos e profundos, conforme demonstrado no capítulo anterior. Esta escala diagnóstica, transportada para educação, com os rótulos de deficientes mentais leves ou limítrofes, educáveis, treináveis e dependentes, marcou a organização das escolas e classes especiais.

Assim, a grosso modo, os indivíduos com deficiência intelectual leve iriam para classes especiais em escolas comuns; os com deficiência moderada para

³ No Brasil atualmente existem mais de 2000 APAEs distribuídas por todos os estados, e cerca de 100 instituições Pestalozzi.

⁴ Thomas Willis (1621-1675) foi um dos pioneiros na visão organicista diante dos quadros de deficiência mental. Este teórico tentou explicar os processos neurofisiológicos relacionados à condução dos estímulos nervosos às ideias de fluido nervoso, suco nervoso, líquido dos nervos e fluidos voláteis ou “espíritos animais” (PESSOTTI, 1984).

escolas especiais, os que tinham deficiência severa eram considerados ineducáveis e, portanto, não necessitariam de escolarização, apenas treinamento de habilidades sociais básicas, e os dependentes, geralmente nem frequentavam as instituições, a não ser para atendimento médico.

Segundo este direcionamento, as instituições especializadas organizavam seu trabalho a partir de terapias individuais, com equipes de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos entre outros. Pouca ênfase era dada às atividades de cunho acadêmico, pois, como comentamos acima, a educação escolar era desnecessária para as pessoas com deficiências cognitivas ou sensoriais consideradas severas (GLAT; BLANCO, 2007).

Ferreira (1992) destaca que as escolas especiais no Brasil pareciam se limitar ao trabalho de recuperação ou remediação das etapas do desenvolvimento que faltavam ao aluno com deficiência. Assim, foi surgindo a concepção de que a escola especial não deveria trabalhar conteúdos acadêmicos, mas sim enfatizar o trabalho com habilidades que dariam ao aluno “prontidão” para a sua alfabetização. Prevalcia o modelo clínico ou “centrado no aluno”, e o meio social parecia não influenciar o aprendizado.

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p. 104).

Esta é uma visão, como dito anteriormente, permeada pelo modelo médico da deficiência, pautado na compreensão de que seria necessário, no trabalho com essas crianças, incentivar seu desenvolvimento de forma a recuperar as etapas em que estava atrasada em relação ao padrão das consideradas normais. Importa ressaltar que a despeito das críticas dirigidas a este modelo, a medicina foi uma das primeiras áreas a apontar para a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência que, durante muitos anos ficaram segregadas em asilos, hospitais psiquiátricos e instituições desta natureza (GLAT; FERNANDES, 2005).

Em suma, o atendimento que era dispensado aos alunos com deficiência impunha sobre eles o ônus de serem rotulados como incapazes, minimizando e desvalorizando suas potencialidades. Ferreira (1992) também afirma que

as práticas da escola especial perpetuavam um trabalho pedagógico pautado numa percepção abstrata do aluno e, portanto, descontextualizada. Isso ocasionou o desenvolvimento de ações e atividades massificadoras, generalizadas e repetitivas. Reafirmando a citação acima, Ferreira reforça a característica da permanência do status infantil do aluno.

Nessa direção, Kassar (1995) assinala que, por exemplo, a alfabetização alunos com deficiência pautava-se em técnicas que reduziam este processo à cópia e repetição de um lado e, de outro, a sessões de treinamento de atividades de vida diária (tais como vestir-se, comer sozinho, etc). Nas palavras desta autora,

[...] essas práticas educacionais não respeitavam a integridade do ser humano que estava sendo submetido a elas e menosprezavam diferentes oportunidades de apreensão de novos conhecimentos pelos educandos (KASSAR, 1995, p. 13).

A Educação Especial acabou, então, reproduzindo os princípios evolucionistas preconizados pela modernidade. Desta forma, a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual pautava-se na ideia de desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. A responsabilidade pela construção e aquisição de conhecimento era atribuída às condições internas do aluno, sem considerar o papel do professor como mediador neste processo. A ciência formatou, assim, o cérebro como instrumento biológico, desconsiderando o aspecto cultural e plural das mentes. O defeito “biológico” justificaria a não-aprendizagem e conseqüentemente, o não-sujeito cognoscente (FERREIRA, 1994).

Entretanto, com o avanço dos estudos da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, a Educação Especial começou a afastar-se de um enfoque exclusivamente organicista, redirecionando suas práticas. Paralelamente, impulsionada pela intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, no início da década de 1970, surgiu no cenário das políticas educacionais a proposta de *integração*. Este modelo buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo, em classes ou escolas especiais.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a

aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então aliados do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 02).

Não obstante aos avanços constatados no âmbito educacional, a Educação Especial continuava funcionando como um serviço paralelo e distanciado do ensino regular, com métodos, práticas pedagógicas e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino.

Nas palavras de Bueno (2004, p. 27),

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino.

Importa destacar que uma parte significativa de alunos encaminhados para classes especiais eram oriundos das classes populares e “vítimas” do fracasso escolar. Desta forma, o conceito de deficiência era em parte confundido com problemas sociais relacionados à pobreza e ao fracasso escolar (MENDES, 2010). Nesta direção, Ferreira (1989) afirma que uma parte dos alunos que frequentavam as classes especiais tinham alguma deficiência, entretanto, outra parte era encaminhada para essas classes pelo simples fato de não se adequarem à organização da escola regular. Assim, alunos com histórico de repetência ou indisciplina iam para as classes especiais. Com isso contatava-se uma série de equívocos no encaminhamento dos alunos para as escolas especiais.

As críticas dirigidas ao modelo de integração, especialmente no que se refere à exigência de que os alunos com deficiência deveriam, antes de serem inseridos na escola regular, ser preparados para tal, culminaram na elaboração da proposta da inclusão escolar. O modelo da inclusão, fortemente difundido a partir da década de 1990, contempla equiparação de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença.

No que tange à inserção de alunos com deficiências / necessidades especiais, é importante destacar que a Educação Inclusiva não pode se configurar numa ação exclusiva da Educação Especial. Ao contrário, escola regular deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram.

A inclusão escolar tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, em que pese a legislação e políticas, a inclusão ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e suas diferentes maneiras de aprender.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Porém, mais do que garantir o acesso dos indivíduos com deficiência e outras necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a sua permanência e aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas.

Este breve relato sobre a evolução da Educação Especial brasileira nos permite considerar que a herança que a visão organicista da deficiência, com sólidas bases biológicas e clínicas, deixou para a educação, em particular para a Educação Especial, contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas que não valorizavam as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Seriam essas pessoas realmente destituídas da capacidade de subjetivação e compreensão do mundo? Boa parte dos educadores não creem realmente na possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para Padilha (2007), qualquer modificação na Educação Especial precisa, necessariamente, avançar para o entendimento de que o aluno com deficiência também se apropria da cultura que o cerca e não apenas aprende hábitos por mera repetição e treinamento. Portanto, é fundamental que a escola valorize os modos peculiares de apropriação cultural que as pessoas com defi-

ciência têm; suas formas de aprender e agir. Isso passa pela compreensão de como esses alunos se relacionam com os conteúdos escolares propostos nos currículos do ensino regular.

Certamente não estamos aqui defendendo que as pessoas com deficiência intelectual aprenderão igual ou dentro dos mesmos critérios de tempo-espço que as que não possuem nenhum comprometimento cognitivo. Justamente por isso enfatizamos a necessidade dos serviços de apoio da Educação Especial para que o aluno com deficiência intelectual possa ser efetivamente incluído na escola regular.

Alunos com maiores comprometimentos necessitam de estratégias de intervenção pedagógica específicas, com a adoção de métodos de ensino e comunicação diferentes daqueles que um professor empregaria com alunos com deficiência intelectual menos comprometidos. Assim, não podemos negar que para alguns alunos o atendimento educacional especializado é fundamental para que desenvolvam habilidades necessárias à sua vida social, independente de aprenderem os conteúdos formais ensinados pela escola.

Com isso afirmamos que se não houver uma transformação dos procedimentos metodológicos que vem sendo adotados e se professores e demais profissionais que atuam na educação não expandirem seu olhar sobre os alunos com deficiência e sua relação com a escola, nosso sistema educacional continuará excluindo esses alunos e negando a eles o direito se chegarem e permanecerem na escola regular. Reafirmando esse pensamento, Ferreira e Ferreira (2004) defendem que, como educadores, devemos nos orientar por uma tendência pedagógica que enfatize menos a constituição biológica e os aspectos orgânicos do desenvolvimento e valorize mais as relações sociais.

Na seção a seguir veremos como os depoimentos dos estudantes com deficiência intelectual nos ajudam a compreender o processo de inclusão pelo olhar de quem o vivencia, reforçando a afirmação de que são urgentes as transformações nas práticas e cultura escolar.

COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

Os depoimento apresentados nesta seção são parte dos dados de uma pesquisa pesquisa orientada pela metodologia de História de Vida (ANTUNES,

2012)⁵, que utiliza como instrumento entrevistas abertas. A beleza desta abordagem é que ela “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber” (GLAT, 2009, p. 30), já que seu objetivo é apreender os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida.

Neste estudo foram ouvidos cinco estudantes com deficiência intelectual do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Educação do Rio de Janeiro, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1: Informações sobre os participantes do estudo.

Nome ⁶	Idade	Ano de escolaridade
Jô	13	6º ano do Ensino Fundamental (EF)
Luci	19	9º ano do EF
Lili	15	7º ano do EF
Davi	17	7º ano do EF
Beto	23	3º ano do Ensino Médio (EM) e Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária

As histórias desses jovens possibilitaram resgatar sua trajetória e relação com a escola. Considerando o que foi apresentado até aqui fizemos um recorte temático e elegemos três temas centrais que as histórias de vida dos estudantes apontou. São eles: 1) trajetória escolar; 2) a relação com os colegas e 3) a relação com os professores e as disciplinas.

Trajetoária escolar:

Eu ia desistir (...) mas eu não podia parar enquanto não ficasse de maior, não fizesse 18 anos (...) Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar. As pessoas falava que eu não [pausa grande na fala] (...) Tem muita gente que falava para eu parar de estudar na quarta série. Meu pai falava, mas eu não quis; eu quis chegar até o final. (Beto).

A fala de Beto retrata, de forma singular, a expectativa negativa depositada nele pelas pessoas com quem convivia. Quantos alunos (com ou sem deficiência) ouviram durante sua vida escolar que não iam conseguir; que não

⁵ Trata-se da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda autora.

⁶ Todos os nomes dos sujeitos são fictícios para resguardar suas identidades.

acompanhariam o ritmo da turma? Com Beto não foi diferente. Não obstante, em sua história, a escola e o estudo ocupam um lugar importante.

Beto chegou à escola no primeiro ano do Ensino Médio, oriundo da rede municipal de ensino. Em todo o seu percurso escolar nunca estudou em escola especial. Desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental foi aluno da rede regular de ensino. Sua fala, reproduzida acima, indica que a princípio este aluno estava na escola apenas por obrigação legal.

O discurso socialmente construído sobre a deficiência intelectual e, em alguns casos, internalizado pelas próprias pessoas com deficiência deixa marcas significativas nas histórias de vida dos sujeitos. Pode-se dizer que este foi o caso de Luci, 19 anos, aluna do 9º Ano do Ensino Fundamental cuja trajetória escolar marcada por dois momentos distintos: sua vivência em uma instituição especializada de Niterói – RJ e, depois, entre algumas escolas regulares de Niterói e de Teresópolis. Segundo informou, seu ingresso em uma instituição especializada aconteceu por acaso:

Aí ela perguntou se a mamãe tava precisando de ajuda aí mamãe falou tava por que eu tinha dificuldade, não tava aprendendo a ler, a escrever aí ela me encaminhou para a Pestalozzi de Niterói. (...) Fiquei lá bastante tempo, aí lá eu aprendi a ler com 11 anos, eu fiz um teste, fiquei em uma sala que era como se fosse um jardim da infância, depois eu fui para a primeira série, segunda, eu fiquei lá foi uns 4 anos. Aí quando eu fui para a segunda série, já estava assim quase perto de acabar o ano, falaram que não ia ter mais, por que assim, dava continuidade até a quarta, aí falaram que não ia ter mais por que eles não estavam dando conta. (Luci)

É interessante notar que Luci conta que ficou numa classe parecida com o Jardim de Infância, com crianças menores do que ela. Tal fato é comum no contexto da Educação Especial e mesmo em escolas regulares, em que alunos com deficiência intelectual estudam em classes de alunos com idades muito inferiores à sua, passando anos repetindo a mesma série como se isso fosse garantir a aprendizagem. Tal distorção é prejudicial ao aluno com deficiência, pois compromete o seu relacionamento com os colegas e o ambiente se torna desestimulante. Por permanecerem muitos anos na mesma série os alunos, frequentemente, acabam desistindo.

A organização curricular da qual Luci fala, reflete a infantilização do sujeito com deficiência intelectual e tem grave prejuízo ao seu desenvolvimento,

na medida em que, frequentemente passam anos repetindo os mesmos conteúdos, ou as mesmas séries, sem que se faça investimentos em procedimentos pedagógicos que lhes permitam alcançar níveis mais complexos de aprendizagem, o que acaba desestimulando os alunos, levando à uma acomodação (do aluno e da família, que também não tem grandes expectativas) e até mesmo abandono da escola.

Importa destacar que a repetência marcou a história escolar desses estudantes, como pode ser observado na distorção idade-série por eles apresentada.

O pessoal da minha turma tem 14 anos e eu tenho 19 (...) É, isso sempre aconteceu comigo. **No começo era tudo criança e aí não fazia diferença, mas agora eu to ficando adulta e eles tão começando aonde eu já passei.**(...)Eu não converso, eu não sou muito de conversar assim. Eu era muito de conversar, **mas agora que eu cresci** eu não sou muito de conversar mais não. Às vezes eles não vão entender, por eles serem menores do que eu ele podem não entender, então o que adianta eu falar se eles não vão entender. (Luci)

De fato, o fracasso escolar é comum na trajetória escolar de pessoas com deficiência intelectual, sendo às vezes um dos sinais diagnósticos (GLAT, 2009). Vale ressaltar que essa situação contraria os pressupostos da Educação Inclusiva que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Tal proposta implica no reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência (PLETSCH, 2010).

Quando o sistema escolar não busca superar a condição de fracasso que muitos alunos com deficiência se encontram através de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades, o resultado é a proliferação de histórias de repetência, de não adaptação, mesmo em alunos que não têm propriamente uma deficiência. Esta situação é tão marcante que, embora continuem frequentando a escola, os alunos convivem cotidianamente com o sentimento de que podem fracassar a qualquer momento.

A relação com os colegas:

Porque eles não gostam de fazer trabalho em grupo comigo. (...) eles, eles também não andam comigo (...) A única pessoa que gosta de fazer comigo é o N.,

de vez em quando ainda faz (...) Falam que eu não sei fazer nada, que eu sou um burro. (...) Eu é... Eu Fico triste (...) Quando eu tô na fila da merenda eles saem de perto de mim, e vão lá para o final da fila. Se eu entro no refeitório, se eu sentar perto deles, eles sentam em outro lugar e na biblioteca também, se eu sentar perto deles eles vão sentar em outro lugar. (Davi)

Mas a mudança que eu mais senti, não sei se é por que quando a gente cresce, a gente fica mais coisa (...) Eu passei a metade de um ano que eu não falava com ninguém, eu entrava na sala e não falava nada, saia e também não falava nada. Aí no próximo ano eu já pintava o sete dentro da sala (...) Eles ficam falando de mim né, por que ela pode isso e a gente não pode. Isso às vezes é chato. Por que eu posso consultar o meu caderno, aí eles ficam assim porque ela pode e eu não posso?. **Eu também não gosto disso, mas fazer o que se eu não consigo manter as coisas na minha cabeça?** Aí é chato ficar escutando eles falarem e saber que é de você (...) **O preconceito né, às vezes pode ser pelo professor, pelo aluno, pela direção. Ninguém gosta de ser diferente né, mas é.** Imagina se fosse todo mundo do mesmo tamanho, no mesmo peso, da mesma cor? Não seria o Brasil né. (Luci)

Os relatos são atravessados por um sentimento de menos valia em relação ao restante de seus colegas. Dizem ter dificuldade em participar dos trabalhos em grupo e, no caso de Davi, sua exclusão ultrapassa as paredes da sala e se estende para outros ambientes, como hora da merenda. Tais atitudes discriminatórias marcam forte e negativamente as trajetórias sociais e escolares desses sujeitos.

O preconceito, o estigma e a marginalização fazem parte da história dos jovens entrevistados. Estar na escola não significa necessariamente participar da escola plenamente. A concepção de inclusão na qual acreditamos passa pela garantia de três pressupostos básicos: a presença do aluno com deficiência mental na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos (GLAT; BLANCO, 2007). Pelos relatos, vemos que esses dois últimos aspectos constituem, talvez, um dos maiores desafios da escola e de todos os educadores que lidam com alunos com deficiência intelectual.

Os relatos mostram, ainda, que é imprescindível resgatar a identidade dos alunos com deficiência considerando-os como sujeitos constituídos não apenas por esta condição. São sujeitos que tem sua personalidade formada pelas relações sociais que estabelecem com o seu contexto cultural e social.

São afetados pelas relações interpessoais dentro e fora da escola. Ser aluno é apenas um papel que este sujeito desempenha, por isso, a necessidade de conhecer quem é a pessoa com deficiência, deixar que ela se mostre como ela efetivamente é e não como a sociedade acredita que ela seja, como professores acreditam que o aluno com deficiência seja.

A relação com os professores e as disciplinas:

Às vezes eu passava a hora do recreio na sala, por que não dava tempo de eu acabar(...) Agora no final, escutava até “esporro” dos professores por passar a hora do recreio dentro de sala.(...) Agora no final, no terceiro e quarto semestre ficavam é dando “esporro” para subir para o recreio.

E durante as aulas?

Era bom, só que às vezes o professor fazia eu fazer trabalho sozinho, sem ajuda (...) quando o professor não queria me ajudar a fazer, terminar o que tava faltando. Aí eu ficava triste. (...) É por que tava com 38 alunos na sala e tinha que da atenção para todo mundo. (Beto)

Beto nos remete a uma reflexão sobre a transição que os alunos sofrem quando saem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. É uma mudança significativa na organização do *espaçotempo* escolar. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, o aluno tem contato com um único professor e desenvolve com ele uma relação mais próxima. O professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o primeiro pode buscar estratégias que melhorem o aprendizado de alunos que apresentam dificuldades, como os que têm deficiência intelectual. Salvo algumas exceções, a organização deste segmento de ensino propicia uma maior flexibilização do currículo e do *espaçotempo* de aprendizagem. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num intervalo de 50 e 50 minutos os alunos deparam-se com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas.

Esta é uma realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência intelectual que precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Esses, frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada.

Existem estudos que discutem a relação professor e aluno na Educação Infantil e no primeiro segmento (do 1º ao 5º anos de escolaridade). Por outro lado há uma carência de pesquisas que focalizam a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda sobre a relação com os professores e as disciplinas, no relato de Luci fica evidente a diferença que ela sentiu ao sair de uma escola especial e ir para uma escola regular no que se refere à atuação do professor. Ao comparar a atuação do professor da escola especial com o da classe regular Luci diz:

A turma era pequena, 10 alunos no máximo e a dedicação que o professor tinha com a gente. Ela ficava do nosso lado, ajudando, explicando como que era, e tinha sempre um acompanhamento de uma fono, psicóloga, terapeuta ocupacional. Sempre tinha uma pessoa. Isso que deve ter ajudado a evoluir.

E na escola que você foi estudar depois, como o professor fazia?

Aprende, aprendeu, não aprendeu não aprendeu. É assim até hoje. Não tinha dever diferente. Era tudo igual.(...)

É bom, a atenção que o professor tem com a gente, a dedicação que eles tem, o amor (Luci).

Num outro momento da conversa, Luci disse:

Não é qualquer pessoa que vai me ensinar e eu vou aprender (...) Eu não consigo entender. Parece que está falando outra língua. Nada entra, pode até entrar, mas sai por aqui [neste momento ela faz um gesto sinalizando que as informações entram por um ouvido e sem pelo outro], não fica (Luci).

Dificuldades em compreender as matérias e fixar os conteúdos foram relatadas por todos os jovens. É fato que o aluno não aprende pela simples transmissão dos saberes. Na lógica da pedagogia freiriana o ensino se faz com o aluno e não para o aluno. Apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos. Alguns pesquisadores tem se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas

alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas.

Frente ao exposto, fica claro a incoerência entre organização rígida do sistema educacional vigente e os princípios da inclusão escolar explicitados nas políticas públicas. Como flexibilizar e adaptar currículos, propor atividades diferenciadas, dar atenção individualizada para os alunos com deficiência numa sala de aula com 35 ou 40 alunos, muitos com defasagem da aprendizagem? Como estabelecer vínculos e uma relação dialógica com os estudantes num exíguo tempo de 50 minutos, correspondente a uma aula no segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio? Essas são algumas das questões que foram surgindo durante o desenvolvimento de nossa pesquisa e para as quais não se tem uma resposta imediata.

Modificar este quadro depende de um direcionamento político e da ação de governantes e gestores que pensam o sistema educacional brasileiro. A resposta que buscamos pode emergir, também, no próprio cotidiano da escola, através das experiências pedagógicas de professores e gestores que perseguem os princípios de uma escola que atenda adequadamente às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Para Padilha (2000) é necessário pensar a educação/escolarização de pessoas com deficiência intelectual para além dos limites que, ora são inerentes à própria deficiência, ora somos nós, educadores e educadoras que criamos.

Acreditar nas possibilidades das pessoas comprometidas por alguma deficiência; ter uma visão prospectiva de desenvolvimento e apropriar-se do conceito de compensação (com a conseqüente crítica ao modelo médico que coloca os testes como condição inicial do diagnóstico e terapia), exige uma concepção coerente de cérebro – como um sistema altamente adaptável e eficiente, capaz de evoluções e mudanças e que, com suas inúmeras conexões, milagrosamente atua em concerto. Há cooperação entre as diversas áreas; elas integram-se “na criação de um eu” como diz SACKS (1996) (PADILHA, 2000, p. 12).

Reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos da educação implica pensar em como eles podem aprender. Superando uma visão reducionista do sujeito, que o restringe à sua condição de ser deficiente, é importante buscar caminhos para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, cabe à esco-

la criar as condições necessárias para que o aluno vença seus limites. Como afirma Vigotski (1989), para além dos aspectos negativos da deficiência existe a possibilidade de se criar condições para que os alunos nesta condição desenvolvam características positivas. A percepção que o próprio aluno tem de si mesmo e sua deficiência se constrói na sua relação com a escola, os professores e os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apresentamos no decorrer deste artigo nos faz refletir sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Há, ainda, muito que se avançar nas discussões acerca da escolarização desses alunos, especialmente quando o foco está na aprendizagem, mas, também, quando trazemos para o debate os aspectos psicossociais da deficiência.

Com a emergência dos princípios da educação inclusiva alguns conceitos formulados sobre as pessoas com deficiência precisam ser revistos no sentido de superar antigas práticas sociais e educacionais. Vencer e suprimir preconceitos em relação a esses sujeitos é pré-requisito para que eles sejam vistos com outros olhos, sem estigmas ou representações que os coloque numa posição de inferioridade em relação aos demais.

Estudos na área da educação mostram que uma das primeiras barreiras a serem enfrentadas para que a inclusão educacional, de fato, ocorra é a atitudinal, que passa pela revisão dos valores pessoais e sociais que cada um tem sobre quem são as pessoas com deficiência e qual é o seu papel na sociedade.

Romper com esta barreira representaria um marco no processo de aceitação das verdades e modos de ser e agir das pessoas com deficiência. Acreditamos que estudos abrangendo diferentes áreas de conhecimento, aliados às pesquisas voltadas à compreensão da prática pedagógica do professor possam contribuir para que uma nova visão do outro e suas múltiplas possibilidades possam emergir no campo da educação, historicamente forjado sob a ideia do sujeito racional universal.

Entendemos que a relação da escola com os alunos com deficiência é dialética. Não existem adaptações *a priori*, nem tão pouco práticas padronizadas de ensino que garantam a aprendizagem de todos. Temos que caminhar

para a construção de planos de ensino individualizados para esses alunos, promovendo a revisão da organização da escola e do sistema. Mais do que isso, é necessário romper com atitudes marginalizadoras e limitadoras do potencial das pessoas com deficiência intelectual.

Resumo: O artigo em tela apresenta uma discussão sobre os processos de aprendizagem e construção de conhecimento de alunos com deficiência intelectual ancorada numa abordagem psicossocial da deficiência. Para tanto, apresentaremos algumas ideias em torno do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, tomando por base a reflexão sobre como a Educação Especial e suas práticas influenciaram na forma como são pensadas e construídas as práticas pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiência intelectual. Além de trazer algumas contribuições teóricas sobre esta temática, apresentaremos depoimentos de estudantes com deficiência intelectual que estudaram em uma escola pública, no estado do Rio de Janeiro, para discutir como os próprios estudantes se veem no processo de inclusão e, particular, como eles externalizam, através dos seus discursos, suas relações com a escola, os colegas, os professores e as matérias. A análise dos depoimentos nos faz pensar sobre a necessidade, já anunciada em diferentes pesquisas, de se rever a organização e a cultura escolar bem como as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Escolarização.

Abstract: The article presents a discussion about the processes of learning and knowledge construction of students with intellectual disabilities anchored in a psychosocial approach to disability. To do so, we will present some ideas about the process of inclusion of students with intellectual disabilities in the regular school, based on the reflection about how Special Education and its practices influenced the way in which the pedagogical practices directed to students with disabilities are thought and constructed intellectual. In addition to bringing some theoretical contributions on this subject, we will present testimonials of students with intellectual disabilities who studied at a public school in the state of Rio de Janeiro to discuss how the students themselves see themselves in the inclusion process and, in particular, how they outsource, through their speeches, their relationships with the school, their colleagues, teachers and subjects. The analysis of the testimonies makes us think about the need, already announced in different researches, to review the school organization and culture as well as the pedagogical practices that are developed in the schooling process of students with intellectual disabilities.

Keyword: Special Education, Inclusive Education, Intellectual Disability, Schooling

REFERÊNCIAS

- AMARAL, T. *Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial*. Caxambu: ANPED, 1998.
- ANTUNES, K. C. V. *História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2012.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BUENO, J. G. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: MEYRELLES, D. J.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

CIAMPA, A. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n.1, p. 101 - 106, 1992.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JODELET, J. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KASSAR, M. de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2010.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. Espaço Escolar – Território de Construção de Representações e Identidades. *Trilhas*, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Paxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PADILHA, A. M. L. *Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial*. 3. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2000.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.
- RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes?* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SANTOS, R. S.; GLAT, R. *Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Anna Nery / UFRJ, 1999.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007. p.149-169.
- VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

DISCUSSÕES ACERCA DA MEDICALIZAÇÃO ASSOCIADA AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: o caso do transtorno opositor desafiante

DISCUSSIONS ABOUT MEDICALIZATION ASSOCIATED WITH THE PROCESS OF INCLUSION IN SCHOOLS: the oppositional defiant disorder's case

Jeferson Camargo Taborda

Docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Paranaíba

E-mail: j.taborda@hotmail.com

Thiago Donda Rodrigues

Docente do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba

E-mail: matematicathiago@ig.com.br

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: fernanda.malinosky@ufms.br

INTRODUÇÃO

O processo de Integração no cenário educacional brasileiro deixou de ser objetivo das políticas públicas de educação em 1990, quando o Brasil aderiu à proposta de Educação para Todos na Conferência Mundial da UNESCO, em Jomtien, Tailândia. Com esse tratado, o país se comprometeu em proporcionar um sistema educacional que acolhesse a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos já preconizava.

Em consonância com as proposições da Conferência de Jomtien, no ano de 1994, o Brasil também assinou também a Declaração de Salamanca que é uma das pedras fundamentais do processo de inclusão de pessoas com

deficiência em ambiente educacional. A partir da assinatura desses e outros acordos, o país se alinha a uma tendência mundial que objetiva promover uma Educação Inclusiva, abandonando os conceitos e práticas do processo de Integração.

Após assumir esse compromisso em âmbito internacional, no Brasil foram publicadas: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que em seus primeiros artigos prevê um ensino ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e que em seu artigo 59 fica estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar prerrogativas aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, isto é, os currículos, os métodos, os recursos educativos e as organizações específicas devem atender às suas necessidades, bem como os professores devem ter formação adequada para a inclusão desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Há ainda os Planos Nacionais Educação (PNE) decênios 2001-2011 (elaborado em 1996 com a LDB, mas promulgado cinco anos depois) e 2014-2024 (também publicado com atraso) que reforçam a ideia de construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humanidade. Este último possui a Meta 4 que se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e que preconiza o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita (BRASIL, 2014).

No resumo técnico do Censo escolar, disponibilizado pelo INEP, “verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%” (BRASIL, 2019, p. 34). O documento relaciona este aumento à publicação do PNE vigente.

No ano de 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva que, além de reforçar a importância do AEE e da formação docente, preconiza que: “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.”

(BRASIL, 2008, p.13). Em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurando e promovendo os direitos relacionados à saúde, a não ser discriminado, ao atendimento prioritário, à habilitação e à reabilitação, à educação, entre outros. Cabe ressaltar que citamos só algumas das principais leis brasileiras sobre o assunto, há muitas outras, mas, por não ser nosso foco neste artigo, nos limitaremos à apresentação destas.

Assim, apesar de a Integração e a Inclusão aspirarem a inserção de alunos excluídos na escola comum, os dois processos são muito distintos. Em suma, na *integração* não há mudanças na estrutura escolar a fim de receber esses alunos, restando a eles se adequarem à escola; já no processo de *inclusão* objetiva-se adequar a estrutura escolar aos alunos, respeitando e valorizando suas particularidades.

No entanto, os processos de Integração e Inclusão nunca foram suficientemente distintos no sistema educacional brasileiro, mesmo com a política educacional recomendando a Inclusão. Assim, as resistentes práticas integracionistas ainda se fazem presentes na escola, lançando mão de vários recursos educacionais e terapêuticos, que buscam moldar os indivíduos a partir de um arquétipo de aluno ideal.

Diante do exposto, neste artigo procuramos problematizar a questão da medicalização e a proliferação de laudos no ambiente escolar de forma a caracterizá-los como uma prática inerente ao processo de integração. Para tanto, de início discutiremos como a normalização, a Integração e a medicalização vem historicamente sendo articuladas no processo de escolarização. O trabalho finaliza discutindo um caso bastante específico da medicalização: o Transtorno Opositor Desafiante (TOD).

NORMALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO, MEDICALIZAÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, as pessoas com deficiência, que antes eram atendidas somente em espaços educacionais segregados, sem contato com as instituições de ensino regular, passaram a ser foco de discussões e ações que objetivavam um atendimento educacional mais democrático, buscando assim, colocá-las em contato e inseri-las na escola comum.

Neste sentido, a partir de 1960 a segregação no atendimento escolar à alunos com deficiência começou a ser questionada, “principalmente, em decorrência do movimento em prol da normalização, surgido na Dinamarca, com Bank Mikkelsen (1959), que depois foi melhor sistematizado por Bengt Nirje (1969) e por Wolfensberger (1972), sendo disseminado para todo o mundo.” (MARTINS, 1999, p. 126).

Apesar de o termo “normalização” sugerir a transformação do “anormal” em um indivíduo normal, Martins (1999, p. 135) advoga que

Por ‘normalização’ entende-se não a tentativa de tornar ‘normal’ a pessoa que apresenta deficiência mas o oferecimento à mesma de condições de vida, educação, de trabalho, de lazer, entre outras, tão próximas quanto possíveis daquelas existentes na sociedade para todos os cidadãos.

Nesse sentido, a normalização objetivava a inserção da pessoa com deficiência na sociedade o máximo possível. Para tanto, os sistemas escolares desenvolviam uma variedade de recursos educativos para que esses alunos pudessem ser integrados no sistema regular de ensino, desde o “atendimento em classe comum somente com o professor regente, até o atendimento em classe especial, sob a responsabilidade de um professor especializado”. (MARTINS, 1999, p. 136)

Segundo a autora, não era objetivo da “normalização” a adequação do sistema educacional para o atendimento dos alunos com deficiência, pois a ideia era a imersão do aluno excluído em um ambiente que era considerado normal. Assim, cabia ao aluno se adaptar ao modelo padrão e caso isso não fosse possível, este seria direcionado a outras modalidades de atendimento educacional.

Na realidade, poucos eram os educandos que ficavam em salas regulares, a maioria era encaminhada às classes especiais que - em muitos casos - ficavam como depositária não das crianças que apresentavam deficiências reais, mas daquelas que, embora não apresentassem deficiências, fracassavam no ensino fundamental. Aqueles que apresentavam deficiências reais geralmente eram encaminhados para as escolas especiais e os mais comprometidos, em grande parte, permaneciam em casa sem qualquer atendimento. (MARTINS, 1999, p. 136)

Desta forma, apesar de o conceito original de “normalização” não ter a pretensão de normalizar, o que acabou acontecendo no âmbito escolar foi a preparação, exercício e formação, a partir dos recursos educativos especia-

lizados que as escolas disponibilizavam, para que os alunos com deficiência se aproximassem ao máximo do modelo ideal assumido pela escola e assim pudessem se adaptar ao modelo educacional.

No entanto, não podemos perder de vista que a escola foi constituída ao longo do tempo com o propósito de normalizar os alunos, sejam eles pessoas com deficiência ou não, pois

[...] a escola é uma instituição disciplinar que faz uso de mecanismos que, dentre outras coisas, organizam, ordenam, hierarquizam, classificam, homogeneizam, comparam, analisam, avaliam e excluem, objetivando a normalização e domesticação, e que são viabilizados não só a partir da vigilância e punição, mas também da recompensa. A normalização e domesticação objetivada pela escola cumpre o papel de posicioná-la como um aparelho de estado, que tem o objetivo de defender o modelo de sociedade vigente. (RODRIGUES, 2018, p. 239)

Assim, entendemos com Aranha (2001, p. 16) que:

[...] o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o ‘direito’ e a necessidade das pessoas com deficiência serem ‘trabalhadas’ para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem ‘modificá-los’ para que estes pudessem se aproximar do ‘normal’ o mais possível.

Compreendemos então, que o processo de integração escolar se baseia numa atividade sistemática de normalização do indivíduo, onde há a necessidade de eleger um modelo ideal de estudante - o normal - que deve ser perseguido pelos alunos com deficiência, necessidades educacionais especiais¹ etc - os considerados anormais ou fora de um padrão ideal estabelecido socialmente - para que possam fazer parte da escola. Para essa adequação dos “anormais” aos parâmetros de normalidade, são necessários recursos referentes a vários campos do saber, tais como, pedagogia, didática, psicologia, fisioterapia, medicina, dentre outros. Na busca da normalização para a inte-

¹ Cabe esclarecer que fazemos essa diferenciação, pois entendemos que um aluno com necessidades educacionais especiais não tem necessariamente uma deficiência ou pode não ser considerado público-alvo da Educação Especial.

gração, todos esses campos se esforçam para desenvolver saberes que possam contribuir para esse fim.

Diferentemente disso, o processo de Inclusão propõe que a sociedade/escola sofra transformações conceituais e práticas para que possam receber todos, seja qual for sua “particularidade, seja ela de caráter biológico, sensorial, intelectual, social, cultural, econômico, tecnológico e/ou político, possibilitando que essas diferenças sejam celebradas, apoiando a aprendizagem e tratando adequadamente as necessidades individuais.” (ROSA, RODRIGUES, MARCONES, 2018, p. 521)

Nesse sentido, a “Declaração De Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, ressalta que:

3. [...] [as escolas inclusivas] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. [...]

4. [...] [a escola inclusiva] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. [...]

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p. 3-5)

No entanto, ainda que o conceito de integração tenha sido educacionalmente e legalmente superado, resquícios das práticas integracionistas ainda se fazem muito presentes na escola e nas políticas públicas brasileiras, dessa forma, podemos dizer que os processos de Integração e Inclusão, ainda hoje,

se misturam, se confundem e coabitam o mesmo espaço, como podemos ver em Rodrigues (2010) e Rosa (2013; 2017)

Deste modo, não é raro encontrarmos no ambiente escolar discursos, manifestações de crenças e atitudes pautadas na falta de informação ou em pré-conceitos, além de práticas que têm o objetivo de normalizar, tanto no sentido de não respeitar as diferenças, com suas limitações e potencialidades, quanto no sentido de preparar, exercitar e moldar buscando enquadrar os alunos ao padrão. Assim, encontramos, para os alunos com necessidades educativas especiais, atividades de reforço no contraturno para que eles acompanhem o resto da turma; tentativas de aproximar esses educandos de um rol de conteúdos próximo do que é considerado normal; atividades diferenciadas a serem usadas em aula para que eles acompanhem o resto da turma; e também a proliferação de laudos e a medicação destes alunos para que eles possam se enquadrar no modelo escolar.

Nesse sentido, entendemos que a medicalização no âmbito escolar é uma das heranças integracionistas. Christofari, Freitas e Batista, (2015, p. 2) explicam que a medicalização na sociedade é a instituição da norma.

A diversidade humana tem sido diariamente produzida por um amplo processo de medicalização, atribuindo aos indivíduos uma série de rótulos e classificações, os inserindo em uma rede de explicações patológicas. Medicalização é um dispositivo que transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas. Isola-se o indivíduo de um contexto para analisar em detalhe suas particularidades e torná-las patológicas. Produz-se um modo de olhar para o outro como se ele fosse uma simples somatória de características biológicas e comportamentais, ambas tomadas como ponto de partida para a definição da presença de possíveis patologias.

Os autores também explicam que a medicalização não se restringe a prática de administrar um medicamento a alguém, mas algo mais amplo, que abrange “a racionalidade médica como uma força produtora de discursos que funcionam e definem modos de ser e estar no mundo” e ressaltam que o “o ato de medicar é um dos tentáculos da medicalização – talvez o mais visível, ou mesmo o mais possível de contabilizar.” (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 8)

Neste sentido, a medicalização produz modelos ideais de comportamento, de pensamento, de modos de operar, dentre outros, e para que os indi-

víduos se adequem a esses arquétipos, é necessário “um processo amplo de medicalização para tratar, minimizar, aniquilar sentimentos e ações que fazem parte da vida: tristeza, euforia, preguiça, baixa autoestima, desânimo, falta de criatividade, agitação”. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 8)

No ambiente escolar o processo de medicalização pode ser definido como práticas que indicariam quais alunos estariam aptos a permanecer na escola e a aprender na forma determinada por esta instituição. A medicalização é a produção social de doenças que justificam a suposta não-aprendizagem de uma ampla gama de alunos, os quais não se enquadram no perfil de aluno padrão. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 4)

Nesse sentido, a medicalização no ambiente escolar, baseado na racionalidade médica, produz um modelo de aluno ideal, que dita como devemos ser, quais são os hábitos saudáveis, como devemos nos comportar, enfim é a

[...] medicalização dos modos de ser e de aprender. É o modo como o sujeito se expressa na escola, se apresenta, fala, se veste, se comporta; é o seu processo de aprendizagem, como constrói relações, o ritmo na resolução das atividades utilizadas pela escola na elaboração dos discursos que apologizam o aluno. Os problemas de caráter pedagógico, político, social e cultural são traduzidos em questões biológicas e médicas. Esse fenômeno, chamado [...] de medicalização dos processos de aprendizagem, refere-se à prática de se tomar um problema que não é médico e dar-lhe uma roupagem, transformá-lo em um problema biológico centrado no indivíduo. É compreender a vida escolar a partir de uma lógica médica, relacionando aquilo que não está adequado às normas escolares (que não se enquadra nas performances escolares consideradas como metas em períodos estipulados) a uma suposta causalidade orgânica. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 9)

Assim, a medicalização no ambiente escolar é uma forma de eximir o sistema educacional do fracasso escolar e atribuir essa carga individualmente aos alunos que não conseguem ou não querem se adequar à norma. Dessa forma, “o processo de medicalização acalma conflitos. Se o suposto problema está no aluno, ninguém tem culpa da sua doença.” (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 10). Os autores ainda ressaltam que

Esse modo de gerir os processos de escolarização tem se infiltrado no pensamento cotidiano, como se fosse a única alternativa para a educação: patologizar aqueles que a escola não consegue alcançar. As doenças da não-aprendizagem criam uma demanda dirigida aos serviços de saúde, às intervenções específicas; nem sempre tais intervenções são propostas com o intuito de potencializar a

capacidade dos alunos, mas, em muitos casos, apenas visam transformar o aluno produzido pelo discurso da anormalidade em um sujeito mais próximo possível da norma. (p. 10)

Neste sentido, entendemos que a medicalização, tanto no seu aspecto mais amplo de racionalizar, a partir da medicina, a vida escolar quanto o ato de medicar com o objetivo de controlar as “anormalidades” individuais, é um processo ligado ao conceito de integração, pois busca a normalização dos indivíduos para que estes possam participar do ambiente comum.

Na busca de estabelecer quem é “normal” e quem é o “anormal” a ser tratado, o que vemos é a proliferação de diagnósticos, produzindo uma nova “categoria” de alunos na escola: *os alunos laudados*. Para Christofari, Freitas e Batista (2015, p. 14):

Transforma-se, desse modo, algo que diz respeito à relação pedagógica em supostos distúrbios, como temos visto atualmente com diagnósticos de dislexia, déficit de atenção e hiperatividade, entre outros. Crianças que em uma dada época eram tidas como levadas, sapecas, introvertidas, agitadas, teimosas, indisciplinadas agora são diagnosticadas com os mais diversos transtornos, déficits, desvios.

Obviamente, nossa crítica não se direciona aos alunos que, em função de doenças, síndromes ou deficiências, necessitam que um profissional da saúde produza um laudo atestando sua condição, para que tenha acesso a atendimentos especializados que são necessários para seu desenvolvimento escolar, mas sim para laudos que estão sendo produzidos levemente, para mascarar as dificuldades do sistema educacional de alcançar a todos os alunos.

No tópico seguinte, com o objetivo de ilustrar e discutir a proliferação de diagnósticos e a medicalização da infância, iremos problematizar o “Transtorno Opositor Desafiante”, que está muito em voga tanto no âmbito da saúde quanto no educacional.

PROBLEMATIZANDO A MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INVENÇÃO DO “TRANSTORNO Opositor DESAFIANTE”

O chamado Transtorno Opositor Desafiante (TOD) faz parte de uma tendência que desde o século XIX só vem crescendo: a medicalização da infância (CAPONI, 2018). Raiva, insubordinação, teimosia, hostilidade e desobediên-

cia a regras são as principais características das crianças que são diagnosticados com o TOD. Esse transtorno faz parte da *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*² (DSM III), publicado pela *American Psychiatric Association* em 1980, e existem outras nomenclaturas, tais como: “Transtorno Desafiador Opositivo”, “Transtorno de Oposição” e “Transtorno Desafiador de Oposição” (AGOSTINI; SANTOS, 2018). No entanto, antes de abordar propriamente o TOD, convém então problematizar algumas das razões desta tendência.

Birman (2005) afirma que dois grandes fatores foram fundamentais para a consolidação das perspectivas medicalizantes: o primeiro refere-se ao discurso calçado nos argumentos biologicistas, provenientes do século XIX, onde por meio de uma lógica causa-efeito, seriam suficientes não só para sanar os problemas da saúde, como também as questões sociais e econômicas. Estatísticas, indicadores e relatórios serão as principais ferramentas destes argumentos que, claramente, seguem vieses positivistas. O outro grande fator foram os inúmeros surtos epidêmicos que permitiam práticas higienistas por meio do esquadriçamento urbano e social, acrescentando ainda mais popularidade à eficiência médica (BIRMAN, 2005). Entender a popularização dos discursos médicos é, portanto, fundamental para entender os processos de medicalização da infância.

Segundo Foucault (1979), somente com a articulação da crescente necessidade de força de trabalho mediante a Revolução Industrial e conseqüente mortandade causada pelas pestes, a vida humana, e especificamente a criança, torna-se efetivamente valiosa. Pouco a pouco vai emergindo o privilégio da infância, pois passam a ser compreendidas como trabalhadores em potencial. Neste processo, a família torna-se a principal responsável (se não econômica no princípio, mas essencialmente no campo moral) pelo cuidado à sua saúde a fim de garantir futuros e produtivos adultos (FOUCAULT, 1979).

Ainda segundo o autor, com a emergência de novos objetivos e saberes no século XVIII, as instituições hospitalares pareciam não conseguir acompanhar as transformações sociais e apresentavam inúmeros problemas – de ordem administrativa, financeira e de higiene – ao passo de se começar a questionar a necessidade de sua existência. Proveniente da necessidade de substituir ou pelo menos modificar a figura dos hospitais, é a família quem

² Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais publicado pela Associação Americana de Psiquiatria.

torna-se responsável pelo crescimento saudável dos corpos, visto que na hospitalização a domicílio os cuidados serão individuais e principalmente não custosos ao Estado (FOUCAULT, 1979).

Se de início o hospital era a principal instituição assistencial aos pobres e à doença, agora sua função passa a ser de apoio, uma vez que a família medicalizada-medicalizante passava a ser “[...] constituída como primeira instância da saúde, à rede extensa e contínua do pessoal médico e ao controle administrativo da população” (FOUCAULT, 1979, p. 205).

O retângulo pais-filhos deve se tornar uma espécie de homeostase da saúde. Em todo o caso, desde o fim do século XVIII, o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição medicamente perfeita dos indivíduos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo do ‘cuidadoso’ e do ‘cuidado’, constituem algumas das leis morais essenciais da família. E, desde esta época, a família se tornou o agente mais constante da medicalização. A partir da segunda metade do século XVIII ela foi alvo de um grande empreendimento de aculturação médica (FOUCAULT, 1979, p. 199-200).

Como estratégia de controle social, os discursos medicalizantes tornam-se um campo de justificativas e códigos morais que passam a agir no nível da vida cotidiana da população, o qual não tem como foco propriamente a cura, mas fundamentalmente a organização do tecido social a partir de regras de conduta e regras arquitetônicas/administrativas (FOUCAULT, 1979).

Dito de outro modo: não é apenas a criança o objeto da medicalização, apesar de recair sobre esta o ônus do tratamento, mas, sobretudo, é sobre a família que os diagnósticos do TOD irão agir com fins lucrativos e de controle populacional. Além das inúmeras instituições que se beneficiam com a proliferação de novos diagnósticos, tais como o TOD, um exército de profissionais será conclamado a agir como juizes da “boa saúde”: pedagogos, psicólogos, psiquiatras, professores...

A principal tecnologia na produção de “verdades diagnósticas” é o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM. Lançado na década de 50, este manual vem ancorado numa nova estratégia de tornar universal e técnico o discurso sobre a saúde, o foco passa a ser o campo somático, convertendo grande parte destes saberes em discursos anatômicos e neurofisiológicos (MARTINS, 2008). Os corpos-saúde passam assim, a ser meticulosamente esquadrinhados com seu foco nas “anormalidades”.

Martins (2008) aponta que a psiquiatria biológica, na busca de retomar o campo dominado pelas abordagens humanistas, restringe o “falar sobre”, ou seja, despe todo o histórico do paciente deixando apenas um corpo a ser observado. Com este corpo-saúde, um “neo-biologismo” passa a ser ancorado nas disciplinas neurofisiológicas:

[...] retira do sofrimento seu significado íntimo e pessoal e transforma a dor em um problema técnico. A submissão à regulação faz com que a população recorra sem cessar a consumos (de medicamentos, hospitais, serviços de saúde mental etc.) cuja produção é monopolizada pela instituição médica (MARTINS, 2008, p. 333).

Apesar do predomínio da medicina sobre as questões de saúde, é muito comum que outros campos também sejam articulados e se beneficiem da produção de verdades diagnósticas. Não é por acaso que o TOD, proveniente do campo da medicina tenha uma clara relação também com o campo jurídico. Mas, longe de ser natural, a articulação entre estes campos de saber distintos evidencia as relações de poder-saber presentes na constituição de diagnósticos.

Contudo, quais poderiam ser as proveniências desta irresistível articulação? Uma possibilidade para essa pergunta se encontra nas pesquisas realizadas por Foucault (2001), ao analisar a emergência da Psiquiatria e sua relação com a Medicina Legal. Ele evidencia que a criação da categoria dos instintos foi crucial para a consolidação deste campo dentro do sistema jurídico. O autor conclui que, pelo fato dos instintos se localizarem numa posição onde somente os psiquiatras poderiam detectar, este elemento deu as condições para capturar todos aqueles casos que ainda escapavam da esfera do jurídico e do psiquiátrico: os inimputáveis poderiam agora ser punidos (FOUCAULT, 2001). Assim, como a invenção dos instintos foi a forma de garantir a eficiência dos discursos médico-legais, a invenção do TOD não teria também interesses a cumprir?

O Transtorno Opositor Desafiante aparecerá identificado pelo código 313.81 no DSM-5 e por F91.3 no CID-9. Sua principal característica é justamente a clara conotação jurídica que possui, pois caso não seja prevenido precocemente, o discurso é que a criança poderá se tornar um adulto com comportamentos violentos ou criminosos (CAPONI, 2018).

Taborda (2011) apresenta uma das proveniências do TOD: foi em 2005, quando o *Institut National de la Santé et de la Recherche Medicale* (INSERM),

apresentou um relatório explorando um novo transtorno de conduta aproximando duas questões distintas: a hereditariedade e a delinquência. O que o INSERM faz é atualizar o diagnóstico de Transtornos de Conduta, já contido no DSM-IV, ampliando o espectro de sintomas e de tratamentos. A equipe de experts do INSERM – formada por profissionais da Psicologia, Psiquiatria, Epidemiologia, Genética e Etologia – buscam justificar a necessidade do oferecimento de seus serviços à saúde pública e a redução dos custos referentes aos problemas de criminalidade com a promessa de que este transtorno é passível de tratamento ainda na gravidez!

A equipe de especialistas recomenda a utilizar os atuais exames de saúde e as revisões sistemáticas na primeira infância, infância e adolescência para detectar sinais precoces dos Transtornos de Conduta e identificar os fatores de risco familiar ou ambiental muito cedo, mesmo quando na gravidez. (RELATÓRIO INSERM, 2005, p. 7 apud TABORDA, 2011, p. 89).

Qual a sua frequência e seus sintomas? Quais as formas de prevenção e a terapêutica necessária? Estes são alguns dos questionamentos que seu relatório procura suscitar:

Durante o desenvolvimento da criança, estes sintomas são expressos em casa, na escola ou fora, especialmente pela idade da criança e do adolescente. Eles devem ser diferenciado de condução normal. Assim, eventos como ataques físicos, mentiras ou roubo de objetos, relativamente comum em crianças pequenas, tornam-se ‘anormal’ se forem freqüentes e persistirem para além da idade de 4 anos. (RELATÓRIO INSERM, 2005, p. 2 apud TABORDA, 2011, p. 89).

Não por acaso, o DSM-5 irá consolidar este discurso de que todo e qualquer transtorno precisa ser diagnosticado nos primeiros anos de vida. Uma tendência bastante conveniente para a indústria farmacêutica e para o saber psiquiátrico. Se no DSM-IV TOD e transtornos de conduta não poderiam coexistir, no DSM-5 eles não apenas coexistem, como passam a ocupar um lugar privilegiado no discurso psiquiátrico (CAPONI, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é difícil perceber que os discursos medicalizantes supracitados vão além do campo da saúde e facilmente se acomodam em práticas integracionistas na escola. A proliferação de *alunos laudados* será um dos efeitos desta arti-

culação entre o saber psiquiátrico e o integracionista. Parafraseando Deleuze, aos profissionais que atuam na educação especial não basta temer ou esperar, mas estarem atentos e resistirem aos discursos medicalizantes.

Em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se necessário que a comunidade escolar e a sociedade se desprendam das ideias de normalização e comece a olhar para as diferenças que estão presentes nas relações humanas. Que a diversidade e a heterogeneidade sejam reconhecidas no ambiente educacional. Há a necessidade de refletir sobre crenças e concepções pautadas em práticas integracionistas ou segregacionistas, que haja a compreensão que TODOS têm capacidade de aprender.

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a medicalização e a proliferação de laudos no âmbito da Inclusão escolar. Para tanto, é apresentado brevemente os processos de Integração e Inclusão, conforme recomendados pelas políticas públicas brasileiras, além da compreensão que se tem desses processos e dos reflexos que conceitos equivocados têm na prática escolar. Em seguida, o conceito de medicalização é apresentado juntamente com uma discussão histórica, relacionando-a aos processos de escolarização. Por fim, a medicação é problematizada na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ao trazer à baila o caso do Transtorno Opositor Desafiante (TOD) que faz parte de uma tendência que cresce a medicalização da infância. Diante do exposto, o artigo traz uma reflexão e, ao mesmo tempo, um alerta para os profissionais da Educação em relação às cautelas quanto a classificação dos alunos e o crescimento da procura por laudos, o que beneficia a indústria farmacêutica e o saber psiquiátrico, mas não a Educação Inclusiva como um todo.

Palavras-chave: Integração. Normalização. Educação Especial.

Abstract: This article aims to discuss the medicalization and proliferation of reports in the context of inclusion in schools. For that, it is briefly presented the Integration and Inclusion processes, as recommended by the Brazilian public policies, besides the understanding that has these processes and the reflexes that misconceptions have in school practice. Then, the concept of medicalization is presented with a historical discussion, relating it to the processes of schooling. Finally, medication is problematized in Special Education from the perspective of Inclusive Education by bringing to the forefront the case of the Oppositional Defiant Disorder, which is part of a trend towards increasing medicalization of childhood. After exposing this, the article brings a reflection and, at the same time, an alert for the professionals of the Education in relation to the cautions regarding the classification of the students and the growth of the search by reports, which benefits the pharmaceutical industry and the psychiatric knowledge, but not Inclusive Education as a whole.

Keywords: Integration. Normalization. Special Education.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Vera Lucia Miranda Lima; SANTOS, Wenner Daniele Venâncio dos. Transtorno desafiador de oposição e suas comorbidades: um desafio da infância à adolescência. *Psicologia.pt*, Porto, p.1-30, fev. 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1175.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2019.

- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- BIRMAN, Joel. A Physis da Saúde Coletiva. *Physis: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, supl. p. 11-16, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.
- BRASIL. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.
- CAPONI, Sandra Noemi. Dispositivos de segurança, psiquiatria e prevenção da criminalidade: o TOD e a noção de criança perigosa. *Saude soc.*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 298-310, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902018000200298&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2019.
- CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, dez. 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martin Fontes, 2001.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 8/9, n. 2/1, p. 126-141, 1999.
- MARTINS, Anderson Luiz Barbosa. Biopsiquiatria e bioidentidade: política da subjetividade contemporânea. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 331-339, dez. 2008.
- RELATÓRIO DE IMPRENSA DO INSERM. Disponível em: www.inserm.fr/fr/presse/dossiers_presse/att00000407/DPTroubledesconduites.pdf. Acesso em: 10 out. 2011.
- RODRIGUES, Thiago Donda. *A Etnomatemática no contexto do Ensino Inclusivo*. Curitiba: CRV, 2010.
- RODRIGUES, Thiago Donda. Mecanismos do Poder Disciplinar na Escola: alguns apontamentos. *Revista Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 11, n. 26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/6618>.
- ROSA, Fernanda Malinsky Coelho da. *Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memórias de formação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2013.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. *História de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2017.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; RODRIGUES, Thiago Donda; MARCONES, Renato. Pluralidade de concepções relacionadas à inclusão-exclusão e seus reflexos na pesquisa em Educação Matemática. *Revista Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 11, n. 27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7710>.

TABORDA, Jeferson Camargo. *Genealogia-cartográfica: ditos e escritos sobre famílias-cuidado*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

UNESCO. *Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho 2019

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE

SCHOOL INCLUSION OF STUDENT WITH AUTISTA SPECTRUM DISORDER AND DISORDERS OF OPPOSITION DISORDER

Suelen Tavares Godim

Doutora em Educação. Docente da Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA
E-mail: suelengondim@gmail.com

Renata da Silva Andrade Sobral

Mestre em Educação. Docente da Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA
E-mail: renata.sas2016@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) associados se evidenciou de fundamental importância no que se refere ao contexto escolar, em especial, pelo insuficiente aparato bibliográfico e documental acerca da temática na realidade brasileira. Em vista disso, se fez necessário proceder esta pesquisa, com intuito de dispor a análise da inclusão de um aluno com essas singularidades no contexto da escola regular.

Verificou-se nos procedimentos de revisão da literatura o escasso material existente acerca do indivíduo com TEA/TOD no contexto escolar, o conteúdo disposto nas principais plataformas de pesquisa¹ estão correlacionados a área da saúde, psiquiatria, neurologia e psicologia. Não foi encontrado qual-

¹ Plataformas consultadas: Portal de Teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Plataforma SUCUPIRA, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNB.

quer produção científica que fizesse referência a abordagem educacional da inserção do aluno com a realidade investigada.

Mediante tal contexto, ratificou-se a necessidade de sistematizar esta pesquisa a fim de compreender o processo de in/exclusão do aluno com TEA/TOD no âmbito escolar. A pesquisa parte preliminarmente das vivências na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, a qual possui um aluno com tais características representativas desde a Educação infantil (2011), atualmente (2019), o aluno encontra-se regularmente matriculado no Ensino Fundamental maior 6º (sexto) ano, com vias de participação no ambiente escolar supervisionadas por uma equipe multidisciplinar composta de professores do ensino regular, professor do Atendimento Educacional Especializado, Psicóloga escolar, cuidadores² e estagiários.

Para tanto, propôs-se esse estudo, a fim de elucidar e subsidiar os profissionais da educação que diariamente deparam-se no contexto escolar com experiências singulares, e que necessitam adentrar em contextos para além dos conhecimentos pedagógicos, somam-se a este, práticas, formas, concepções de ações necessárias a possibilitar a inclusão escolar para todos os alunos, sejam eles com deficiência, distúrbios, transtornos, ou qualquer outra forma que necessite de complementação ou suplementação escolar, como dispõem os documentos oficiais³, a inclusão é uma categoria imanente que independe da condição do aluno.

Para fins de materialidade da proposta estabeleceu-se como objetivo central para esta pesquisa analisar o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Associado aos seguintes objetivos específicos, explorar no campo das ciências humanas e sociais o entendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD); Averiguar como se desenvolve o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

² Os cuidadores na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará são profissionais contratados, com o nível médio e Curso de técnico em enfermagem, além de experiências comprovadas em ambientes escolares.

³ Constituição Federal Brasileira (1988) Declaração Mundial de Educação para todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1998); Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na EAUFPA; e, compreender as formas didáticas e pedagógicas do trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD).

Estabeleceu-se para a análise e sistematização da pesquisa categorias analíticas e empíricas que permearam todo o processo de investigação, são elas: a inclusão como direito e a inclusão seletiva.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para proceder a pesquisa acerca da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Oposição Desafiante na EAUFPA, utilizou-se como fundamentação teórico filosófica a Abordagem Qualitativa. Segundo Gil (2002), a escolha análise qualitativa está correlacionada a uma série de fatores, tais como, a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Corroborando com a questão, Rodrigues (2006), enfatiza que a abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa científica,

[...] utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (p. 90).

A partir dos objetivos delineados mediante a abordagem qualitativa, elencou-se o Estudo de Caso como procedimento que melhor corresponde às particularidades deste estudo. Segundo Lüdke e André (1986, p.17) “[...] o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”, permitindo retratar a realidade singular de forma completa e profunda. Corroborando com a questão, Triviños (1997) afirma que, o estudo de caso é aquele que possui certa complexidade, uma vez que,

[...] está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho investigador. Um enfoque a-histórico, reduzindo as características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativa-fenomenológica. [...]. (p. 134).

Ademais, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como elemento fundamental para o estudo. Severino (2007) discute a importância do levantamento bibliográfico e a cautela requerida para resultados consideravelmente positivos durante a elaboração teórica da pesquisa.

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. [...] E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial, porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aqueles que interessem especificamente ao assunto tratado (SEVERINO, 2007, p. 134).

Afim de aprofundar a pesquisa, utilizou-se a pesquisa de campo. Conforme Minayo (2010, p. 61), a pesquisa de campo permite ao pesquisador aproximar-se “[...] da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas, também, estabelecer uma interação com os “atores” que formam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

A partir dos dados coletados, contrastou-se a realidade investigada a luz do aparato bibliográfico sistematizado, a fim de que, a partir de tal encadeamento pudessem surgir categorias empíricas e analíticas que desvelassem as condições que perpassam pelo processo de inclusão do aluno com TEA/TOD no ambiente escolar.

Assim, estruturou-se o percurso metodológico da pesquisa, com intuito de que fosse possível atingir os objetivos propostos de forma a levar em consideração todos os aspectos da realidade e social e escolar que envolve a referida investigação. Tais predileções levaram em consideração a singularidade do estudo, o tempo disponível, as condições da pesquisa, e o envolvimento dos pesquisadores com o campo de estudo.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE

Pode-se conceituar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição eminentemente comportamental onde o indivíduo apresenta prejuízos com alterações básicas e déficits persistentes na comunicação social e na

interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com Farrel (2008), indivíduos com TEA possuem dificuldades na linguagem verbal e não verbal, na compreensão de comportamentos sociais, em pensar e comportar-se flexivelmente.

No autismo, existem inúmeras comorbidades neurológicas. De acordo com o DSM V (2013), há outras condições do neurodesenvolvimento que podem estar associadas no TEA, condições mentais ou comportamentais, como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno do desenvolvimento da coordenação; transtornos do comportamento disruptivo, do controle de impulsos ou da conduta; transtornos de ansiedade, depressivo ou bipolar; transtorno de tique ou de Tourette; autolesão; alimentares, da eliminação ou do sono, entre outros.

É importante destacar os condicionantes atrelados a um indivíduo autista, tendo em vista que estas associações podem intensificar os sintomas autísticos e em decorrência de tais fatores possam avolumar os prejuízos dos processos sociais. Uma das formas de associação comum é a Deficiência Intelectual (DI), que corrobora para o raso desenvolvimento de situações ou patamares básicos da aprendizagem, tanto no que se refere a perspectiva de escolarização, como nas condições de autonomia e independência.

Em virtude das inúmeras especificidades anteriormente destacadas do quadro autístico, e das condições necessárias para o processo de inclusão no ambiente escolar, verificou-se nos últimos anos um movimento de consolidação de políticas públicas direcionadas a essa parcela populacional no Brasil, dentre os avanços, destaca-se a “Lei Berenice Piana”, promulgada em 2012, Lei de nº. 12.794, que trata da Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na qual institui, em seu artigo 1º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), representando um grande avanço a política brasileira.

Dentre as notoriedades da Lei Berenice Piana quanto aos direitos da pessoa com TEA, em especial os excertos que referendam as condições de escolarização, destaca-se o artigo 3º que firma o direito do acesso a educação e ao ensino profissionalizante, e o parágrafo único do mesmo artigo, o qual

ressalta que, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

O termo “Acompanhante especializado” trouxe em sua promulgação uma série de lacunas de fundo conceitual às instituições de ensino, haja vista que não havia o entendimento preciso de que profissional estava se referindo o conceito. Dentre as ambiguidades conceituais quanto a figura desse acompanhante especializado mesclava-se entre cuidador, monitor, estagiário ou profissional especializado. E, nem deixou claro que esse indivíduo seria alguém de formação superior completa ou incompleta, ou de ensino médio, ou de que área de formação estava se relacionando este profissional de apoio, do âmbito educacional, da saúde, da psicologia etc.

Essa livre interpretação do termo “Acompanhante especializado” devido a não especificidade e a prematuridade desse campo de atuação, fez com que houvesse na realidade brasileira uma multiplicidade de formas de atuação do profissional a quem se distingue o termo “Acompanhante especializado”. Outra nomenclatura também protagonista nesse novo quadro é o Acompanhante Terapêutico (AT)⁴, que estava mais relacionado a área da psicologia e terapia ocupacional.

Hoje, o AT tem sido utilizado cada vez mais como recurso auxiliar no processo educacional de crianças com graves distúrbios de desenvolvimento. Algumas escolas regulares da rede particular e pública têm desenvolvido projetos de inclusão de crianças com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, onde o trabalho do AT entra como um agente facilitador do processo inclusivo[...] No interior da escola, o trabalho do AT consiste em um acompanhamento da criança durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, procurando integrá-la ao grupo de crianças, assim como, envolvê-la nas atividades propostas pelo professor (BARROS; BRANDÃO, 2011, p. 03).

Além da pluralidade conceitual disposta nos documentos legislativos, evidencia-se o posicionamento do Ministério da Educação com a regulamen-

⁴ Acompanhamento Terapêutico (AT) é um recurso cuja origem está diretamente relacionada à desinstitucionalização dos pacientes asilados em hospitais psiquiátricos durante a reforma da saúde mental. De acordo com Chauí-Berlinck (2010), a figura que, atualmente, recebe o nome de acompanhante terapêutico, surge no final de 1960 nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, com a finalidade de acompanhar os pacientes de saúde mental na comunidade em que, estes, residiam e, consonante com a função desempenhada, eram conhecidos como auxiliares psiquiátricos (SILVA; CRISTINA, 2018, p. 465-466).

tação da lei por meio da Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os sistemas de ensino brasileiro para a implementação dos pressupostos da Lei Berenice Piana, e institucionaliza a figura do profissional de apoio no ambiente encolar,

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Além de utilizar uma nova nomenclatura “Profissional de Apoio” o Ministério da Educação perpetua a dubiedade de que indivíduo estava se referindo a Lei Berenice Piana, permanecendo com a indefinição do profissional destinado ao acompanhamento no ambiente Escolar. Nesse intuito, cada esfera administrativa e instituições de ensino disseminadas pelo Brasil tem utilizado de forma singular o profissional que acompanha os indivíduos com TEA. Estendendo ao debate ainda, a quem se destina a incumbência de contratação e remuneração deste indivíduo quando incluído em instituições privadas de ensino.

Na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará a necessidade de acompanhamento dos alunos com deficiência é verificado pela equipe multiprofissional da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI/EAUFPA), que estabelece junto a Universidade processos seletivos para contratação de discente para atuação na escola de aplicação como monitor de aluno PCD (pessoa com deficiência), por meio de bolsa de apoio à atividade acadêmica da superintendência de assistência estudantil – SAEST. Dentre os requisitos necessários destacam-se conforme edital:

Estar regularmente matriculado no curso de licenciatura em Pedagogia da UFPA; Em primeira graduação; Preferencialmente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme os seguintes critérios: I – Discente cotista, com renda familiar bruta de até 3 (três) salários mínimos vigentes, desde que a renda per capita não ultrapasse 1,5 salário-mínimo e meio; II – Discente não cotista, com renda familiar bruta de até 3 (três) salários mínimos, vigentes, desde que a renda per capita não ultrapasse 1,5 salários-mínimos e meio; Estar cursando a partir do 4º ao 7º semestre; Ter disponibilidade de 20hs semanais no turno matutino ou vespertino; Estar até último semestre com CRC de no mínimo 7.0 Aos candidatos cotistas/não cotistas que comprovem vulnerabilidade socioeconômica será flexi-

bilizado ao CRG 5.0 no ato da concessão da bolsa, sendo analisado a progressão de seu rendimento acadêmico, durante a vigência da bolsa; Não está vinculado em outros auxílios, bolsas e/ou estágios; Ter interesse em desenvolver monitoria com o público PCD (UFPA, 2018).

Esses discentes selecionados para o acompanhamento dos alunos possuem orientação regular, formação bimestral e produção de relatórios diários sob a supervisão de profissionais especializados, dentre mestres e doutores para proceder ao acompanhamento regular em sala de aula dos alunos PCD. Legitimando assim, a singularidade da prática de apoio ao aluno com TEA em ambientes escolares.

Ainda no movimento de consolidação das políticas públicas inclusivas, cita-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146 de 2015, que no artigo 27, assegura a educação como direito da pessoa com deficiência, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2015).

Depreende-se mediante a realidade anteriormente disposta, que o cenário brasileiro acompanhando movimento mundial, tem facultado as pessoas com TEA volumosa consideração. Costa (2013), afirma que as conquistas empreendidas na contemporaneidade, fazem parte de um “legado aos brasileiros do nosso país” (p.113), em virtude de que tais feitos foram historicamente alcançados por meio da luta e resgate dos direitos fundamentais à cidadania e dignidade das pessoas com autismo. Frisa ainda que, todo movimento esteve atrelado a determinação de familiares, pais, amigos e profissionais dedicados à causa.

É nosso dever como cidadãos brasileiros lutarmos para que a Lei n.º 12.764 seja implementada em todo o território nacional, e não somente ela, mas tantas outras leis que, implementadas, trariam tremendos benefícios à população, pois sabemos que a lei, sozinha, não muda nada, o que leva mudar será a CONSCIENTIZAÇÃO, que somos responsáveis pela transformação de nossa sociedade, que não só fazemos parte dela, mas que somos construtores e guardiões dessa sociedade e do futuro que queremos para os nossos filhos e para as futuras gerações (COSTA, 2013, p.113).

Embora os avanços sejam notórios quanto aos direitos da pessoa com TEA no contexto brasileiro, verifica-se que há ainda um longo caminho de luta e conscientização social, em torno desta demanda. Estudos indicam a prevalência estimada de TEA entre 1% a 2% de crianças e adolescentes em

todo mundo⁵. Segundo o levantamento americano, atualmente, cerca de 1 em cada 59 crianças encontra-se diagnosticado com TEA, e que tal abrangência não se restringe a grupos socioeconômicos, culturais, educacionais, étnicos ou raciais. O que distingue os grupos de autistas são as condições de acesso aos sistemas de saúde e as redes de apoio, que favorecem ao desenvolvimento diferenciado pelo diagnóstico precoce e pelas múltiplas estimulações, tratamentos e terapias.

Diante da complexidade de fatores próprios do diagnóstico, prevalência, causas, sinais encontram-se a duplicidade de diagnósticos associados, ou as denominadas comorbidades. Analisa-se ainda que, o aumento considerável de pessoas diagnosticadas com TEA está relacionado ao maior (re)conhecimento das condições que asseveram o espectro, uma vez que, ocorre amplamente em nível mundial a veiculação de orientações quanto aos conceitos e características que envolvem o autismo. Todavia, as comorbidades associadas ao autismo ainda são um campo do conhecimento pouco aprofundado.

O Transtorno de Oposição Desafiante é um desses diagnósticos associados aos Transtorno do Espectro Autista ainda pouco investigado, principalmente, em relação a literatura educacional. Dentre as nomenclaturas mais utilizadas para designar o transtorno destacam-se: Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Oposição e Desafio e Transtorno Opositor Desafiante. De acordo com Grevet *et al.* (2007), o transtorno de oposição e desafio faz parte da nosologia psiquiátrica americana desde o DSM-III (APA, 1980). Esse transtorno era considerado por muitos um precursor subsindrômico na infância de quadros de conduta mais graves na vida adulta. Serra-Pinheiro *et al.* (2004), afirma que,

O transtorno desafiador de oposição (TDO) é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam (p. 273).

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018), crianças com Transtorno de Oposição Desafiante se opõem ou quebram as regras deliberadamente em um caráter de oposição formal ao comportamento da figura de autoridade.

⁵ CDC- Center for Disease Control and Prevention (2018).

Nesse intuito, se faz necessário “interpretar e prever o comportamento de outra pessoa a quem se opõe. Exige percepção social aguçada, o que é a base da dificuldade de uma pessoa com característica do espectro autista” (p.38). Há possivelmente muitos subtipos de TOD, o que dificulta ainda mais o levantamento geral e as especificidades, acompanhado ou não de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com ou sem agressão física, com ou sem expressões verbais agressivas; TOD em meninos ou em meninas. Enfim, um número considerável de graus, tipos e conjugações de transtornos.

De acordo com o DSM V (2014), o Transtorno de Oposição Desafiante pode ser caracterizado como um “padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses” (p.462). O humor raivoso/irritável pode ser assinalado com a frequência perde a calma, é sensível ou facilmente incomodado e com frequência é raivoso e ressentido. Já o comportamento questionador/desafiante caracteriza-se por: questionar figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos, desafiar acintosamente ou se recusar a obedecer a regras ou pedidos de figuras de autoridade, frequentemente incomoda deliberadamente outras pessoas, e culpar outros por seus erros ou mau comportamento. E, por último, a índole vingativa, tipificada por ser malvado ou vingativo pelo menos duas vezes nos últimos seis meses.

Ainda de acordo com o DSM V, a prevalência do Transtorno de Oposição Desafiante varia de 1 a 11%, com uma prevalência média estimada de 3,3%. Aparentemente, é mais prevalente em indivíduos do sexo masculino do que em indivíduos do sexo feminino (1,4:1) antes da adolescência. Destaca-se que, esta taxa pode variar de acordo com a idade e o gênero da criança, e que o curso e a evolução do transtorno são variáveis.

É importante destacar que, quando o Transtorno de Oposição Desafiante é persistente ao longo do desenvolvimento, os indivíduos com o transtorno vivenciam conflitos frequentes com pais, professores, supervisores, pares e parceiros românticos. Com frequência, tais problemas resultam em “prejuízos significativos no ajustamento emocional, social, acadêmico e profissional do indivíduo” (DSM V, 2014, p.464). Nesse sentido, surge a problemática fundante desta pesquisa de compreender a inclusão do indivíduo com TEA/TOD mediante as dificuldades de ajustamento social em ambientes de escolarização.

Nesse âmbito, surge a primeira categoria analítica que auxilia na compreensão do processo de inclusão do indivíduo com TEA/TOD no ambiente escolar, a INCLUSÃO COMO DIREITO. Indivíduos que apresentam as características supracitadas, possuem condições de inclusão escolar baseada substancialmente em aparatos legislativos, uma vez que, os primeiros sintomas do transtorno de oposição desafiante surgem durante os anos de pré-escola e, raramente, mais tarde, após o início da adolescência.

Com frequência essas crianças e adolescentes apresentam baixa autoestima, fraca tolerância a frustrações, humor deprimido, ataques de raiva e de poucos amigos pois comumente são rejeitados pelos colegas devido aos seus comportamentos impulsivos, opositores e de desafio às regras sociais do grupo (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p. 40).

Verifica-se que, as condições que perpassam a inclusão de um aluno com TEA/TOD no ambiente escolar estão enraizadas em ensejos complexos e multifatoriais. Na verdade, evidencia-se em toda a trajetória histórica da educação especial brasileira que, os condicionantes para o processo de inclusão escolar foram sendo viabilizados pela luta social de movimentos e familiares (JANNUZZI, 1985), e pelo movimento internacional que direcionaram a viabilização de políticas públicas brasileiras voltadas a questão. A própria Constituição Brasileira afirma em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2003).

O artigo 208 reitera que,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II. progressiva universalização do ensino médio gratuito; III. atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 2003).

Dentre as prescrições normativas importantes relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, aponta-se aos ganhos auferidos com base na lei nº 8.069/90, que dispõe acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em meio as suas contribuições, distinguem-se artigos e incisos referentes à educação especial, ao direito à assistência à saúde e ao trabalho, além

de medidas protetivas e socioeducativas específicas relativas às pessoas com deficiência, primordialmente, nos seguintes excertos:

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado [...] (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.15);

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.77); Art. 66. Ao adolescente *portador de deficiência* é assegurado trabalho protegido (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.89).

Diferentes leis, decretos, resoluções e portarias foram produzidos posteriormente no decorrer dos anos, delineando e especificando algumas prioridades, tais como: direito à participação em estágios, atendimento prioritário, acessibilidade, locais de votação de fácil acesso, assistência à saúde, implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), isenção de imposto na aquisição de automóveis adaptados, direito a ingressar e permanecer em diversos locais com o cão-guia, dentre muitos outros ganhos a partir dessas promulgações.

Todas essas prescrições somadas à lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em especial, o capítulo V, artigos 58, 59 e 60, conduzem ao seguinte direcionamento: quase que exclusivamente toda a história relacionada e documentada em relação às PCD direciona para um processo de inclusão correlacionado diretamente com condicionantes de exclusão dos direitos do indivíduo com deficiência, dispõe acerca do movimento dialético in/exclusão dos direitos, sejam eles direitos educacionais, trabalhistas, econômicos e/ou sociais.

A dialética in/exclusão pode significar diferentes experiências relacionadas a aspectos e fenômenos sociais distintos. Para propor esse exame, esses fenômenos devem, com base na realidade concreta, ser entendidos como processos históricos e sociais que se modificam de acordo com as transformações sociais e são condição permanente do modelo socioeconômico capitalista, que se nutre dessa realidade, a fim de que seus interesses sejam resguardados dentro do processo de acumulação de capital.

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. [...] Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, devendo ser combatida, como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2013, p. 09).

Discutir o processo de in/exclusão nessa perspectiva é compreender que este se estabelece como condição essencial do modelo capitalista, que exclui em massa e inclui seletivamente. Entretanto, para determinados grupos sociais, no caso das pessoas com deficiência, essas barreiras estruturais e sociais são intensificadas pelas limitações decorrentes da deficiência e da classe social a que pertencem. Ou seja, duplamente excluídos, por sua condição econômica e por sua condição física, sensorial ou intelectual limitante.

Essa condição de Inclusão como direito, baseada na dialética in/exclusão fica mais evidentes após a inserção do âmbito escolar, na qual iniciam-se os enfrentamentos com as barreiras estruturais, atitudinais, formativas, concepcionais e humanas diariamente. Sendo necessária a construção social diferenciada em torno do indivíduo com deficiência.

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração as diferenças (SANTOS, 2006, p. 12).

É importante ressaltar que, o aluno com TEA/TOD possui singularidades e diferenças que o distinguem de um aluno apenas com deficiência, uma vez que, o transtorno pode conforme o DSM IV gerar perturbações no comportamento associadas a sofrimento para o indivíduo ou para os outros em seu contexto social imediato (p. ex., família, grupo de pares, colegas de trabalho) ou causar impactos negativos no funcionamento social, educacional, profissional ou outras áreas importantes da vida do indivíduo (DSM-IV, 2014, p.462).

Diferenças essas que atribuem ao indivíduo com TEA/TOD uma inclusão assentada em práticas multidimensionais e multiprofissionais, é, pois, necessário re(pensar) em uma estrutura escolar ao aluno com essa associação. Glat, Fontes e Pletsch (2006) afirmam que a inclusão,

[...] no contexto escolar deve ter como base três elementos centrais: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado excludente e inserindo o aluno num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores (p. 06).

A escola, nessa perspectiva, deve possibilitar o desvelamento do real e contribuir para a construção de um novo cenário em que a educação e a socialização dos sujeitos com deficiência possa se constituir concretamente, e de fato, inserir-se política e economicamente na sociedade, deixando de ser apenas objeto de ações filantrópicas, paternalistas e assistencialistas. Conforme salienta Patto (2008, p. 34),

A escola de fato inclusiva é a [...] que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados. Numa sociedade dividida, essa consciência é dividida: nem inteiramente lúcida, nem inteiramente alienada, ela é contraditória, o que deixa espaço para a reflexão que se nutre da própria contradição.

O papel da escola no âmbito educacional, assim como na sociedade atual, tem assumido progressivamente funções cada vez mais complexas, que exigem maior empenho por parte de todos os sujeitos que compõem esse espaço escolar. Todavia, a escola nem sempre consegue dar conta da pluralidade inerente do sujeito aluno, assim como, do sujeito aluno PCD, que desloca esforços de diferentes aspectos, pedagógicos, didáticos, curriculares, de acessibilidade e de diferenciação curricular.

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 108).

Nesse sentido, surge a segunda categoria analítica desta pesquisa, a INCLUSÃO SELETIVA, conceito aprofundado por Godim (2017), no qual destaca a “preferências entre as deficiências”. Defende a ideia que há escalas de privilégios entre os indivíduos com deficiências, em especial, a escolha pelas deficiências “leves”, que não possuem comprometimento cognitivo, ou que possuam apenas comprometimento da mobilidade reduzida que não interfira na estrutura física, relacional ou no processo geral de aprendizado.

Na escola essa inclusão seletiva se materializa nos processos matrícula, enturmação, diferenciação curricular, e, principalmente, no contexto diário de sala de aula. O aluno com deficiência “leve” possui demandas curriculares adaptativas tênues, embora fundamentais para o processo inclusivo, enquanto, o aluno com deficiência grave, e principalmente, como comorbidades associadas, necessita de um maior aparato que perpassa por demandas múltiplas que desdobram-se de princípios curriculares até práticas de autocuidados.

[...] no contexto social, evidenciam-se as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “diferente” ou “indesejado”. Do ponto de vista antropológico, ser negro, velho, ser mulher, ser criança, ser *deficiente*, no decorrer dos tempos, e ainda hoje, é uma condição de subalternidade de direitos e de desempenho das funções sociais (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 50).

O indivíduo com TEA/TOD também possui diferentes níveis de comprometimento. De acordo com (DSM-IV, 2014, p.462), o TOD pode caracterizar-se em leve (os sintomas limitam-se a apenas um ambiente p. ex., em casa, na escola, no trabalho, com os colegas). Moderado (Alguns sintomas estão presentes em pelo menos dois ambientes), e grave (Alguns sintomas estão presentes em três ou mais ambientes). Nos casos mais graves, os sintomas do transtorno estão presentes em múltiplos ambientes. Levando-se em conta que a difusão dos sintomas é um indicador da gravidade do transtorno, é extremamente importante avaliar o comportamento do indivíduo em vários ambientes e relacionamentos.

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018), o indivíduo com TOD pode apresentar algumas características incômodas ao ambiente escolar, como a perda frequente da paciência, a discussões com adultos, o desafio, recusa e contrariedade a obedecer a regras, assim como, a perturbação ou implicância com pessoas podendo responsabilizá-las pelo próprio comportamento. Tais características destoam das bases estruturais, das diretrizes e composição fundante da escola tradicional brasileira, sendo, pois, inoportuno em muitos momentos o comportamento do aluno com TEA/TOD no convívio escolar.

Na escola investigada, verificou-se que a inclusão do aluno com TEA/TOD perpassa por processos diferenciados no cotidiano escolar. Dentre os comportamentos apresentados pelo aluno ressaltam-se a agressão verbal, agressões físicas aos docentes e alunos (podendo ser da turma ou de outra

criança no espaço escolar comum), comportamentos motores estereotipados, comportamentos verbais incomuns, comportamentos sensoriais específicos e demonstrações de excitações acentuadas mediante a situações do cotidiano escolar (dinâmicas em sala de aula, atividades grupais, atividades externas, e programações diferenciadas na escola).

As habilidades de “comportamento” sem dúvida é o fator apontado pelos professores como aquele que im(possibilita) a inclusão efetiva do aluno com TEA/TOD no ambiente escolar. De acordo com Bueno & Giovinazzo (2010) em pesquisas recentes, apontam que os professores privilegiam o comportamento como um todo, correlacionando os resultados escolares no limite da disposição moral, e que tal disposição é elemento fundante para a escolarização.

A marginalização entre as deficiências ocorre exatamente no agrupamento dos coeficientes de dificuldades para a implementação do processo inclusivo, quanto maior o grau de comprometimento, maior a necessidade de recursos humanos e financeiros para possibilitar os condicionantes inclusivos ao aluno, que nem sempre são ofertados pelo sistema público de ensino.

Dentre os apontamentos sinalizados pelos docentes como fatores impeditivos no trabalho com aluno com TEA/TOD está a agressão verbal/física contínua e inesperada. Embora, o aluno esteja acompanhando no cotidiano de sala de aula de um monitor pedagógico e de um cuidador, as situações de agressão nem sempre conseguem ser previstas, por consequência, decorrem em momentos de desgaste aos alunos (em especial, os colegas de classe e, também, os alunos de outros anos no convívio nas áreas comuns) e aos docentes. Quase sempre as ações finalizam-se com o processo de desorganização total do aluno.

[...] o tratamento dispensado aos alunos tende à homogeneização. Ora, como esse ideal não é alcançado, resta à escola, e a suas professoras, a classificação de acordo com padrões que contribuem para o reforço das desigualdades iniciais e das marcas sociais que os alunos carregam (BUENO; GIONOVAZZO, 2010, p.106).

Tal conjuntura desdobra-se na inclusão seletiva, há uma negação mascarada de muitos docentes, inclusive das instituições especializadas no recebimento/atendimento dos alunos com TEA/TOD. A dispersão concretiza-se nos

momentos de lotação, formação em serviço e no cotidiano de sala de aula, corporificando um cenário de exclusão. Conforme Paugam (1996, p.07, apud BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 161), “a exclusão tornou-se o paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e de seus disfuncionamentos”.

A exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis (SAWAIA, 2013, p.25).

É importante ressaltar que, o sentido da reflexão dos condicionantes de exclusão não esta sendo disposto no intuito de culpabilizar os docentes pelas implicações dicotômicas do processo inclusivo, a intenção é exatamente o oposto, é levar a comunidade acadêmica e científica e reconhecer o indivíduo com TEA/TOD e estabelecer condições efetivas de inclusão e práticas de escolarização que levem em conta as especificidades desse alunado.

O intuito das reflexões acerca do processo de inclusão do aluno com TEA/TOD no ambiente escolar é transcender perspectivas homogeneizantes de aprendizagem, que tendem a normalização/padronização do aluno. Reconhece-se a complexidade de legitimar em torno da inclusão de um aluno com estas especificidades, todavia, as políticas públicas inclusivas não podem tender a gravidade/complexidade dos casos vislumbrados no contexto escolar, ao avesso desse movimento de exclusão contextual, ampara-se em um movimento de inclusão para todos efetivamente, para além de considerar as peculiaridades apresentadas pelo indivíduo, garanta o direito a educação, e concretamente o direito a escolarização.

CONCLUSÕES

Proceder o estudo acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará se fez necessário para verificar como tem sido realizado os parâmetros inclusivos desta realidade singular. Para tal intento realizou-se a revisão da literatura acerca da temática investigada, ratificando a escassez de estudos e a complexidade da questão levantada.

Verificou-se nas análises que estudos sobre o TEA e as comorbidades associadas ainda estão em estruturação inicial, em especial no campo educacional.

Atentou-se ainda, para as especificidades da associação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), que suscitam uma série de condições comportamentais gerando prejuízos integrais a vivência desse indivíduo, sobretudo, nos contextos sociais, familiares e educacionais.

Destacou-se ainda, as conquistas históricas da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em múltiplos aspectos, em especial, a promulgação da Lei Berenice Piana que reporta a pessoa com TEA direitos fundamentais no que tange ao acesso a educação, ao trabalho, ao atendimento, e a todo o aparato de políticas públicas que garantem o direito da pessoa com deficiência.

A partir da pesquisa realizada, surgiram as categorias analíticas e empíricas de investigação, dispondo a realidade escolar investigada em dois aspectos: a inclusão como direito e a inclusão seletiva. A inclusão como direito manifesta-se a partir da condição legislativa que legitima a presença da pessoa com Transtorno do Espectro autista no ambiente escolar, e que retrata uma condição histórica de direitos alcançados mediante ao empenho de familiares, movimentos sociais, movimento de educadores e políticas públicas voltadas ao interesse da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

A inclusão como direito dá as pessoas com deficiência a garantia de querer a escola como espaço pertencente. Todavia, tal predileção não extingue os problemas derivados da constituição da política de educação inclusiva brasileira. A falta de formação inicial e continuada dos professores, o redimensionamento de estruturas físicas das escolas, de atitudes e percepções dos educadores, diferenciações curriculares, a precarização do trabalho docente, além da falta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.

Tais limitações decorrem no surgimento da segunda categoria analítica, a inclusão seletiva, haja vista que, sem formação para o trabalho com aluno com TEA/TOD, sem recursos humanos de apoio (cuidadores, estagiários, profissional especializado), ou sem material didático-pedagógico específico, o docente acaba por preferir determinados padrões de alunos com deficiência, especialmente, aqueles que não possuem tantos comprometimentos associados. Essa inclinação a determinados tipos de deficiência fica mais evidente no ambiente

educacional pelos fatores pertinentes à prática educacional como lotação, enturmação, conselhos escolares, conselhos de classe, reuniões de planejamento docente, dentre outros. Momentos nos quais a verbalização de referência seletiva fica mais evidente.

É importante destacar que, a própria complexidade da temática investigada vislumbra o surgimento de conceitos e da necessidade de outros estudos que desponham e elucidam novas formas do trabalho pedagógico com o aluno com TEA/TOD. Destaca-se ainda que o aspecto social afetivo de amedrontamento não se restringe apenas aos docentes, mas sobretudo, aos colegas de classe e aos familiares dos outros alunos que, possuem uma inquietação pela convivência e instabilidade do indivíduo em questão.

Destaca-se ainda o importante trabalho desenvolvido pelos docentes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, que apesar da prematuridade e ineditismo da prática de inclusão do aluno com TEA/TOD, tem ao longo dos anos estabelecido uma relação de diálogo com a família, professores do ensino regular, professores da Coordenação de Educação Inclusiva, monitores pedagógicos, cuidadores e gestão escolar.

Em suma, falar em inclusão em um sistema que, na sua essência, é excludente torna-se muitas vezes contraditório. Designar a escola como um direito de todos, estabelece-se uma filosofia fundamentada em princípios democráticos e igualitários, nos quais os cidadãos possuem direitos e deveres iguais. Entretanto, no sistema capitalista, isso não existe, uma vez que as relações são desiguais e degradantes, próprias da atual política organizativa socioeconômica. A exclusão, na verdade, dispõe-se como produto das relações capitalistas, está contida na lógica do capital e é parte inerente do seu funcionamento e desenvolvimento. Logo, as políticas de inclusão funcionam como paliativo do sistema capitalista a fim de mediar outras proposições do capital.

Constatou-se que durante todo o processo de pesquisa a dicotomia in/exclusão se mostrou proeminente, seja no surgimento de políticas públicas, seja no processo de inclusão escolar, seja do trabalho docente, seja nas concepções/mentalidades em torno do indivíduo com TEA/TOD. Nesse sentido, entende-se que a inclusão, como política ideológica disposta pelo capital, é a reunião de indivíduos em torno de uma sociedade desigual. É a luta contínua

para ludibriar a estrutura degradante do capital. E, nesse espaço de luta, o papel da escola pública torna-se fundante e essencial.

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Para tal intento, partiu-se da seguinte questão problematizadora: de que forma realizar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA/TOD na EAUFPA? Para isso, partiu-se da escolha do percurso metodológico com embasamento na Abordagem Qualitativa (GIL, 2002), desenvolvida por meio do Estudo de Caso (BOGDAN & BIKLEN, 1994), assim como, da pesquisa bibliográfica, que subsidiou a revisão da literatura e a Pesquisa de Campo (MINAYO, 2010), que dispôs a proximidade do objeto de estudo em múltiplos aspectos. Após a realização da pesquisa, verificou-se a partir dos dados coletados o surgimento de 2 categorias analíticas: a inclusão como direito e a inclusão seletiva. Em suma, a inclusão do aluno com múltiplos compromentimentos se dá mediante a um aparato legislativo, sendo disposta de uma forma seletiva, haja vista que há marginalização entre as deficiências. Nesse sentido, considera-se a inclusão do aluno com TEA e TOD um longo processo norteado pela dualidade in/exclusão do aluno com deficiência, primordialmente, pelas inerentes características individuais, temporais e factuais contextuais do ambiente escolar.

Palavras-chave: In/exclusão. TEA. TOD.

Abstract: This article aims to analyze the process of inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (TEA) and Disorders of Opposition Disorder (TOD) in the School of Application of the Federal University of Pará. In what form to carry out the process of school inclusion of the student with TEA / TOD in EAUFPA? In order to do so, we chose the methodological approach based on the Qualitative Approach (GIL, 2002), developed through the Case Study (BOGDAN AND BIKLEN, 1994), as well as the literature review, which subsidized the literature review and the Field Survey (MINAYO, 2010), which arranged for the study object to be close to many aspects. After the research, two analytical categories emerged from the collected data: inclusion as a right and selective inclusion. In short, the inclusion of the student with multiple commitments occurs through a legislative apparatus, being selectively disposed, since there is a marginalization between the deficiencies. In this sense, it is considered the inclusion of the student with TEA and TOD a long process guided by the duality in / exclusion of the student with deficiency, primarily, by the inherent individual, temporal and factual contextual characteristics of the school environment.

Keywords: In / Exclusion. TEA. TOD.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

BARROS, J.; BRANDÃO, D. B. S. R. Acompanhamento terapêutico:(re) pensando a inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

- BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. *In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas: Papirus, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- BUENO, J. G. S.; GIONOVAZZO, C. A. A Relação entre Práticas Pedagógicas e o Baixo Rendimento. In: BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. (Orgs.). *Excluindo sem Saber*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPQ, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Rideel, 2003.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2012.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.
- BRASIL. *Nota Técnica Nº 24*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acesso em 04 de abril de 2019.
- COSTA, U. *Autismo no Brasil, um Grande Desafio! A história de luta de um pai e a origem da Lei Federal 12.764*, Lei Berenice Piana. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. 6. ed. Paraná: Ministério Público do Estado do Paraná, 2013.
- FARREL, M. *Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais: dificuldades de comunicação e autismo*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. São Paulo: DP&A, 2003.
- GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. *O reizinho Autista: guia para lidar com comportamentos difíceis*. São Paulo: nVersos, 2018.
- GIL, A. C. *Como Elaborar projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação: Inclusão Social, Desafios de uma Educação Cidadã*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, nov., 2006.
- GODIM, S. T. *In/Exclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho no Estado do Pará*. 2017. Tese (Doutorado na Área da Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- GREVET, E. H. et al. Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. *J. Bras. Psiquiatr.*, Porto Alegre, n. 56, supl 1, p. 34-38, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56s1/a08v56s1.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2019.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (Orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

RODRIGUES, A. J. *Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SAWAIA, B. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: a análise psicossocial e ética da desigualdade*. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e Diálogos da Inclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRA-PINHEIRO, M. A. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 273-276, dez. 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; CRISTINA, V. Acompanhamento Terapêutico e Inclusão Educacional: Construindo Pontes para o Encontro entre o Diferente e a Diferença. *Revista Científica da FASF Faculdade Sul Fluminense*, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 462- 474, jan./jun. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Edital 01 de janeiro de 2008. Edital de Seleção de Bolsista. Belém: UFPA, 2008.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho de 2019

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – AS MARCAS DA VIVÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL

THE SCHOOL PATH OF AN INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENT - THE SCARS OF EXPERIENCE IN THE SPECIAL SCHOOL

Amélia Maria de Araújo Mesquita

Docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA)

E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

Renata da Silva Andrade Sobral

Universidade Federal do Pará (BRASIL)

E-mail: renata.sas2016@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as deficiências, a inclusão, a educação especial e a convivência no cotidiano escolar com os alunos com deficiência produziram (in) certezas, colaborando para aumentar as inquietações e indagações sobre o processo de inclusão. A aproximação com a literatura sobre inclusão, nos levou a perceber que a mesma vem sendo “produzida” por sujeitos, como professores, pais, gestores, e pouco se tem pesquisado a partir da perspectiva do próprio aluno com deficiência. Como afirma Castanheira (2014, p. 3):

Em um contexto de luta pela independência e reconhecimento. Ouvir os alunos com deficiência intelectual matriculados em turmas comuns a respeito de sua própria inclusão escolar e social é dar ferramentas para que eles estruturem o seu próprio pensamento e ao mesmo tempo dar subsídios para que os demais atores envolvidos possam analisar e ressignificar sua opinião e prática diante da inclusão.

A preocupação em ouvir estes sujeitos gerou aproximação com o objeto de estudo “Trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual

na Educação Básica”. Conhecer a trajetória de um indivíduo que passou por todas as etapas deste nível de ensino- educação infantil, ensino fundamental e médio – contribuiu para conhecer os desafios e superações do percurso escolar de uma pessoa com deficiência intelectual na educação básica.

É importante lembrar que a visão em relação aceitação da pessoa com deficiência ainda é um processo relativamente novo, o que aumenta as indagações sobre a visão desses indivíduos em seu processo de escolarização, já que “a visão do deficiente, nos perturba porque ele funciona como um espelho qual vemos refletida a ameaça de nossa deficiência potencial” (GLAT, 2000, p. 32).

Compreender as relações escolares de cunho intelectual, emocional e social deste sujeito, torna-se fundamental. A imprecisão acerca das informações sobre o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, mostraram-nos um universo complexo, porém rico e motivador para pesquisa. Com base na pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, tomando como temática o aluno com deficiência intelectual, e sua vivência na escola especial, realizamos um recorte de dados de forma a elaborar esta produção.

O aluno, sujeito desta pesquisa, aqui denominado JC, concluiu a educação básica em 2011, tendo iniciado sua escolarização em 1985. Seu diagnóstico de pessoa com deficiência intelectual se deu aos 10 anos de idade e ainda hoje frequenta a escola especializada para alunos com deficiência intelectual.

Neste artigo, nos propomos a responder as seguintes questões de investigação: O que revelam sobre a escola as memórias de escolarização do estudante JC enquanto estudava na classe e na instituição especializada? Que marcas a classe/escola especial produziu no estudante JC?

A compreensão de que a inclusão é produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que tão pouco ela se efetivará se eles não forem pensados. Faz-se necessário, conhecermos os pressupostos que envolveram a escolarização destinada aos alunos com deficiência, como se deu esse processo, e como essa escolarização se manteve paralela a escolarização dos alunos ditos “normais”, transcendendo perspectivas homogeneizantes de aprendizagens.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de conhecer a trajetória de escolarização, vimos na memória o método mais adequado para esta pesquisa por objetivar analisar através da memória individual o que a escola proporcionou para o aluno com deficiência intelectual durante seu processo educativo, pois, de acordo Halbwachs (1990) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva sendo que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali se ocupa, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que se mantêm com outros meios.

Considerando que os objetivos da pesquisa se ocupam de duas perspectivas complementares – o que o sujeito fala sobre a escola e o que o sujeito fala sobre o que a escola proporcionou a ele – compreendemos que a investigação sobre a memória de JC traria elementos para captarmos essas questões, já que a memória revela os sentidos e significados que o sujeito atribui às suas experiências. De acordo com Halbwachs, a memória individual também revela a memória coletiva, portanto, revela aquilo que representava ser pessoa com deficiência em diferentes contextos escolares, tal como revela a própria escola em que o sujeito está inserido.

Vale ressaltar que as pesquisas com memória de alunos com deficiência trazem revelações, além de muitas indagações sobre a forma como as pessoas com deficiência intelectual foram/são tratadas, e a influência do contexto social na vida escolar desses sujeitos.

A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A escuta da memória de JC foi feita através da entrevista semiestruturada, mas esta precisou ser realizada em etapas: O primeiro passo, foi a realização de um encontro anterior a entrevista de fato, este encontro me possibilitou conhecer um pouco mais este indivíduo, diminuir a ansiedade na qual este se encontrava. Neste primeiro encontro, ele sorria constantemente e quase não me olhava nos olhos. Realizamos uma conversa informal com JC, buscando adquirir sua confiança, nesta ocasião foi explicado sobre a entrevista e feito o convite para participar da mesma.

Acreditamos que através da entrevista JC deveria se sentir mais à vontade para relatar suas memórias, sendo possível conhecer sua forma de pensar a

escola, sem influências de outros elementos, e sem uma possível manipulação por parte do pesquisador, pois a entrevista corresponde a uma:

[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Assim, optamos por definir apenas as questões básicas para entrevista com JC, e no desenvolver na pesquisa ir criando outras, como um facilitador para a sucessão de lembranças deste aluno, considerando sua particularidade, e buscando alcançar durante sua escuta novos elementos, que trouxessem curiosidade.

Depois de organizado o roteiro, demos início a segunda etapa desse processo, a aplicação da entrevista com JC. Esta foi realizada na escola especializada na qual JC frequentava espontaneamente na época.

A entrevista foi realizada em três encontros: uma apenas com o uso do roteiro, outra usando os documentos de sua escolarização como suporte e a última para esclarecer algumas lacunas evidenciadas durante o tratamento de dados. Esse movimento foi necessário por dois motivos: 1) na entrevista apenas com o roteiro buscava apenas as lembranças, aquilo que ele conseguia falar sobre sua trajetória sem qualquer influência. Contudo, sua memória é marcada por lacunas temporais o que deixou com algumas dúvidas e incertezas quanto a sequência de sua trajetória. Ao articular sua memória com os documentos de sua escolarização pudemos encontrar alguns nexos e melhor organizar os dados de sua fala; 2) a entrevista com o uso dos documentos tinha a função de ajudar a conduzir melhor a entrevista e questionar mais JC, assim como ancorar sua memória em “objetos” que remetiam a sua escolarização.

Optamos por estruturar sua trajetória em dois movimentos: o primeiro oriundo da sua documentação escolar (provas, relatórios, testes de QI, caderno escolar do aluno); e o segundo referente aos significados que o aluno atribui a partir das memórias em relação a sua trajetória de escolarização.

TRATAMENTO DOS DADOS

Foram feitas leituras e releituras do texto completo das entrevistas e da análise documental do aluno, com a elaboração de sínteses. Para tanto, a partir do depoimento de JC, organizamos as informações, a partir dos critérios

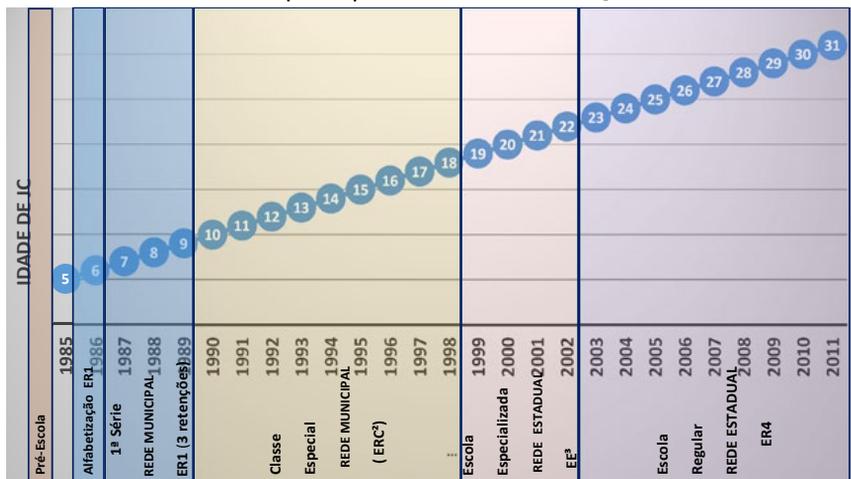
da singularidade das falas. Este cruzamento originou as categorias finais que constituíram a base para as inferências.

Considerando o trabalho com trajetória optamos por fazer uma organização a partir de marcos temporais, tendo em vista o percurso escolar de JC, em classe e instituições especiais, a segunda na escola regular. Para este artigo optamos por trazer problematizações referentes apenas a trajetória na classe especial e instituição especializada.

Utilizei trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações, a partir de leituras e releituras, seguimos para o procedimento de caracterização dos elementos constitutivos do fenômeno estudado. Para a trajetória ocorrida entre a classe especial e a instituição especializada, identificamos como categorias centrais desse primeiro momento escolar de JC: 1) A entrada na escola e o fracasso escolar; 2) A vivência entre a classe especial e a educação especial.

A partir das informações coletadas nos documentos obtidos, foram organizadas informações como: a idade de ingresso na educação básica; o tempo de permanência em cada série e escola; e o período que levou para conclusão desta trajetória na educação básica. Para tanto, apresentamos o gráfico a seguir, que sistematiza essas informações.

Gráfico 1 - Linha do Tempo: o processo de escolarização de JC



FONTE: Elaborado pelas autoras com base nas informações fornecidas por JC.

NOTAS: *No período correspondente a pré-escola, não se encontrou registros documentais, nem da memória do sujeito que trouxesse informações mais precisas sobre esta escola.

** JC ingressou na especializada EE³ em 1999 aos dezenove anos, permanecendo na mesma até os dias atuais, logo cursou de forma concomitante a EE³ e a ER4.

Observa-se que a trajetória de JC vai dos 5 aos 31 anos de idade, portanto, seu tempo na escola, entre a especial e a especializada, dura 26 anos. Dado que por si já revela importantes elementos sobre a escola.

ENTRE REGISTROS E MEMÓRIAS: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DI NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória de escolarização narrada a partir da memória de um sujeito com DI a partir dos registros da sua vivência na instituição escolar instiga a uma reflexão profunda sobre a escola e os mecanismos que foram historicamente produzidos como forma de manter/excluir a pessoa com deficiência nesse espaço.

Nesse sentido, considerando especificamente o período em que JC foi encaminhado e permaneceu na educação especial, traz-se as marcas produzidas pela escola no sujeito, bem como a que tipo de currículo ele foi submetido.

A ENTRADA NA ESCOLA E O FRACASSO ESCOLAR: 1985-1989

[...] Estudava com uma professora que pedia pra gente ler, mas não aprendia, olhava o livro e não sabia ler, depois fui pra outra sala, outra sala, todo ano mudava de sala na 1ª série.” (Relato de JC-quando questionado sobre o que estudava em sua primeira escola)

O início da vida escolar de JC foi em 1985, aos 5 anos de idade, em uma turma regular, já que o aluno até então, não possuía o diagnóstico de pessoa com deficiência intelectual, no ano seguinte cursou a alfabetização. Em 1987, aos 7 anos, ingressou na 1ª série, ficou nesta até 1989 (dos 7 aos 9 anos), segundo consta em seus pareceres, no aspecto relacionado à escolarização:

[...]. Iniciou com 5 anos no pré-escolar-jardim. Com 6 anos fez alfabetização e com 7 anos foi para a 1ª série, onde está com tri-repetência. (Parecer sobre JC-preenchido em 1990, grifo nosso)

Quando JC ingressou na escola regular na década de 1980 esta apresentava vários paradigmas ou modelos, segundo as pesquisas de Queiroz et

al (2015) a abordagem conteudista é a que predomina em relação aos outros paradigmas.

A ênfase na leitura e escrita direciona as memórias de JC, colaborando com a abordagem conteudista da qual afirmam Queiroz et al (2015). Esta se faz presente durante os anos iniciais da escolarização do aluno, principalmente quando atribui o fato de não ter adquirido a leitura ao seu insucesso na 1ª série do ensino fundamental, conforme o relato abaixo.

[...] não sabia ler, todo mundo já sabia e eu nada. Todo mundo aprendia..."
(Relato de JC-sobre a escola na qual cursou a primeira série do ensino fundamental)

A escolarização baseada na homogeneização dos alunos, pouco contribuiu para que JC pudesse vivenciar alguma experiência de “sucesso” escolar, adverso a isso, agravou a descrença sobre sua capacidade de aprender. Este modelo de ensino não gera as mesmas condições de aprendizagem para todos os alunos, evidente no caso de JC, que inicia uma história de retenções na 1ª série do ensino fundamental.

Principalmente por estimular um modelo de enfoque enciclopédico cuja aplicação dos conteúdos está relacionada à utilização/leitura do livro didático, onde a ação dos alunos é não participativa, ocorre a repetição de exercícios, podendo ser caracterizada como um paradigma tradicional ou formal, relacionado principalmente a saberes acadêmicos (QUEIROZ, 2015). Sobre a utilização do livro didático, quando se utiliza somente este material pedagógico, o livro acaba sendo o roteiro das aulas, fato que compromete a aprendizagem, pois tal postura acaba por não considerar a diversidade do alunado, além de não despertar a curiosidade e o interesse.

O que foi registado no depoimento de JC é que o livro didático em algumas situações era apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem, conforme abaixo:

[...] tinha que ler o livro que levava pra casa, e caderno também, mas a professora não entendia o que eu escrevia... (Relato de JC-sobre a escola na qual cursou a primeira série do ensino fundamental)

Entendemos a importância do livro didático e que este deve ser visto como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico, não

como único. Caso contrário, colabora para acrescer as dificuldades, como ocorreu com JC, onde a escola parece pouco ter contribuído em seu processo de aprendizagem. Diante disso, ele próprio vai incorporando a perspectiva de impossibilidade, imputando somente a si o fracasso escolar. O desenho que se constrói deste período está baseado na abordagem tradicional, na transmissão verbal de conceitos e memorização mecânica, com uma visão simplificadora do ensino, do professor e de sua formação. (LANGHI; NARDI, 2011).

Na década de 1980, período em que JC ingressa na escola, crianças “sem dificuldades” eram aquelas que apresentavam avanços, concluía as atividades. Já aquelas que não conseguiam, a escola cumpria seu papel: o de separar, classificar e induzir o olhar a enxergar somente o que o aluno não conseguia realizar. As diferenças eram neutralizadas e a ênfase voltava-se para as dificuldades, fato este internalizado pelo próprio aluno:

[...] Aprendi a, e, i, o, u. Mas, não sabia ler, não aprendia ler e nem copiar direito do quadro. (Relato de JC)

[...] não aprendi nada lá, ia correndo pra casa, assistir desenho. (Relato de JC sobre a escola na qual cursou a primeira série do ensino fundamental)

Esse modelo de ensino leva a compreensão das possíveis dificuldades encontradas por JC na escola.

Tal procedimento aproxima diferença de deficiência, através da ideia de dificuldade, gerando um sentimento de incapacidade naquelas crianças classificadas como os que não aprendem o que deveriam aprender em determinando tempo escola, seguindo um determinado percurso e apresentando determinados resultados (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 6).

Neste período, os processos de aprendizagem direcionados às crianças da 1ª série apresentavam modo de pensar direcionados à linearidade e a progressividade das aprendizagens, haja vista que trazem marcas desse modo de pensar dicotomizado, ao nomear, classificar as crianças em mais ou menos lentas.

Outro aspecto interessante que nos chama atenção nos trechos acima do depoimento de JC é a menção sobre o raso conteúdo curricular que aprendeu. Quando indagado sobre o que aprendeu referente aos conteúdos curriculares, a ênfase voltava-se para as dificuldades, demonstrando que os impedimentos na primeira série do ensino fundamental, foram maiores do que seu aproveitamento.

*[...] a professora passava ditado eu ficava sem fazer nada. Recortava e colava da revista. Quando era pequeno nunca passava de ano, minha nota era 0,0,1,2,3.
(Relato de JC ao ser questionado sobre o que aprendeu durante o tempo que permaneceu na 1ª série)*

O que se destacou no depoimento é que a sala de aula não foi o espaço por excelência utilizado no desenvolvimento das atividades curriculares. A escola como instituição social passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam homogeneizar sua clientela, fracionar e hierarquizar saberes e pessoas. (LUNARDI, 2004)

Tal apontamento ajuda a compreender esse modelo de cidadão que a escola vem ensinando ao longo dos séculos, constituído prioritariamente para a lógica do mercado, fornecendo o acesso a determinados conteúdos que todos os alunos devem dominar, sob o risco de serem considerados “inadequados” às normas e padrões comuns.

Entendemos ser necessário uma preocupação com o que realmente a escola ensina e principalmente com as experiências e comportamentos desenvolvidos em seu interior. O seguinte trecho do parecer escolar de JC evidencia como o ambiente escolar percebe o aluno.

[...]. No ambiente escolar é agitado e fica agressivo. [...]. Não está apresentando bom rendimento na 1ª série, sabe ler bem pouco, informa dados pessoais simples. (Parecer sobre JC- aspecto ao relacionado no ambiente escolar-1990, grifo nosso)

É interessante perceber que a construção social na qual a escola está inserida, não questiona os motivos que levam este aluno ser considerado “agitado e agressivo”, mesmo que possua como motivação evidente os constantes relatos que provêm de experiências de insucesso e fracassos escolares. O contexto histórico conteudista e pouco tolerante à diversidade não o beneficiou, mesmo que as orientações em âmbito internacional (como as Declarações de Jontiem/1990 e Salamanca/1994) direcionem ao contrário.

A organização escolar incoerentemente já possuía “procedimentos” para o aluno que “destoava” dos padrões exigidos. Após dois ou três anos de reprovações seguidas, deveria ser enviado para a classe especial, como revela a pesquisa de Kassar (2006) ao retomar depoimentos de professores que atuavam em classes especiais ao final da década de 1980:

A gente conversava com o professor da 1ª série: “– Se tiver aluno, assim, que não esteja acompanhando a turma...” e aí eles mandavam pra gente. Por exemplo, número de repetências, dois anos na 1ª série já era clientela de classe especial. (Professora Regina, 17 anos de magistério, relatando os encaminhamentos para classes especiais. Depoimento colhido em 1990) (KASSAR, 2006, p. 68)

A pesquisa remete à ausência de suporte às necessidades educacionais do aluno, ou seja, a forma mais imediata de lidar com o insucesso escolar e a repetência era seu encaminhamento a uma classe especial.

Diante disso, apresentaremos no próximo item sobre o ingresso de JC na classe especial, a ausência do apoio escolar às suas necessidades educacionais específicas e como este novo período foi vivenciado pelo aluno.

A VIVÊNCIA NA CLASSE ESPECIAL E NA ESCOLA ESPECIALIZADA (1990- 2002)

“As pessoas lá era baixo nível, só quem não aprendia que ia pra lá”:

O sujeito do processo e o currículo da classe especial

[...] Minha sala era lá no fundo do colégio, as pessoas lá era baixo nível, só quem não aprendia que ia pra lá. (Relato de JC-sobre o período que vivenciou a classe especial)

A trajetória de JC continua, quando em 1990 (com 10 anos, após 3 anos frequentando a 1ª série) foi transferido para a classe especial. O encaminhamento para a classe foi realizado a partir da aplicação de testes de inteligência. Esta organização foi utilizada por Antipoff¹ na década de 1930, e acabou deixando resquícios durante boa parte do século XX, que reverberaram na trajetória de JC na década de 1990, inclusive os motivos que levaram o encaminhamento de JC a classe especial, refere-se as retenções e ao resultado abaixo do esperado para sua idade, em 3 (três) testes de inteligência.

¹ Educadora e psicóloga russa, foi convidada pelo governo de Minas Gerais, para ensinar Psicologia a professores e técnicos em educação.

Imagem 1: Teste de QI realizado com JC (realizado em 21/09/1990)



Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de educação.

Imagem 2: Teste de QI realizado com JC (realizado em 17/09/1990)

Escala especial
Séries A, Ab, B
J. C. RAVEN

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome: Julio César Farias Fernandes Sexo: M Data de Aplicação: 17.09.90
 Escola: Yocata Rebelo Data de Nascimento: 18.10.80
 Série: 1ª série Período: _____ Idade: 10 a 8 m
 Examinador: Cláudia Revisor: _____ Forma de Aplicação: Individual

A			Ab			B		
1	4	C	1	4	C	1	2	C
2	5	C	2	5	C	2	6	C
3	1	C	3	5	E	3	5	E
4	2	C	4	6	C	4	2	C
5	6	C	5	2	C	5	5	E
6	2	E	6	2	E	6	5	E
7	4	E	7	3	C	7	5	C
8	6	E	8	5	E	8	5	E
9	5	E	9	2	E	9	5	E
10	5	E	10	3	C	10	2	E
11	5	E	11	3	E	11	2	E
12	5	C	12	1	E	12	3	E
Σ A	6		Σ Ab	6		Σ B	4	
Consist.	8		Consist.	4		Consist.	4	
Discrep.	-2		Discrep.	+2		Discrep.	0	
Σ	16		Percentil	> 10		Classif.	IV -	Definidamente abaixo da média na inteligência.
Início			Fim			Duração	10'	

Obs: _____

Copyright © 1976 by J. C. Raven
Copyright © 1987 by Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
Rua José dos Santos Ferraz, 157 - Brásilia
04609 São Paulo SP (011) 342 31 02

É proibida a reprodução total ou parcial
desta publicação, para qualquer finalidade,
sem autorização expressa dos editores.

Casa do Psicólogo®
Divisão Editorial

Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de educação.

Imagem 3: Conclusão do teste de QI (realizado em 21/09/1990)

III- Conclusão:

Ao analisarmos os dados obtidos durante esta avaliação, verificamos que o cliente apresenta dificuldades tanto na área viso-percepto-motora quanto cognitivo o que justificaria o seu baixo desempenho acadêmico. Acreditamos também que sua desmotivação e desinteresse para os estudos estejam também contribuindo para a situação escolar atual.

Emocionalmente parece ser uma criança dependente principalmente em relação a genitora que informou superprotegê-lo. Há evidências de rivalidades com a irmã mais nova de 7 anos que também podem estar contribuindo para a situação atual.

*Assim para que possa ter um desempenho mais satisfatório, o cliente deve frequentar classe especial D.M.E. (**Parecer sobre JC, realizado em 21/09/1990**)*

Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de educação.

Após três anos de retenções consecutivas, o aluno foi submetido a testes de QI, realizado por psicólogos da Secretaria Municipal de Educação, cuja conclusão foi favorável ao ingresso na Classe Especial, conforme mostra o relatório. Na conclusão do teste de QI, o baixo desempenho de JC é atribuído a dois fatores: à dificuldade em algumas áreas do desenvolvimento e ao próprio aluno. No entanto, à escola não é atribuída nenhum tipo de responsabilidade, como se sua preocupação fosse apenas “identificar” se estava havendo a apropriação do conteúdo, se eximindo da responsabilidade com este aluno.

Ao observar a imagem 3, do teste de QI fica claro que JC apresentou uma pontuação baixa, logo foi diagnosticado com a idade mental de uma criança de 7 anos, quando sua idade cronológica na ocasião era de 10 anos e 8 meses, fator que contribuiu para a baixa autoestima apresentada em trechos de sua trajetória. Análogo a esta constatação, Salazar (2006), conclui na pesquisa que realizou em classes especiais para alunos com deficiência intelectual, que os resultados de uma avaliação contida em um *laudo psicológico* podem ser nocivos e ter repercussões gravíssimas sobre a vida escolar de uma criança encaminhada para este ambiente.

O fracasso escolar de JC na escola foi interpretado como falta de requisitos básicos para aprender, já que em seus pareceres aparece como um aluno com deficiência intelectual, diagnosticado com a idade mental inferior à sua

idade cronológica, afirmação embasada nos testes de QI, já apresentados.

O ingresso na classe especial, demarca uma outra forma de estar na escola. De estar na escola como “as pessoas [de] baixo nível”, porque “só quem não aprendia que ia pra lá”. Destaca-se nesse contexto que a definição de classe especial, por sua vez, parece não esclarecer de forma nítida o que realmente ocorria neste ambiente. Para o PNEE (1994, p. 19), a classe especial é:

[...] uma sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/ aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para esta função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Esta definição também não é capaz de abranger a segregação que esses espaços proporcionavam para quem frequentava, além de que os “métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados”, nem sempre faziam parte do currículo destinado a esses alunos, conforme o relato de JC.

[...] *Eu fazia limpeza do quadro, ventilador, limpava o colégio, varria as folhas e brincava com jogo. (Relato de JC)*

Neste depoimento JC deixa claro o que realizava como aluno da classe especial. Percebido como inapto para a aprendizagem escolar ajudava na limpeza da escola, contribuindo para a permanência do processo de exclusão que continuava e se intensificava na classe especial.

O distanciamento entre o currículo da classe especial e da sala regular também constituíam impedimentos para que os alunos que frequentassem esse modelo de escolarização apresentassem poucas perspectivas de progresso para o ensino regular.

[...] *Todo dia eu pintava, copiava, cobria, recortava. Aprendi a contar até 50, mas, não aprendi a ler direito. [...] O dever era fácil, mas, tinha gente que não conseguia fazer. (Relato de JC ao ser questionado sobre o que estudava na classe especial)*

O conhecimento proporcionado para JC na classe especial visava a aquisição de conteúdos simples e se reduzia a atividades cotidianas da sala de aula, com ênfase em desenhos, pintura, pontilhados e tracejados.

Outro ponto que merece destaque é que conforme evidencia a pesquisa de Januzzi (2004) o intuito das classes especiais era viabilizar o retorno deste aluno a sala regular, a filosofia que permeou as classes especiais envolvia a tentativa de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais com o mínimo de restrição possível, pensando em possibilitar o posterior ingresso nos espaços comuns a todos. Desta forma, JC criava muitas expectativas em relação ao seu retorno à sala regular.

[...] fazia prova pra ver se já podia sair da classe. (Relato de JC)

Até que no ano de 1996 essa expectativa é alcançada. Após seis anos na classe especial foi retirado para cursar a 2ª série na sala regular, no entanto, segundo seu relatório não apresentou “bom rendimento”, fato este que o fez retornar a classe especial por mais 2 (dois) anos, aí permanecendo até 1998.

Baseado nas pesquisas já mencionadas que as classes eram modelos temporários de escolarização, as contribuições de Young (2013) levam a reflexão de que o conhecimento lá construído deveria proporcionar maior possibilidade de autonomia e de reflexão, já que “o propósito do currículo, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”. (YOUNG, 2013, p.11)

Santos (2006) afirma que os alunos eram encaminhados às classes especiais por considerar que lá encontrariam os recursos especializados necessários para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e superação das dificuldades, contudo, na realidade, além de não oferecerem tais recursos, não favoreceriam o acesso dos alunos aos bens culturais e contribuíam para um processo perverso de auto exclusão escolar, devido ao fato de não manterem contato com os outros alunos da escola.

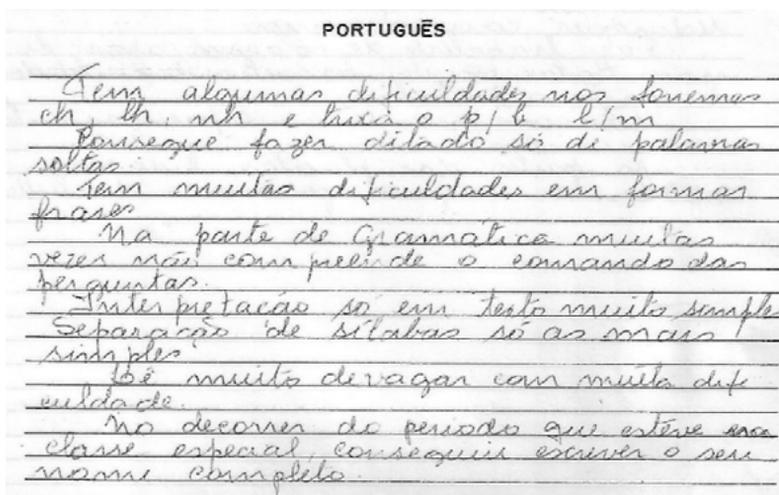
O período que JC permaneceu na classe especial, pouco contribuiu para o acesso aos conteúdos curriculares, que é percebido claramente na seguinte memória:

[...] Aprendi a ler um pouquinho lá na classe, eu aprendi a contar e a escrever. Até hoje, não leio muito bem, acho que não aprendo a ler rápido. (Relato de JC sobre o que aprendeu na classe especial)

Esse período da escolarização de JC mostrou que é comum o aluno com deficiência sentir culpa por não aprender como os demais. O aluno internalizou a limitação referente à leitura. A postura que assume é a de recusa do saber, ao invés de afirmar não saber, como se o currículo da forma como se apresentava fosse inviável para ele.

Ao final dos 8 (oito) anos nos quais JC permaneceu na classe especial, a escola descreveu um parecer sobre os conteúdos curriculares que o aluno “adquiriu” durante sua permanência na mesma, um aspecto interessante é o caráter infantilizante dos conteúdos curriculares aprendidos, já que o aluno possuía 18 anos quando saiu deste modelo educacional, conforme apresentamos a seguir:

Imagem 4: Pareceres de JC subdivididos por disciplina.



PORTUGUÊS²

“Tem algumas dificuldades nos fonemas Ch, Lh, Nh e troca o p/b, l/n. Consegue fazer ditado apenas de palavras soltas. Tem muita dificuldade em formar frases. Na parte da gramática muitas vezes não compreende o comando das perguntas. Interpretação só em texto muito simples. Separação de sílabas só as mais simples. Lê muito devagar com muita dificuldade.

No decorrer do período que esteve na classe especial, conseguiu escrever o seu nome completo”

² falta de nitidez de alguns trechos do documento.

MATEMÁTICA

O aluno compreende a simbologia $=$, \neq , $>$, $<$, sabe contar de 1 até 50 em ordem crescente e decrescente, com a numeração de 2 em 2 ainda se atrapalha um pouco, confunde números ímpares e pares. Mas faz corretamente a leitura dos números de 1 a 10. Se atrapalha com 1 dezena e 1 dúzia. Resolve adição simples sem reserva, subtração a mais simples.

MATEMÁTICA

"O aluno entende a simbologia igual, diferente, maior e menor, sabe contar de 1 até 50 em ordem crescente e decrescente, com a numeração de 2 em 2 ainda se atrapalha um pouco, confunde números ímpares e pares. Não faz corretamente a leitura dos números de 1 a 10. Se atrapalha com 1 dezena e 1 dúzia. Resolve adição simples sem reserva, subtração a mais simples."

CIÊNCIAS

Na parte de higiene o aluno sabe distinguir consigo mesmo. Faz trabalho de colagem apesar de não gostar muito, encontra dificuldade de fazer o trabalho. Mas compreende as diferenças entre os animais. As partes das plantas, tudo com ajuda do professor por causa da leitura.

CIÊNCIAS

"Na parte de higiene o aluno sabe distinguir. Faz trabalho de colagem apesar de não gostar muito, encontra dificuldade de fazer o trabalho. Mas, compreende a diferença entre os animais, as partes da planta, tudo com ajuda do professor por causa da leitura."

ESTUDOS SOCIAIS

O aluno apresenta noção do tempo, identifica horários em relógio digital, não gosta de participar das comemorações das datas cívicas da escola. Porém tem boa interação social com os colegas.

ESTUDOS SOCIAIS

“O aluno apresenta noção de tempo, identifica horário em relógio digital, não gosta de participar as comemorações das datas cívicas da escola. Porém tem boa interação com os colegas.”

V CONCLUSÕES FINAIS:

Diante do que foi trabalhado ao decorrer do tempo em que cursou a classe especial DM, onde superou algumas dificuldades, sou favorável o seu ingresso na “UEES” para que possa se realizar profissionalmente.

CONCLUSÕES FINAIS

“Diante do que foi trabalhado ao decorrer do tempo em que cursou a classe especial DM, onde superou algumas dificuldades, sou favorável o seu ingresso na “UEES” para que possa se realizar profissionalmente”.

Fonte: Pareceres fornecidos pela escola na qual JC frequentou a classe especial.

Ao pontuar alguns aspectos observados nos pareceres referentes à Língua Portuguesa, nota-se a dificuldade de JC expressa em “não compreende o comando das perguntas”, “Lê muito devagar com muita dificuldade”. Considerando que a leitura não se limita a decodificar os símbolos impressos, é necessário a compreensão e a análise do que foi lido. JC não “adquiriu” esta habilidade e sem esta compreensão, a leitura deixa de ser interessante, pois nada tem a dizer ao “leitor”, talvez esta seja a justificativa para sua dificuldade na leitura, evidenciada ao longo de sua trajetória.

No parecer referente à matemática, a ênfase volta-se para a contagem de números “de 1 até 50” ou para o reconhecimento de números ímpares e pares. Observa-se que estes conteúdos voltam-se a memorização de sequências. Nesse contexto, faz falta propiciar ao aluno desenvolver aspectos como: capacidade de fazer análise, produção de estratégias, resolução de problemas cotidianos, para esta compreensão de ensino deve se ter como base questões contextualizadas, tornando-a mais compreensiva, considerando que é uma ciência abstrata e, no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual.

[...] por serem consideradas mais importantes, demandam maior concentração, seriedade e o melhor tempo de consumo das energias. Esse entendimento é ainda bastante presente nas crenças dos professores e está legitimado por fundamentações teóricas inclusive em teorias lineares de aprendizagem, e não em redes de significado [...] as demais disciplinas são vistas como enfeites úteis, mas não fundamentais para o bom desempenho escolar (SANTOS, 2006, p. 36-37).

Além de Língua Portuguesa e Matemática, constata-se que a classe especial não garantiu a JC condições reais de aprendizagem e desenvolvimento, segue a lógica de um ensino seletivo e excludente. O que me parece é que os conteúdos ministrados na classe não avançavam, principalmente se considerarmos que na ocasião JC possuía 18 anos, como se a deficiência intelectual impedisse que conteúdos mais elevados fossem apresentados para ele.

Destaca-se ainda a forma negativa como que o aluno é referido nos pareceres, onde são ressaltadas predominantemente suas “dificuldades”, o que colabora para uma autoimagem depreciativa.

Em contrapartida, a classe especial contribuiu para a permanência do aluno na escola, mesmo que, possa ter mascarado, em nome da democratização do ensino, o caráter seletivo, homogeneizador e excludente do sistema escolar brasileiro. Por fim, pactuamos com as ideias de Apple (1994), toda a sociedade marcada por uma distribuição desigual de poder necessita reconhecer abertamente diferenças e desigualdades, pois é a partir do reconhecimento das diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir.

***“Tem que ir aprender uma profissão, aí eu fui”*: o ingresso na instituição especializada**

Quando fiz 18 anos, a professora da classe disse: - Tem que ir aprender uma profissão, aí eu fui. Nessa escola as pessoas eram tudo especial, no início não

queria ficar lá, depois eu gostava, eu fazia sapatos e as vezes cuidava das plantas, o professor da sapataria ensinava como era pra fazer. Se não fazia direito ou brigava com colega, a diretora chamava atenção. (Relato do aluno JC, sobre a diferença sentida ao ingressar em uma escola especializada).

A trajetória de JC continua ingressar em um outro modelo integrativo, no ano de 1998 (quando possuía 18 anos), quando é matriculado em uma instituição estadual especializada em alunos com deficiência intelectual, permanecendo até o fim do ano de 2002 (quando possuía 22 anos).

JC foi encaminhado para a instituição especializada para alunos com deficiência intelectual, pois, no entendimento dos professores da classe ele necessitava aprender ofícios, como mostra seu parecer:

Diante do que foi trabalhado no decorrer do tempo em que cursou a classe especial DM, onde superou algumas dificuldades, sou favorável o seu ingresso na Unidade Especializada para que possa realizar-se profissionalmente. (Trecho da ficha de evolução do aluno-preenchido pela professora da classe especial-2002).

Além da profissionalização que ofertava oficinas de panificação, sapataria, jardinagem, entre outros, o aluno ainda teria acesso a atendimentos clínicos, como: fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Portanto, nessas instituições o atendimento prioritário era o profissionalizante e o da área da saúde, em detrimento do educacional. Ou seja, JC foi submetido a uma série de atendimentos com pouca ou nenhuma relação com o currículo escolar, aspectos como o comportamento e sua tolerância ao participar das atividades da instituição ganhavam mais ênfase do que o aspecto educacional. De acordo com o relato:

O aluno apresenta bom comportamento relaciona-se bem com colegas e professores, tolera carga horária, acata ordens, expressa seu pensamento de forma lógica. [...] JC participou da oficina de adornos natalinos e optou por confeccionar cartões de natal. Sua atuação foi boa, porém necessita melhorar a coordenação motora fina (Ficha de avaliação de JC, referente ao programa de orientação profissional, período 2º semestre de 2004).

No parecer é possível destacar que as habilidades eram voltadas ao comportamento do aluno, como “acatar ordens”, “bom comportamento”, “tolerar carga horária”, ou seja, nesse caso, JC acabou não recebendo apoio para as questões educacionais. Essa forma de organização acentuou o distanciamento

entre a instituição e a escola, e acabou estagnando ainda mais sua escolarização.

O trabalho da instituição especializada seguiu distanciado do que deveria ser ofertado em uma escola regular, durante os quatro anos em que permaneceu frequentando apenas esta instituição. Não houve espaços de reflexão conjunta sobre o ensino do aluno com deficiência intelectual e, ainda, o trabalho com o conhecimento e o currículo escolar não foi priorizado, até porque esta não tinha caráter de escolarização.

No contexto do final da década de 1990, período em que JC ingressou neste modelo educacional, essas instituições já necessitavam de adequações e de ressignificação, fato que ganhou destaque no paradigma da educação inclusiva, sobretudo em relação às finalidades, currículos e práticas para superar o caráter assistencialista e garantir o apoio pedagógico aos alunos com deficiência, visando promover o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e aprendizagem acadêmica.

Isso implica profunda mudança e ruptura com o modelo que tradicionalmente prevaleceu nessas instituições pautado, predominantemente, pelo assistencialismo e com pouco ou nenhum compromisso com o desenvolvimento do currículo escolar. Essas instituições especializadas podem ter uma importante atuação, sob uma concepção colaborativa e nova, junto às redes de atendimento básico de saúde e de educação, assim como aos programas de habitação e lazer, entre tantas outras esferas sociais (GLAT, 2009).

Destaca-se, contudo, que mesmo que a instituição especialização de ensino possuísse apenas caráter profissionalizante, seu modelo avaliativo analisava aspectos das diversas áreas do desenvolvimento, como mostra a ficha a seguir.

Imagem 5: Ficha de Avaliação realizada na Instituição Especializada de JC.

Amplios Progressos – AP	Bons Progressos – BP	Poucos progressos – PP	BIMESTRES			
			1º	2º	3º	4º
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO						
Memória						
Atenção						
Concentração						
Compreensão das informações e comandos						
Leitura de imagens						
Leitura e escrita convencional						
Interpretação						
Associação de ideias						
Análise/síntese						
Classificação						
Sequenciação						
Correspondência termo a termo (pareamento)						
OBS.:						
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR						
Coordenação motora grossa						
Coordenação motora fina						
Organização temporal						
Organização espacial						
Esquema corporal						
Equilíbrio estático						
Equilíbrio em movimento						
Desenvolvimento da marcha						
OBS.:						
COMUNICAÇÃO						
Linguagem oral						
Linguagem gestual						
Linguagem corporal						
Comunicação por figuras e outros materiais alternativos						
Diálogo						
Relata fatos com coerência						
OBS.:						

Amplios Progressos – AP	Bons Progressos – BP	Poucos progressos – PP	BIMESTRES			
			1º	2º	3º	4º
DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO						
Assiduidade						
Participação						
Relacionamento com os colegas						
Palavras de cortesia						
Tolerância a frustração						
Afeto/humor						
Autoconfiança						
Aceitação das atividades						
Condição as atividades individuais						
Participação de atividades em grupo						
OBS.:						
PERCEPÇÃO						
Discriminação visual						
Discriminação auditiva						
Discriminação gustativa						
Discriminação tátil						
Discriminação olfativa						
OBS.:						
AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA						
Hábitos de higiene corporal						
Despique e vestígio						
Caixa-se						
Higiene ambiental						
Organização do ambiente						
Alimentação						
Locomoção						
OBS.:						
Participação no projeto curricular:						

Fonte: Documento cedido pela Unidade Estadual Especializada voltada para pessoas com Deficiência Intelectual.

Esta ficha de desenvolvimento educacional tinha como objetivo aferir se o aluno obteve AP (amplos progressos), BP (bons progressos) ou PP (poucos progressos) nas atividades realizadas. A ficha avaliativa apresenta seis áreas do desenvolvimento: Desenvolvimento Cognitivo, Psicomotor, Comunicação, Sócio afetivo, Percepção, Autonomia e independência. Durante o período em que JC esteve na unidade especializada, as áreas do desenvolvimento que foram mais estimuladas foram as destinadas as atividades de cunho prático, as quais o ajudariam de forma mais específica nas oficinas das quais participava, aspectos como o desenvolvimento psicomotor, percepção, autonomia e independência, já que a escola não tinha a expectativa de escolarizar.

Possui pouca noção de locomoção, reconhece o ônibus que vai da sua casa para a escola e da escola para casa. Transmite recados, usa telefone, tem noção de dinheiro e boa higiene pessoal. Segundo relato do aluno ajuda em casa nas atividades domésticas, tem cuidado com as ferramentas utilizadas nas atividades da oficina. Reconhece o ambiente em que vive, vai ao supermercado, farmácia e padaria. (Segundo relato do aluno) (Trecho da ficha de avaliação da oficina de JC- 2001)

Neste trecho da ficha de avaliação de JC, se destaca os aspectos voltados à autonomia e independência, já que o objetivo da instituição era inserir o

aluno no mercado de trabalho. Desta forma, atividades que envolvem locomoção, noção de dinheiro e boa higiene pessoal eram aspectos ambicionados pela instituição de ensino.

Outro ponto que merece destaque é a forma como a família e a instituição especializada percebiam JC, em alguns trechos de seu relatório é comum uma certa infantilização, mesmo que a instituição esteja se referindo a um aluno adulto, na ocasião com 18 anos de idade.

O aluno apresenta baixa frequência, lê e escreve, tem mais facilidade para leitura. É muito infantil, não sabe se locomover sozinho, a não ser para a escola, só realiza atividades com orientação efetiva do professor, seus familiares o tratam como um garoto. (Trecho do relatório do programa de orientação profissional-26/01/2002, grifo nosso)

(...). Sua participação no programa de orientação profissional é razoável, refere querer trabalhar, mas ainda necessita de um melhor amadurecimento nesse sentido, apresenta ainda certa infantilidade diante de problemas a serem resolvidos, e necessita de apoio para tomar iniciativa. (Trecho do relatório de JC- 1º semestre de 2003, grifo nosso)

A infantilização do aluno se apresenta em seus pareceres, como resultado da proteção de sua família e paralelamente a segregação vivida nas escolas transitadas, a deficiência intelectual também se mostra como um impeditivo para que JC seja visto com um adulto, fato que impede de exercer algumas atividades de forma autônoma, desta forma, o “apoio” para realização de tarefas, é sempre levantado em seus registros.

A permanência no modelo integrativo de JC, entre a classe especial e as instituições especializadas, perdurou 13 anos (dos 10 aos 22 anos de idade). A nosso ver as políticas pró-inclusão que surgiram durante os anos 1990 influenciaram na transferência deste aluno para o ensino regular.

No ano de 2003 JC é matriculado em uma escola estadual pública, onde finalmente inicia as etapas de seriação na educação básica, buscando adquirir um conhecimento para além do conhecimento técnico.

Desta forma, a educação especial que se organizou durante muito tempo de forma substituta ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, que levaram ao surgimento de instituições especializadas, classes especiais, determina formas de atendimento muito ligadas aos testes psicométricos que,

por meio de testes do quociente intelectual, definiam os espaços e práticas utilizadas com as pessoas com deficiência.

Todo esse processo curricular a qual JC foi submetido contribuiu para sua constituição, já que “o currículo, nos constitui como sujeitos, e sujeitos muito particulares, de determinado tipo e de múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais” (SILVA, 1995, p.195). Um sujeito com histórico de dificuldades nos conteúdos curriculares, que a escola atribuiu a ideia de falta de vontade e algumas vezes impossibilidade (conclusão retirada de seus pareceres).

A forma como se percebe JC, na década de 1990 (período que ingressou na educação especial), está relacionada com o documento legal que orienta a educação especial nesse período: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). As conclusões de Mazzotta (2005), sobre o texto da PNEE, cita que: a definição da Educação especial traz um caráter assistencial e não educacional; a educação especial é definida sob uma visão estática e reducionista das possibilidades de seus educandos e dos atendimentos educacionais, dando-lhes um caráter clínico e não pedagógico; assinala o conceito da época que era o de integração. Sob essa ótica, a PNEE não estava de acordo com o contexto das adequações curriculares, pois no entendimento da época, o problema estava nas características do educando (BUENO,1999). Esta política pública mostra as aspirações e objetivos de escolarização destinada aos alunos com deficiência.

Essa concepção reducionista das possibilidades de JC perdura durante boa parte do período em que permanece na educação especial, até que em 2001, com o parecer 17/2001 que subsidiou a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), ocorre a instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. O artigo 8º faz referência às escolas da rede regular de ensino, no sentido de prever e prover na organização de suas classes comuns a flexibilizações e adaptações necessárias para o desenvolvimento de seus educandos com deficiência. O cenário da Educação Especial nessa época passava por um momento de quebra de paradigma, do conceito de integração para o de inclusão.

Mesmo com estas dificuldades evidenciadas na trajetória escolar do aluno, não constituíram impedimentos para que permanecesse estudando e posteriormente acabasse migrando para outro modelo de escolarização.

Apesar das críticas destinadas a forma como o aluno é visto por essa escola, devo considerar o período no qual se deu esta trajetória. Esse dado é

importante porque considerando que vivenciou o modelo integrativo por 12 anos consecutivos, sua trajetória foi permeada por uma escola que historicamente excluiu, ou que criou mecanismos de segregação pela necessidade de normalização deste sujeito. Para além disso, é necessário a preocupação com a própria compreensão da escola sobre a deficiência e as formas de escolarizar excludentes.

Diante de tal discussão, compreendemos que a base conceitual da escola no período de 1990 a 2002 (período da classe e escola especial), referente à escolarização de JC traz características de uma educação com resquícios segregacionistas e tradicional. Apesar da intenção de uma educação que promovesse o posterior ingresso na sala regular e outra que visava o ensino de ofícios, essas ações e formas de avaliar ainda apresentam marcas de segregacionismo e de certo reducionismo em relação a JC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi permeado por um intenso diálogo, constituído de memórias e da análise documental, ambos se completaram na busca de pistas para entender o percurso constituído pelas experiências escolares vividas por JC.

As memórias escolares mostram o quanto a organização da escola foi e continua sendo inadequada às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, dificuldade esta relatada quando JC nos remete a sua 1ª série do ensino fundamental, e a retenção ocorrida durante 3(três) anos seguidos, o diagnóstico de sua deficiência aos 10(dez) anos de idade, e o conseqüente encaminhamento para um outro modelo de ensino diferente do qual conheceu durante 8(oito) anos consecutivos, incorporando em JC a perspectiva de impossibilidade.

A pesquisa mostrou que JC era percebido na classe especial como inapto para a aprendizagem, tendo acesso a conteúdos simples, com atividades cotidianas, cuja ênfase era voltada para desenhos, pintura, pontilhados e tracejados etc. Apesar disso, apresentamos pesquisas que evidenciam que o intuito desses espaços era viabilizar o retorno desses alunos a sala regular, mas os conteúdos ministrados neste ambiente, levavam a um distanciamento cada vez

maior de um possível retorno aos espaços comuns a todos. O mesmo ocorreu na escola especializada que nesse contexto se preocupava com a profissionalização, onde o aluno foi inserido em oficinas, cujo objetivo não tinha caráter de escolarização.

No entanto, durante sua escuta, ampliei a compreensão sobre a relevância das instituições especializadas, ao depreender que durante sua trajetória, ingressar na educação especial pareceu difícil, contudo, posteriormente o estudante se identificou com esse modelo educacional, inclusive, mesmo tendo concluído a educação básica, permanece frequentando alguns cursos, ofertados pela escola especializada, demonstrando que essas instituições podem ser pensadas como “centros de referência” para as escolas regulares.

A incursão pela trajetória de JC, trouxe argumentos para construir a ideia de que o objetivo da escola vai além da contribuição no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sobretudo deve (ou pelo menos deveria) contribuir para potencializar todas as capacidades do ser humano. Enquanto os aspectos cognitivos se constituírem o “único” benefício da escola, os alunos com deficiência intelectual estarão em desvantagens durante a escolarização.

Por fim, no contexto geral da trajetória de escolarização observada, percebemos que a educação básica não pode se reduzir a uma quantidade de anos ou conteúdos, não se refere a níveis de ensino delimitados em uma faixa etária, sua abrangência deve incluir aspectos de um conhecimento escolar com sentido.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar a discussão sobre a escolarização vivenciada por um aluno com deficiência intelectual durante a escola especial, se propondo apresentar um recorte da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Neste artigo, nos propomos a responder as seguintes questões de investigação: O que revelam sobre a escola as memórias de escolarização do estudante JC enquanto estudava na classe e na instituição especializada? Que marcas a classe/escola especial produziu no estudante JC? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco nas memórias e registros pedagógicos da trajetória de escolarização de um aluno DI. Os dados são oriundos da entrevista semiestruturada e da análise documental, e foram tratados por meio da análise de conteúdo. Concluímos que os vinte seis anos que constituíram o tempo de escolarização do sujeito desta pesquisa na educação básica, e em específico o período vivenciado na escola especial, reforçaram a ideia de que o objetivo da escola vai além da contribuição no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sobretudo deveria potencializar todas as capacidades do ser humano.

Palavras-chave: Trajetória de Escolarização. Deficiência Intelectual. Escola Especial.

Abstract: This article aims to address the discussion about schooling experienced by a student with intellectual disability during the special school, if he intends to present a dissertation developed in the Postgraduate Program in the Postgraduate Program in Curricula and Federal of Pará. We propose to answer the following reveal about the school management of the university's basic school research questions: what memories of schooling of the JC student while studying in the class and in which did the special class/ school marks produced in the JC student? Is it a specialized institution? Q qualitative research as a methodological procedure. The data are semi-structured and documental analysis, and were treated through content analysis. We conclude that the twenty-four years that constituted the time of schooling of the subject of this research in basic education, and in specific the period experienced in the special school, reinforced the idea that the school objective goes beyond the contribution in the development of cognitive capacities, especially should empower all the capabilities of the human being.

Keywords: Trajectory of Schooling. Intellectual Disability. School Special.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 1999. p.43-66.

CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. *Deixa que eu falo: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir; 2000.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

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

KASSAR, M. C. M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 68, p. 60-73, jan./abr. 2006.

LANGHI, R.; NARDI, R. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2011.

LUNARDI, G. Diferenciação Curricular nas políticas curriculares em Portugal e no Brasil. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2., 2004, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

QUEIROZ, D. R. et al. Saberes Docentes nas décadas de 70 e 80. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 14, n. 21, p. 15-29, jul./dez. 2015.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, T. Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., Campinas, SP, 2012. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2012.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. *Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual*. Natal: [s.n.], 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. IN: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

YOUNG, Michel. *Conhecimento e Currículo: do sócio construtivismo ao realismo social*. Porto: Porto Editora, 2013.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho de 2019

CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2008: APROPRIAÇÕES E REPERCUSSÕES

*CONCEPTIONS OF FUTURE TEACHERS ABOUT THE SPECIAL EDUCATION
POLICY OF 2008: APPROPRIATIONS AND REPERCUSSIONS*

Regiane da Silva Barbosa

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA)
E-mail: regiane.barbosa@ufba.br

Sheila de Quadros Uzêda

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA)
E-mail: sheilauzeda@ufba.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a concepção de graduandos em pedagogia e demais licenciaturas e pós-graduandos em educação a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 e seus impactos.

A referida Política foi publicada há mais de uma década e é considerada um marco na definição dos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Elaborado por uma equipe de profissionais e pesquisadores renomados na área de Educação Especial, o documento situa a inclusão como um movimento mundial e a educação inclusiva como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos” (BRASIL, 2008, s/p).

A PNEEPI sintetiza a história da educação especial, pontuando leis e marcos históricos e normativos que representam a luta das pessoas com deficiência por seus direitos. Além de descrever o diagnóstico da Educação Especial nos anos que antecedem a publicação da Política, evidenciando o aumento do número de matrículas na educação regular com ênfase no núme-

ro de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares de ensino, a Política destaca os dados que demonstram o avanço da Educação Especial na perspectiva inclusiva no decorrer da década de 1990 e início dos anos 2000.

No decorrer do texto a PNEEPEI pontua que

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008. s/p).

O documento determina quem é o público alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, quem são os estudantes que matriculados nas escolas regulares têm direito a Educação Especial, e esse é um grande destaque da Política, pois é a partir dessa delimitação que o sistema de ensino deve ser organizado, procurando orientar a promoção de respostas às necessidades educacionais desses estudantes.

E, de acordo com Manzini (2018, p.811) essa definição do público alvo “é importante para a provisão do aporte financeiro para que as necessidades dessa população possam ser atendidas”, pois foi considerando essa definição de estudantes PAEE que organizaram-se as Salas de Recursos Multifuncionais com recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva nos anos subsequentes a publicação da Política.

Ao discorrer sobre a Política Girotto et al (2018) esclarecem que é a partir dessa definição de PAEE que a Educação Especial se organiza transversalmente, isto é, passando por todos os níveis e etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior; e por meio do atendimento denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual segundo a referida Política pode ser oferecido pela rede regular nas Salas de Recursos Multifuncionais ou por entidades conveniadas.

A PNEEPEI é clara ao pontuar que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum” (BRASIL, 2008, s/p). Isto é, a Política explícita que a Educação Especial não deve ter mais caráter substitutivo ao ensino regular, mas ser organizada de maneira a oferecer suporte a ele, oferecendo AEE no contraturno, garantindo assim o acesso desses estudantes ao ensino comum.

Sabemos que a legislação é importante para assegurar possibilidades de mudanças e transformações sociais, no entanto, como esclarecem Alves e Aguilar (2018), a legislação por si só não provoca alterações significativas no cenário educacional, é preciso que os princípios inclusivos sejam aplicados no sistema de ensino promovendo reflexões, para que então mudanças sejam concretizadas.

Além de definir os estudantes PAEE e organizar o AEE, a Política determina que para atuar nesse novo cenário educacional os professores “precisam ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, s/p).

Embora mencione a formação docente, a Política não específica como essa formação deve acontecer, apenas expressa a necessidade dos cursos de formação ofertarem conteúdos relacionados à Educação Especial (SILVA et al 2018), o que atualmente se resume em dois componentes curriculares incluídos no currículo de cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas: Libras e Educação Especial.

Ao analisar o cenário dez anos após a publicação da PNEEPEI é possível identificar: o avanço na conquista de direitos das pessoas com deficiência, expresso nos dados que estimam que 80 % dos alunos com deficiência estão no sistema de ensino comum; e a necessidade de investimento na qualificação dos profissionais da educação, valorizando o trabalho pedagógico e as trocas que permitem a interação de conhecimentos da ação docente com o trabalho do professor especializado (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

A importância e necessidade de formação docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva também é mencionada por Silva et al (2018) que ao analisar o cenários educacionais após uma década da publicação da PNEEI pontuam que é preciso fortalecer o entendimento coletivo de que todos aprendem, o que muda são os caminhos e tempos da aprendizagem, por isso os cursos de formação inicial precisam agregar conteúdos específicos da Educação Especial para que os egressos tenham o primeiro contato com o tema e possam a partir dele buscar fontes bibliográficas para embasar sua prática e planos de ensino. Compreendendo que

[...] são muitos os ganhos decorrentes das recomendações previstas na PNEEPEI, entretanto, sua implantação e sistematização ainda carecem de intensos e signi-

ficativos investimentos, em todo o território nacional, assim como muitas lacunas necessitam ser apropriadamente consideradas (GIROTTO *et al.* 2018, p. 5).

É importante que a sociedade e em especial os profissionais da educação tenham conhecimento sobre essas determinações e implicações destas na realidade escolar, pois o conhecimento sobre os dispositivos legais que respaldam o sistema educacional possibilitam pensar e viabilizar a organização das escolas públicas na perspectiva inclusiva.

Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo geral discutir de que forma os professores e graduandos compreendem a Política de 2008 e qual a interface desta na atuação prática docente. Foram definidos como objetivos específicos: verificar o conhecimento dos professores, graduandos e pós-graduandos em educação, a respeito da Política; e identificar a opinião destes sobre as repercussões da PNEEPEI na prática docente.

MÉTODO

Com o intuito de avaliar a compreensão de professores e futuros educadores sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua repercussão no decorrer dos anos após sua publicação, realizamos uma pesquisa exploratória, a qual segundo Gil (2007) envolve levantamento bibliográfico, realização de questionários e análises que estimulem a compreensão do objeto de pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio de questionário de sondagem composto de questões objetivas e discursivas, que versavam sobre a PNEEPEI.

Participaram da pesquisa 17 integrantes do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE), sendo graduandos em Pedagogia e demais licenciaturas e pós-graduandos em Educação. O GEINE é composto por docentes de graduação e pós-graduação vinculados a Faculdade de Educação de uma Universidade Pública Federal e congrega professores e pesquisadores de outras instituições de ensino superior, bem como alunos de graduação, mestrado e doutorado. O objetivo central do grupo de pesquisa é analisar as políticas educacionais em ação em diferentes dimensões, o que pressupõe a integração de diversos eixos de pesquisa e prática coletiva e interdisciplinar.

O questionário foi aplicado no início de uma das reuniões do grupo de pesquisa, na qual a PNEEPEI foi tema de debate.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas foram analisadas, quantificadas e compiladas em categorias de acordo com convergência dos dados. Essas categorias foram ilustradas nos gráficos a seguir e serão aqui explicitadas.

Quando questionados sobre o conteúdo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), quase metade dos participantes (sete pessoas) responderam que o documento abordava a perspectiva inclusiva, o que consiste numa resposta correta, porém facilmente dedutível através do próprio nome do documento. Por outro lado, quatro pessoas afirmaram que a PNEEPEI trata do público alvo da Educação Especial. Vale ressaltar que, segundo Manzini (2018), um aspecto de destaque da referida Política é a definição do PAEE, por permitir com isso a provisão de aporte financeiro e a definição da estrutura das salas de recursos multifuncionais (SRM).

A PNEEPEI foi considerada por três participantes como um importante documento por reafirmar a garantia de direitos às pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista. Outros três sujeitos da pesquisa responderam que a Política apresenta os parâmetros norteadores da perspectiva inclusiva. Duas pessoas responderam que a PNEEPEI trata dos marcos histórico e normativo da Educação Especial e apenas um participante respondeu que o referido documento trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

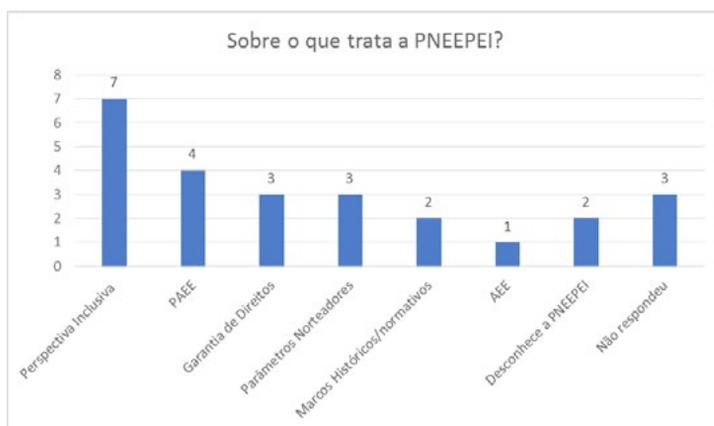
Não obstante apenas um participante ter citado o AEE, sabemos que a PNEEPEI trouxe grande contribuição neste aspecto, como é possível comprovar a partir das considerações de Dutra (2018, p. 21) sobre a referida Política:

A PNEEPEI especificou as atribuições do AEE, englobando os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, as ajudas técnicas e tecnologia assistiva. Especificou, ainda, a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, em período distinto ao da classe comum, orientando a articulação entre o AEE ao ensino comum. Sua concepção e organização visaram superar práticas de educação especial vinculadas à adaptação curricular e de atendimento substitutivo ao ensino comum.

Apesar da relevância da Política para reafirmação da perspectiva inclusiva, nem todos os participantes da pesquisa tinham conhecimento do que se tratava a PNEEPEI. Afirmaram desconhecer o documento, dois participantes e três se abstiveram de responder a este questionamento, o que também pode sugerir desconhecimento a respeito do conteúdo deste documento legal.

Esses dados foram compilados no gráfico a seguir, cabendo destacar que alguns participantes apontaram mais de um aspecto para responder sobre o que trata a PNEEPEI, por isso o somatório das categorias representadas no gráfico excede o número de participantes.

Gráfico 1



Fonte: Elaboração própria

Ao discorrer sobre o que trata a Política, Silva et al (2018, p. 744) enfatiza que esta consiste em um “marco decisivo na definição de princípios da educação especial, o que demonstra a fixação do discurso da inclusão como uma verdade, inquestionável e irredutível no contexto da prática”, ou seja, a principal contribuição da Política está em definir a educação especial na concepção de uma educação inclusiva, como pontuam sete dos participantes.

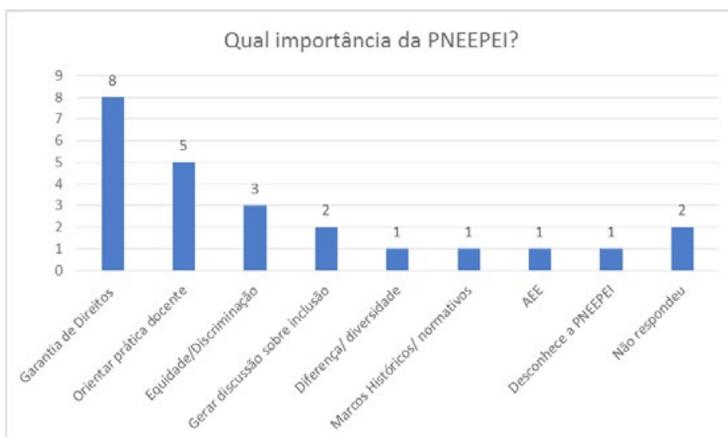
Entretanto a PNEEPEI se apresenta de maneira ampla, destacando marcos legais que a embasam e definindo estudantes Público Alvo da Educação Especial e o AEE, aspectos também citados pelos participantes.

Como dito anteriormente, duas pessoas afirmaram desconhecer o referido documento e três não responderam a esta questão o que somado represen-

ta aproximadamente 30 por cento do total de participantes. Este quantitativo mostra-se bastante considerável já que se trata de estudantes e profissionais envolvidos em discussões e debates na área, visto que frequentam grupo de estudo sobre o tema.

Quando questionados sobre a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a maioria das respostas apontava a garantia de direitos como a mais relevante contribuição deste documento, como é possível observar no Gráfico 2.

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

Um dado que merece destaque é o fato de cinco participantes afirmarem que a PNEEPEI representa um importante documento legal porque orienta a prática docente. Sabemos que uma das críticas a respeito deste documento é justamente de que ele não traz diretrizes claras sobre a atuação docente na sala de aula comum.

Três participantes responderam que a Política promoveu a equidade e contribuiu para o combate à discriminação. Essa opinião encontra ressonância no discurso de Dutra (2018, p. 21) quando a mesma destaca:

Revertendo um atraso histórico, as mudanças provocadas pela Política, ao longo de dez anos, foram modificando a realidade dos sistemas de ensino e resultou no efetivo acesso dos estudantes do público alvo da educação especial à educação. Na Educação Básica, o acesso à educação dos estudantes público da educação

especial evoluiu de 504 mil matrículas em 2003 para 1,06 milhão, em 2017, e o percentual de inclusão escolar passou de 24% para 84% nesse período.

Os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e trans-torno do espectro autista passaram a ter mais acesso ao ensino comum, apesar dos imensos desafios ainda enfrentados em seu processo de escolarização.

Dois participantes responderam que a PNEEPEI é um documento importante porque promove a discussão sobre inclusão e outros três participantes, conforme ilustrado no Gráfico 2, atribuem a importância da Política a três fatores respectivamente, são eles: promover a discussão sobre diferença e diversidade; apresentar os marcos históricos e normativos; e regulamentar o AEE. Por fim, uma pessoa disse não conhecer a política e duas não responderam a este questionamento.

Articulando os resultados alcançados a partir das duas primeiras questões e explicitados nos gráficos anteriores, pode-se afirmar que, de um modo geral, os participantes da pesquisa apresentavam um conhecimento parcial sobre o conteúdo da Política, destacando pontos isolados contemplados no documento, sem apresentar uma ideia mais ampla a respeito dos aspectos discutidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Somado a isso, é possível deduzir que apesar de considerarem a PNEEPEI como instrumento legal na garantia de direitos e documento norteador das práticas em Educação Especial, os educadores e futuros professores, apresentam um conhecimento incipiente e parcial do referido documento.

Tanto no gráfico 1 quanto no 2 pode-se observar que o AEE foi citado apenas uma vez como sendo uma dimensão contemplada e relevante na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, cabe ressaltar que a PNEEPEI é considerada extremamente relevante no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, pois indica que este serviço deve ser ofertado nas escolas da rede regular de ensino, reafirmando a perspectiva inclusiva e destacando a importância de um trabalho articulado entre professor da sala de aula comum e professor especializado. É possível comprovar isso no seguinte trecho do documento em questão:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 15).

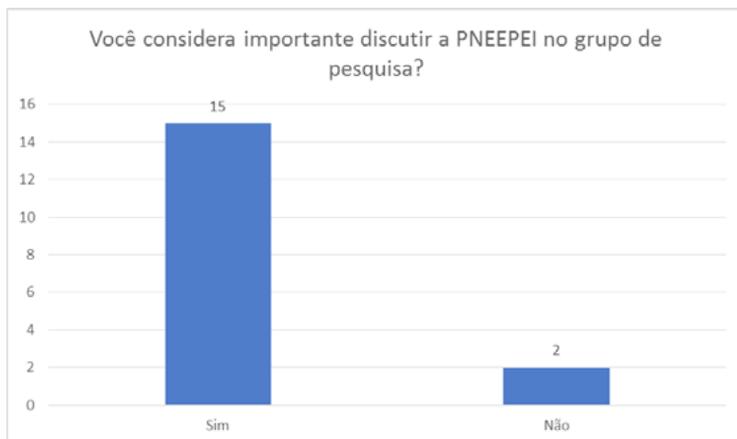
Pantaleão, Hora e Gaspar (2018, p. 95) corroboram esse ponto de vista e destacam que a Política delimita que o AEE deve ocorrer na escola regular e em parceria com os professores de sala de aula comum. Os autores afirmam que

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) representa, então, um avanço na garantia de atendimento especial em uma perspectiva inclusiva, uma vez que sua publicação estabelece um referencial teórico que fundamenta o marco legal/regulatório que buscou assegurar o atendimento nessa perspectiva.

Os modelos anteriores em Educação Especial, dentre outros aspectos, pecaram por não solucionar o distanciamento entre o professor da sala de aula comum e o professor do atendimento educacional especializado. A proposta inclusiva defende uma aproximação entre esses dois atores educacionais, tanto em termos geográficos quanto em termos de alinhamento de práticas pedagógicas. Quando a sala de recurso multifuncional se situa no espaço físico da escola, torna se mais fácil o diálogo e o trabalho conjunto desses profissionais, contribuindo para a construção de um currículo flexível e que atenda as diferentes necessidades dos estudantes PAEE.

Quando questionados se consideram importante discutir sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no grupo de pesquisa, a grande maioria respondeu afirmativamente, representando 88% dos participantes, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3



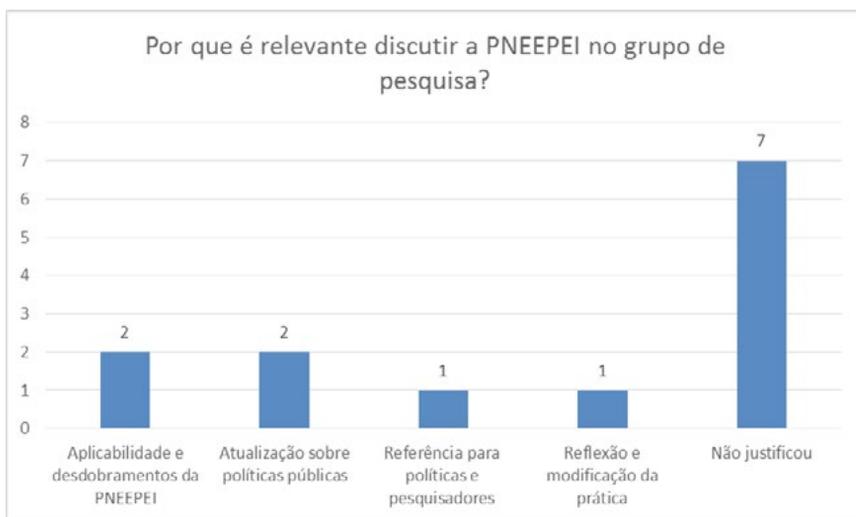
Fonte: Elaboração própria

A fim de compreender melhor a opinião dos participantes, solicitamos que eles justificassem a resposta anterior, apontando os motivos pelos quais consideravam relevante discutir a PNEEPEI no espaço do grupo de pesquisa. Eles consideraram relevante esclarecer sobre a aplicabilidade da Política e seus desdobramentos no cenário educacional, bem como percebem o grupo de pesquisa como um espaço para atualização sobre políticas públicas e que por isso é importante discutir a PNEEPEI neste contexto.

Outras justificativas apresentadas foram as de que a PNEEPEI é considerada por eles uma referência para outras políticas públicas, bem como para os pesquisadores na área de Educação Especial; somado a isso, discuti-la pode promover reflexão e modificação da prática pedagógica. Sete pessoas se isentaram de justificar sua resposta.

Os dados aqui discutidos estão representados nas proporções especificadas no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4



Fonte: Elaboração própria

Entendendo que ainda há um longo caminho a ser percorrido a fim de garantir condições plenas de acesso e permanência no ensino comum para boa parte dos estudantes público alvo da Educação Especial, faz-se necessário promover o debate em torno das políticas públicas de inclusão, pois apesar de

ser uma perspectiva mundialmente defendida, a proposta inclusiva ainda sofre críticas e ataques, confirme nos alerta Dutra (2018, p. 25):

Em que pese o contexto de avanço da PNEEPEI, o retrocesso ronda. A partir de 2016, uma ruptura democrática atingiu diretamente as políticas sociais, os direitos trabalhistas e a garantia dos direitos humanos no Brasil. Os discursos conservadores voltaram à cena e encontram respaldo do MEC para retomar a política “integracionista”, na qual se mantém as escolas e as classes especiais para oferta da educação especial substitutiva. Esse modelo contrapõe a inclusão e agora é apresentado com o nome de “modelo misto”. (grifos da autora).

Diante disso, acreditamos ser relevante continuar fomentando, nos grupos de pesquisa e demais espaços acadêmicos e da comunidade, o debate sobre as políticas de inclusão e os retrocessos que estão sendo propostos, os quais ferem os princípios mundialmente defendidos de equidade e a garantia de direito à educação de qualidade e para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as respostas obtidas nos questionários realizados referentes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é possível afirmar que mesmo após uma década de sua publicação ainda há desconhecimento e incompreensões em relação a ela. Os dados coletados demonstraram que professores e futuros professores ainda apresentam uma visão distorcida ou parcial do documento, ignorando seu conteúdo na íntegra ou o associando a aspectos que orientariam a prática docente, ou seja, dimensões não contempladas pela Política.

A discussão acerca da PNEEPEI se faz relevante, uma vez que ela representa um avanço na área da Educação Inclusiva, vigente em nossos sistemas de ensino, e que os professores e graduandos precisam compreender como a educação especial se reconfigura na perspectiva inclusiva, uma das principais contribuições do documento em questão, pontuando a educação especial como serviço de apoio ao ensino comum, e não mais como um sistema substitutivo de educação.

A definição do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, dos estudantes que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno e a própria organização do AEE na escola em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são determinações que impactam na realidade escolar

e na prática pedagógica dos professores. As prerrogativas legais relativas à inclusão deveriam ser do conhecimento de todos, e discutidas não apenas no âmbito da pesquisa, mas também da formação inicial e continuada.

Sabemos que a publicação de documentos e legislação não tem por si só a capacidade de mudar a realidade e ou a prática imediatamente, mas cabe aos profissionais envolvidos, no caso os profissionais da educação, se atualizarem, conhecerem as determinações legais que respaldam o sistema educacional no qual atuam. Somente por meio do debate e avaliação constantes do contexto educacional e seus desafios, é possível refletir sobre as políticas públicas e sua operacionalização na prática, transformando um dispositivo legal em ações concretas de inclusão do estudante PAEE nos diversos contextos de aprendizagem.

Consideramos que a partir da análise das respostas obtidas nos questionários os objetivos deste estudo foram alcançados na medida em que discutimos de que forma os participantes compreendem a PNEEPEI e a interface desta na prática docente.

Ao questionar sobre o que é a PNEEPEI é possível depreender que os participantes não conseguem pontuar com clareza sobre o que trata a Política, uma vez que os principais apontamentos não foram mencionados nas respostas obtidas. Não há menção a pontos tais como: obrigatoriedade da matrícula de alunos PAEE na educação básica, transversalidade da educação especial, organização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outras.

Sobre a importância da PNEEPEI, embora seja mencionada a garantia de direitos à educação como fator primordial, também chama atenção as respostas que articulam a Política à orientação da prática docente, o que demonstra desconhecimento do teor do documento, que como mencionado anteriormente é bastante criticado por não abordar esse aspecto.

A pergunta em relação a importância de discutir a Política no grupo de pesquisa, mostra que a maioria dos participantes consideram que essa discussão é relevante, embora quando solicitados a justificarem essa resposta não souberam explicar o motivo de a considerarem importante.

A discussão sobre a Política no espaço de pesquisa, no qual estão inseridos professores em formação e professores pesquisadores de fato é importan-

te, pois por meio deste debate é possível destacar contribuições e lacunas dos documentos legais, situando a discussão no contexto em que estamos vivendo, no qual há a garantia de acesso de estudantes PAEE ao ensino regular, mas também há a necessidade de reorganizarmos o sistema de ensino para garantir a permanência e aprendizagem destes estudantes.

Sendo assim, sugerimos que sejam realizadas mais discussões acerca desta e de outras Políticas que regulamentam a educação inclusiva, evidenciando e esclarecendo as implicações dos documentos legais no cotidiano escolar.

Tais discussões devem ocorrer no âmbito acadêmico, nos níveis de formação inicial e continuada, bem como devem se estender aos diversos espaços da comunidade, extrapolando a fronteira da universidade e da escola uma vez que a inclusão é um movimento que deve ser vivenciado nos diversos âmbitos sociais.

Resumo: O presente artigo discute a concepção de graduandos em Pedagogia e demais Licenciaturas e Pós-graduandos em Educação a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa desenvolvida por meio de questionário de sondagem, que tem como objetivo geral discutir de que forma os professores e graduandos compreendem a Política de 2008 e qual a interface desta na atuação prática docente. As respostas aos questionários foram lidas, analisadas e organizadas em categorias e gráficos, os quais demonstram que, mesmo após uma década da publicação do referido documento, muitos professores, em formação inicial e continuada, desconhecem o teor da Política, e suas principais implicações à prática docente, evidenciando que discussões como essa precisam emergir na formação docente e na realidade escolar, pois somente assim é possível refletirmos sobre os objetivos delineados na legislação vigente e as implicações destes na prática.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, PNEEPEI e Políticas Públicas.

Abstract: This article discusses the conception of graduates in Pedagogy and other graduate and Postgraduate in Education regarding National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) 2008. This is an exploratory qualitative approach developed through a survey questionnaire whose general objective is to discuss how teachers and undergraduates understand the Policy of 2008, and what the interface of this in the teaching practice. The responses to the questionnaires were read, analyzed and organized into categories and graphs, which show that, even after a decade of publication of this document, many teachers, in initial and continuing formation, are unaware of the content of the Policy, and its main implications to teaching practice, evidencing that discussions like this need to emerge in teacher education and school reality, because only then can we reflect on the objectives outlined in the current legislation and the implications of these in practice.

Keywords: Special Education, School Inclusion, PNEEPEI and Public Policies.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: Uma Análise do Processo de Implementação. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 373-388, set. 2018.

CORREIA, G.B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: contexto de criação. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P. de; GERMANO, G. D. (Orgs.). *Política de e para Educação Especial*. Marília: ABPEE, 2018, p.11-29.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTTO, C.R.M. et al. 10 Anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Debate: Trajetória, Limites e Desafios. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez. 2018.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: Considerações sobre Público-Alvo, Formação de Professores e Financiamento. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez. 2018.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPAR, R. S. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goitacazes: Brasil Multicultural, 2018.

SILVA, L. C. et al. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez. 2018.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho de 2019

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): ANÁLISE DA ESTRATÉGIA 4.2

*SPECIAL EDUCATION IN MATO GROSSO DO SUL'S STATE EDUCATION PLAN
(2014-2024): STRATEGY 4.2 ANALYSIS*

Maria Cícera Ferreira

Professora do Atendimento Educacional Especializado (SEMED)

Celi Corrêa Neres

Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Educação (UEMS)
E-mail: celi@uems.br

Leandro Sauer

Docente do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: leandro.sauer@ufms.br

INTRODUÇÃO

A meta 4 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), Lei nº 4.621/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) apresenta em suas 29 (vinte e nove) estratégias, direcionamentos para atender o objetivo de universalizar a educação básica para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de 4 a 17 anos. A estratégia 4.2 da Meta 4, antecipa que o atendimento deve iniciar dos 0 a 3 anos na educação infantil:

4.2. atender, até o sexto ano de vigência deste PEE, a universalização do atendimento escolar e atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias, pelos serviços de saúde, assistência social e pela comunidade, de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, especificidades linguísticas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a LDBEN/1996; (MATO GROSSO DO SUL, 2014)

No presente artigo apresentamos os primeiros resultados do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), que tem sistematizado as informações referentes ao acompanhamento da relação entre a demanda populacional e as matrículas do público mencionado na estratégia 4.2. Tal estratégia tem como foco a ampliação da educação infantil e educação especial para crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para a análise dos dados dessa pesquisa, foram definidos os seguintes indicadores referentes à população¹ de interesse:

- ✓ Número da população do estado de Mato Grosso do Sul;
- ✓ Número total da população de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos;
- ✓ Número da população de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos com deficiência;
- ✓ Número total de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na educação infantil nas redes do estado de Mato Grosso do Sul;
- ✓ Número de crianças de 0 a 3 anos com deficiência matriculadas na educação infantil nas redes de educação do estado Mato Grosso do Sul.

ANÁLISE DA META 4 ESTRATÉGIA 4.2 - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024)

Com a análise dos dados estatísticos, apresentamos a proporção de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na educação infantil em relação ao número total da população do estado de Mato Grosso do Sul e ao número total de crianças matriculadas na educação infantil. Os números apresentados, portanto, são cálculos proporcionais baseados no número da população do estado de Mato Grosso do Sul de 0 a 4 anos e nas projeções disponibilizadas pelo IBGE a partir do ano referência do último censo 2010.

¹ População: totalidade dos elementos (ou sujeitos) sob estudo, constituindo as unidades de análise. A definição de população deve ser cuidadosamente especificada de acordo com os objetivos da pesquisa. (BENZE, 2001, p. 38).

Tabela 1. População e Matrículas de Crianças 0 a 3 anos em Mato Grosso do Sul²

ANO

Mato Grosso do Sul	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total Geral da População (IBGE)	2.449.341 *	2.520.305 **	2.554.130 **	2.587.269 **	2.619.657 **	2.651.235 **	2.682.386 **
Total da população de 0 a 4 anos *	191.472 *	197.019 **	199.664 **	202.254 **	204.786 **	207.255 **	209.690 **
Total da população de 0 a 3 anos	151.960 ***	156.363 ***	158.461 ***	160.517 ***	162.527 ***	164.486 ***	166.418 ***
Nº de crianças com deficiência de 0 a 4 anos *	3.923 *	4.037 ***	4.091 ***	4.144 ***	4.196 ***	4.246 ***	4.296 ***
População de 0 a 3 com deficiência	3.113 ***	3.204 ***	3.247 ***	3.289 ***	3.330 ***	3.370 ***	3.410 ***
Nº de 0 a 3 matriculadas	27.038 ****	30.037 ****	33.304 ****	35.428 ****	37.376 ****	39.429 ****	53.973 ****
Nº das crianças matriculadas com def. de 0 a 3	75 ****	108 ****	97 ****	120 ****	146 ****	139 ****	81 ****

* Dados exatos obtidos por meio do censo demográfico.

** Dados estimados pelo IBGE, a partir de projeções sobre os dados exatos de 2010.

*** Dados estimados para análise nesta pesquisa, a partir das estimativas do IBGE.

****Dados exatos do censo escolar (SED/MS, 2016).

Fonte: IBGE (2016); SED/MS (2016); e dados estimados pelo Prof.Dr. Leandro Sauer e Mestrando Aron Nunes (2018-UFMS).

Na primeira linha da Tabela 1, são apresentados ano a ano o total da população do estado do Mato Grosso do Sul, sendo que os dados de 2010 são exatos, obtidos por meio do censo demográfico realizado em 2010, e os dos demais anos (2011 a 2016) são estimativas feitas pelo próprio IBGE a partir da proporcionalidade do crescimento demográfico no estado. A segunda linha, da mesma forma, traz os números do IBGE relativos ao grupo etário de 0 a 4 anos, uma vez que o órgão organiza seus dados seguindo esse agrupamento e não conforme menciona os Planos a faixa etária para educação infantil em creches, crianças de 0 a 3 anos, conforme o censo escolar que atualmente classifica os alunos por essa faixa etária. Os dados da primeira e segunda linha da tabela 11 são números fornecidos pelo próprio IBGE, levantamento censo demográfico 2010, os demais anos são cálculos estatísticos, projeções feitas pelo próprio IBGE.

² Tabela elaborada pelo Prof. Dr. Leandro Sauer (UFMS) e mestrando Aron Nunes(2018-UFMS).

Na terceira linha da Tabela 1, são apresentados os números que resultaram do cálculo da proporção de crianças de 0 a 3 anos, obtidos por meio da divisão do número total da população de Mato Grosso do Sul em 2010 pelo número de crianças de 0 a 3 anos no mesmo ano, segundo os dados exatos do IBGE, cujo resultado foi a proporcionalidade de 6,2%. Essa proporcionalidade foi aplicada aos demais anos, permitindo assim a projeção do número de crianças de 0 a 3 anos de 2011 a 2016.

A quarta linha da Tabela 1 traz o número exato de crianças com deficiência de 0 a 4 anos em 2010, de acordo com a contagem do IBGE. A partir desse número, calculamos a proporcionalidade, dividindo o número total da população de 0 a 4 anos pelo número de crianças com deficiência, obtendo o valor de 2,05%, que foi aplicado para o cálculo das projeções para 2011 a 2016: número de crianças de 0 a 4 anos, conforme a projeção do IBGE, multiplicado por 2,05%. Na quinta linha, aplicando-se o percentual do número de crianças com deficiência de 0 a 4 (2,05%), pode-se calcular a estimativa do subgrupo 0 a 3 anos com deficiência em Mato Grosso do Sul.

As linhas 6 e 7 da Tabela 1 trazem, respectivamente, o número exato do total crianças de 0 a 3 matriculadas no estado de Mato Grosso do Sul nas esferas federal, estadual, municipal e privada. Conforme dados do censo escolar INEP/MEC censo da educação básica, disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação, números exatos das crianças de 0 a 3 anos com deficiência matriculadas nas redes federal, municipal, estadual e privadas no estado de Mato Grosso do Sul.

Os cálculos estatísticos demográficos proporcionais, são necessários pelo fato de o censo demográfico do IBGE ser decenal e, na organização dos subgrupos por idade, agrupar as crianças de 0 a 4 anos, o que não coincide com a faixa etária apresentada nos planos educacionais, nos quais prevê a organização da educação infantil dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

A necessidade de números atualizados da população por meio do IBGE e censo escolar foi identificada pelo Observatório do PNE, conforme apresentado no relatório referente aos três primeiros anos de vigência do Plano, no qual aponta que os dados da taxa de natalidade são imprescindíveis para que as redes de ensino possam ter instrumentos para planejar e fazer uma análise

demográfica considerando outros dados populacionais (BRASIL, 2017). Não temos ainda dados suficientes para analisarmos ou monitorar as metas desse do PEE/MS. Para Sauer, Campelo e Capille (2012), o diagnóstico social é um dos instrumentos fundamentais da estrutura básica dos métodos de intervenção social.

Ao identificar as demandas sociais existentes nos diferentes setores, as ações da administração municipal poderão atender de forma mais eficiente essas necessidades, se antecipando de forma preventiva à criação de situações de exclusão e evitando assim que as políticas sociais continuem sendo compensatórias. (SAUER; CAMPELO; CAPILLE, 2012, p. 15)

Ressalta-se ainda que à faixa etária mencionada na estratégia 4.2, aqui analisada, está voltada às crianças de 0 a 3 anos e no quadro fornecido pelo IBGE, as informações das pessoas com deficiência estão agrupadas pela faixa etária de crianças de 0 a 4 anos. Essas divergências acabam refletindo nos resultados das pesquisas. Para Benze (2001, p.32) “[...] os resultados de qualquer análise estatística dependem muito da qualidade e quantidade das informações obtidas e da validade e confiabilidade dos métodos utilizados na coleta e análise dos dados.”

Rebelo (2012, p. 41) destaca que “é inevitável que os trabalhos sobre estatísticas escolares no Brasil esbarrem em vários problemas metodológicos”. Essas divergências entre os dados do IBGE e do censo escolar mostraram-se como desafios para a presente pesquisa, bem como a falta de especificação nos formulários do IBGE das deficiências que podem ser identificadas no nascimento da criança.

Conforme Cerqueira e Givisiez (2004, p. 16) “A compreensão dos fenômenos demográficos, tanto em seus aspectos estáticos como dinâmico, tem uma importância crucial na investigação das características educacionais de uma população”. Assim, torna-se importante que os estados e municípios brasileiros, junto com os órgãos responsáveis pela saúde e educação, criem uma base de dados e registrem as crianças com algum tipo de deficiência, principalmente as que já nascem com o diagnóstico, como síndrome de Down, microcefalia congênita e paralisia cerebral, entre outras que podem ser identificadas precocemente.

Para análise da estratégia 4.2 identificamos a necessidade de analisar a primeira estratégia do PEE/MS lei 4.621/2014 sendo que muitas das crian-

ças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e altas habilidades são identificadas na educação infantil. Para analisarmos a estratégia 4.2, primeiro destacamos, de forma geral, o número de crianças de 0 a 3 anos matriculadas nas redes de ensino no Mato Grosso do Sul. Conforme a Meta 1 do PEE/MS, o objetivo é atender progressivamente, até 2024, a 60% das crianças nessa faixa etária.

O Estado de Mato Grosso do Sul tem se organizado para atender à LDB (BRASIL, 1996), à Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos, e ao PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), no que se refere ao atendimento de crianças 0 a 3 nas creches e universalizar a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

O diagnóstico do PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) aponta que o estado apresenta uma enorme defasagem no atendimento dessas crianças na educação infantil, não muito diferente dos demais estados brasileiros, pois, ainda que haja ampliação o número de centros de educação infantil, está longe de atender 100% das crianças que estão na lista de espera aguardando uma vaga, situação que se repete na grande maioria dos municípios brasileiros. Incluir todas as crianças implica vencer o maior desafio da educação infantil: atender às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, população alvo da educação especial e dessa pesquisa.

A Tabela abaixo apresenta o crescente aumento do número da população de 0 a 3 atendida na educação infantil no estado de Mato Grosso do Sul no período de 2010 a 2016, demonstrando que o estado tem alcançando um índice de matrículas significativo, mas ainda não satisfatório. Considerando que temos dois Planos de Educação aprovados por lei, o primeiro Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul Lei 2.791/2003, menciona que já atendíamos 25% das crianças de 0 a 6 anos e conforme o Plano “Das 6.130.358 crianças matriculadas na educação infantil, em 2002, a taxa de atendimento às de 0 a 3 anos era de 19 %[...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p.16), levando em consideração esse percentual de 19% para essa faixa etária 0 a 3 anos, temos avançado em quase vinte anos de plano educacional de estado, em torno de 11% de ampliação das matrículas nos centros de educação infantil em todo o estado do MS.

Tabela 2. Distribuição do percentual de alunos de 0 a 3 anos atendidos no estado de MS

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total da população de 0 a 3 anos	151.960 *	156.363 **	158.461 **	160.517 **	162.527 **	164.486 **	166.418 **
Percentual de crianças de 0 a 3 anos atendidas	17,8% ***	19,2% **	21,0% **	22,1% **	23% **	24,4% **	32,4% **

* Números exatos de acordo com o censo demográfico (IBGE, 2010)

** Estimativa calculada para essa pesquisa com base nos dados do censo demográfico e números exatos de matrícula disponibilizados pela SED/MS.

*** Percentual exato a partir dos dados do censo demográfico (IBGE, 2010) e censo escolar (SED/MS, 2016).

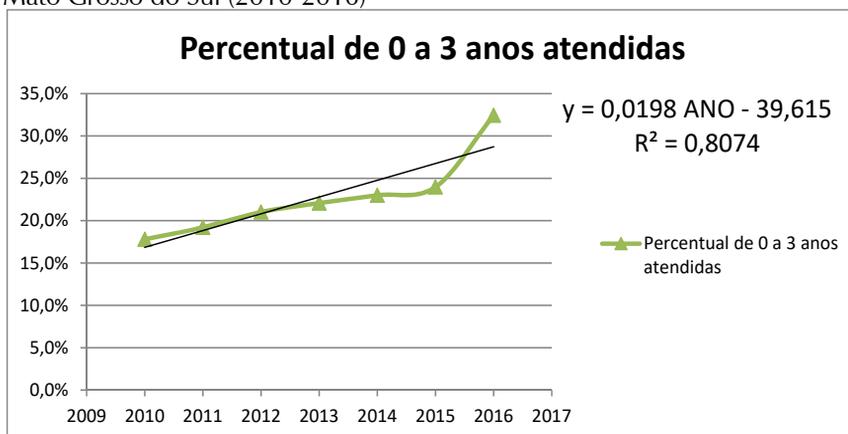
Fonte: IBGE (2010); SED/MS (2016).

Embora o estado de Mato Grosso do Sul ainda não tenha alcançado 100% ou os 60% de matrículas na educação infantil da população de crianças de 0 a 3 anos, conforme proposta da Meta 1 do PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), os números demonstram que há possibilidade de se alcançar o percentual do PNE (BRASIL, 2014), que tem como previsão, de acordo com a Meta 1, atender a 50% das crianças nessa faixa etária na Educação Infantil até o ano 2024.

Observamos que o processo de consolidação de oferta de vagas para educação infantil, no estado de Mato Grosso do Sul, que fora preconizado no PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), tem apresentado crescimento do número de crianças matriculadas nas creches e pré-escola. No entanto, ainda há um grande desafio, ou seja, atender as crianças que estão na fila de espera por vagas ou, ainda, aquelas que não manifestaram o interesse pela educação infantil.

O estado de Mato Grosso do Sul apresentava um crescimento de 2% ao ano nas matrículas das crianças de 0a 3anos na educação infantil até 2005. Em 2016, deu um salto de 8%, alcançando 32,4% de matriculas nessa faixa etária. Essas matrículas significam que o estado tem avançado, mas não o suficiente, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em Mato Grosso do Sul (2010-2016)



Fonte: elaborado para esta pesquisa pelo Prof. Dr. Leandro Sauer e Prof. Esp. Aron Nunes (UFMS).

A equação no gráfico mostra que a cada ano temos aumentado em média 2% , para ser exato 1,98% em relação ao número de crianças matriculadas na educação infantil. Em 2016, Mato Grosso do Sul atinge 30% da demanda, dois anos antes do que estimava para a Meta 1, estratégia 1.4 do Plano Estadual de Educação Lei n 4.621/2014: “1.4 atender 30% da demanda manifesta por creche até 2018, 50% até 2020 e, progressivamente, atingir 60% até o final de vigência do PEE-MS, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais dos municípios;” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.18).

Caso o crescimento permaneça a média de 1,98% ao ano, o estado do MS, em 2024 atenderá 48,4%, aproximadamente o total projetado no Plano Nacional de Educação, atender até o ano 2024 50% de crianças nessa faixa etária 0 a 3 anos. É evidente que o estado de Mato Grosso do Sul tem ampliado o número de matrículas nessa faixa etária, mas requer esforços e investimento, para ampliar esse percentual para os próximos anos e alcançar a meta de 60% de matrículas das crianças de 0 a 3 anos antes do prazo previsto, podendo projetar para os anos subsequentes, a universalização na educação infantil.

No entanto, ainda que Mato Grosso do Sul alcance os objetivos da Meta 1 para o ano 2024, não podemos deixar de mencionar fatores preocupantes que determinaram o crescimento dessas matrículas das crianças de 0 a 3 no estado

de MS. O número aumenta por meio de estratégias de aproveitamento dos centros de educação infantil, frente ao que determina a Lei 12.796/2013, que modifica a LDB (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. A estratégia adotada no estado não foi o planejamento e construção de novos centros de educação infantil ou reestruturação nas escolas para receber essas crianças, mas privilegiar a abertura de pré-escolas em instituições que já ofereciam o ensino fundamental e funcionam em meio período. Assim, uma sala de aula passa a atender ao dobro de crianças que sua capacidade permite, um grupo em cada turno, aumentando o número de vagas da educação infantil tanto nas escolas como nos centros de educação infantil, que deixam de atender às crianças da pré-escola em tempo integral.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o aumento das matrículas na educação infantil das crianças de 0 a 3 anos se dá por meio dessa transição em que as crianças de 4 e 5 anos saem dos centros de educação infantis e passam a frequentar as escolas públicas, das quais não estão adequadas com infraestrutura, mobiliários, materiais pedagógicos, bibliotecas, brinquedoteca, tecnologias educacionais e equipamentos suficientes, para receber as crianças nessa faixa etária previstas nas estratégias da meta 1. Outro fator extremamente importante é de que poucas escolas públicas no estado oferecem tempo integral e as crianças de 4 e 5 anos que anteriormente tinham um atendimento na educação infantil nos dois turnos passam a frequentar a escola em meio período, deixando de ter acesso às propostas pedagógicas que visam a formação integral.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), todas as crianças, sem excluir as com deficiência, têm direito à educação básica, que abrange a educação infantil. Dessa forma, apresentamos no tópico a seguir a relação entre o quantitativo de crianças com deficiência de 0 a 3 anos que estão matriculadas no estado do Mato Grosso do Sul e a demanda da população geral de crianças nessa faixa etária.

RESULTADOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento na modalidade Educação Especial para crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação trata-se de uma abordagem nova. Conforme a estratégia

4.2 da Meta 4 PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), o estado busca estabelecer na rede comum de ensino o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Conforme demonstram os dados da Tabela 3, diferentemente da educação infantil no contexto geral, o estado não tem estabelecido o acesso e permanência das crianças com deficiência.

Tabela 3. Distribuição do percentual de crianças com deficiência de 0 a 3 anos matriculadas

Mato Grosso do Sul	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total da população de 0 a 3 anos *	151.960	156.363	158.461	160.517	162.527	164.486	166.428
População de 0 a 3 com deficiência *	3.113	3.204	3.247	3.289	3.330	3.370	3.410
Número de crianças matriculadas com deficiência **	75	108	97	120	146	139	81
Percentual de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, atendidas ***	2,4%	3,4%	3,0%	3,6%	4,4%	4,1%	2,4%

* números estimados para essa pesquisa a partir dos dados exatos do censo demográfico (IBGE, 2010)

** números exatos a partir dos dados do censo escolar (SED/MS, 2016).

*** Percentual estimado a partir dos dados exatos do censo escolar (SED/MS, 2016) e das projeções com base no censo demográfico (IBGE, 2010).

Fonte: IBGE (2010); SED/MS (2016); e dados estimados pelo Prof. Dr. Leandro Sauer e Mestrando Aron Nunes (UFMS).

A Tabela 3 demonstra que a matrícula das crianças de 0 a 3 anos com deficiência, não tem avançado proporcionalmente ao número de crianças de forma geral. As matrículas têm aumentado em torno de 0,1%, exceto em 2015 e 2016, em que se apresentam decréscimos, o que indica falhas no processo de incluir as crianças com deficiência na educação infantil. Podemos afirmar que o estado do MS, tem aumentando o número de matrículas das crianças de 0 a 3 a nível geral, nessa tendência não estão incluídas as crianças com deficiência, que conforme o percentual apresentado, as crianças de 0 a 3 anos estão sendo excluídas do processo da educação infantil.

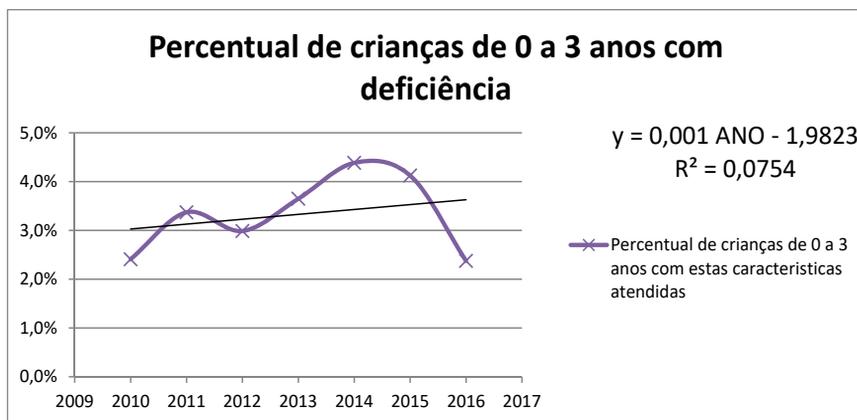
Em relação à Meta 4 – educação especial, os números diferem e declinam em comparação ao crescimento obtido na análise da Meta 1 – educação infantil, indicando retrocesso.

Incluir as crianças com deficiência ou com necessidades educacionais individuais exige a implantação de serviços previstos nas políticas de inclusão e suas diretrizes.

A previsão de serviços de Educação Infantil para a população com necessidades educacionais especiais aparece no artigo 58, do capítulo V da LDB/96, em que é afirmado o princípio da inclusão, com a especificação de que o atendimento à população infantil seria de zero a seis anos, sendo que uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, num momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças. (MENDES, 2010, p. 253)

A matrícula na educação infantil das crianças com deficiência tem oscilado ano a ano desde 2010, não apresentando avanços nos anos posteriores ao ano 2010. Ao contrário do esperado, que é incluir um número maior de crianças, o que se observa é a exclusão, constatada pela redução do número de matrículas, o que mostra a necessidade de investimento de serviços e estratégias de atendimento, conforme se pode visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 2. Evolução das matrículas de crianças de 0 a 3 anos com deficiência (2010 - 2016)



Fonte: elaborado para esta pesquisa pelo Prof. Dr. Leandro Sauer e Prof. Esp. Aron Nunes (UFMS)

Como podemos observar no Gráfico 2, Mato Grosso do Sul não tem avançado no processo de incluir as crianças com deficiência na educação infantil. Diferente do número de matrículas que tem apresentado um crescimento na educação infantil de uma forma geral, como podemos constatar, o

estado não tem conseguido atender 2,5% da população na faixa etária de 0 a 3 anos.

Temos, no estado do Mato Grosso do Sul, aproximadamente 97,6% de crianças com deficiência na faixa etária 0 a 3 que não estão sendo atendidas na educação infantil, demanda excluída, se considerarmos o total (100%) das crianças com deficiência, conforme os números projetados para os fins dessa pesquisa, uma vez que, em 2016, nas instituições de educação infantil, apenas 2,4% do total de crianças com deficiência encontravam-se matriculadas.

Conforme a Meta 1 - educação infantil do PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), se fosse considerado o objetivo de atender a 60% do número de crianças dessa faixa etária com deficiência, nesse percentual apresentado, em que as matrículas retrocedem e não avançam, o estado apresenta como resultado dos dois anos de vigência do Plano um déficit considerável e dificilmente de ser atendido até o ano 2024. O que demonstra a omissão do estado com esse público específico. Para essa oferta, as instituições precisam oferecer o Atendimento Educacional Especializado, como já foi mencionado na pesquisa de Rondon (2016, p.100) "As instituições de EI, como indica o documento, devem oferecer o atendimento especializado quando se tem matriculada qualquer criança com deficiência". Esses serviços também mencionados na Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

As esferas educacionais, como indicam as estratégias da meta 4 do PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), devem oferecer o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis educacionais, o que implica a necessidade dos recursos humanos e pedagógicos mencionados na política da educação especial, a fim de atender ao que prevê a estratégia 4.2. Entre os desafios para se cumprir a estratégia 4.2, podemos mencionar o fato de que a faixa etária dos 0 a 3 anos exige do sistema de ensino que se especifique de que forma se dará esse atendimento na educação infantil e como se realizará o diagnóstico e identificação precoce das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como as formas de sensibilização e motivação das famílias para matricular essas crianças em centros de educação infantil, visando o seu desenvolvimento integral. Sem o envolvimento de toda a sociedade e os investimentos necessários para esta etapa, como a modalidade da educação especial na educação infantil, o pú-

blico de crianças com deficiência de 0 a 3 anos dificilmente terá acesso aos serviços e apoio educacional a que tem direito, conforme a legislação.

Também temos falhado na sistematização das informações sobre o número de crianças com deficiência que são atendidas na educação especial nessa faixa etária de 0 a 3 anos, indicando o espaço e os serviços disponibilizados: se na rede comum de ensino nos centros de educação infantil, em instituições públicas ou privadas, uma vez que os dados do censo abrangem todas os tipos de instituições. Existe a necessidade de precisão dessas informações, principalmente se temos como projeto a construção de educação inclusiva e as políticas da educação especial são direcionadas para um público exclusivo, que historicamente foram excluídas da escola.

Esse processo de inserir a criança na educação infantil é determinante para a universalização na educação básica.

No que se refere ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as pesquisas afirmam a necessidade de um trabalho precoce, pois quanto mais cedo esse atendimento for ofertado, mais possibilidade o aluno terá de ser incluído nos processos regulares de aprendizagem. (GUIMARÃES, 2012, p. 66)

Na redação das Metas 1- Educação Infantil e 4- Educação Especial, não foi dada a devida importância à modalidade da educação especial na educação infantil. As referidas metas não estabeleceram um parâmetro em suas estratégias para atender as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, apresentando algumas falhas em seu texto. Na Meta 1 – Educação Infantil, o objetivo principal é universalizar a educação básica na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, atualmente atendida em instituições que oferecem o ensino fundamental, e de atender as crianças de 0 a 3 anos nos centros de educação infantil, progressivamente, até atingir ao percentual de 60% ao final da vigência do PEE/MS em 2024. A última estratégia (1.25) da Meta 1 menciona que objetivo é de atender o mínimo de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Na Meta 4, estratégia 4.2, busca-se atender esse público conforme a demanda das famílias que manifestem o interesse de matricular essas crianças na educação infantil, mas não se incluem estratégias de sensibilização e informação às famílias sobre a importância dessa etapa da educação básica, sobretudo às crianças público alvo da educação especial.

O PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), na Meta 1, prevê a universalização e inclusão de todos conforme suas necessidades específicas, oferecendo uma educação de qualidade e equidade. Isso pressupõe que todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, façam parte desse universo. Enquanto as leis e normas avançam determinando a inclusão e oferecimento da educação especial preferencialmente na rede comum de ensino, nos departamentos com números reduzidos de matrícula, conforme observado no Gráfico 3, que apresenta um declínio considerável no ano de 2016.

Também não podemos deixar de destacar que nessa etapa da educação infantil dificilmente as crianças são identificadas com algum tipo de deficiência. Primeiro, porque ainda não temos um sistema unificado de informações e de levantamento do número de crianças nascidas com algum tipo de deficiência e segundo porque há muitos problemas no processo de avaliação e identificação desse público nessa faixa etária.

Outro fator determinante, mais preocupante que a não identificação das crianças, é o atendimento dessas crianças apenas em instituições especializadas, fora da rede comum: “Do mesmo modo, o atendimento das crianças e 0 a 3 anos que são o público-alvo da educação especial, tem sido um legado muito mais assumido pelos serviços de assistência em instituições filantrópicas, do que pelos serviços de educação.” (SOUZA; PRIETO, 2016, p.842). NERES e KASSAR (2015) pontuam que no Brasil, “Apesar de toda sustentabilidade jurídica, a escolaridade de alunos com deficiências permaneceu ocorrendo, de modo majoritário, em escolas especiais filantrópicas”.

Com o resultado desta pesquisa podemos levantar novos questionamentos, se de fato a demanda de crianças com deficiência tem reduzido progressivamente, de forma a apresentar em 2016, um número menor de matrículas que o ano 2010. Esse dado é preocupante quando o número de matrículas cai nos centros de educação infantil ou escolas comuns, quando o esperado é que avancamos para universalização. Essas crianças com deficiência, que não estão matriculadas na educação infantil, onde de fato essas crianças estão sendo atendidas?

Podemos inferir que estamos retrocedendo e que talvez as crianças com deficiência estão sendo atendidas nas instituições filantrópicas e escolas es-

peciais. “Lembramos que são filantrópicas as instituições que historicamente têm atendido às pessoas com deficiências no país: as APAES, as Sociedades Pestalozzi, etc.”. (RONDON, 2016, p. 107).

Ressalta-se que essas instituições oferecem serviços de saúde e assistência que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3. Nesse sentido há de se pensar ações de intersetorialidade que garantam o pleno atendimento desse público. Drago e Mello (2015, p. 7) afirmam que “Ainda há uma predominância das matrículas escolares em instituições associações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência em relação às escolas regulares nos últimos anos (2007 a 2009)”. Podemos constatar na projeção nos anos de 2010 a 2016, a estagnação do número de matrícula nas escolas comuns. Nessa primeira etapa da educação infantil, exige um planejamento do estado, de como estabelecer o atendimento para as crianças matriculadas na educação infantil.

A Meta 4 do PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) regulamenta a Educação Especial preferencialmente na rede comum de ensino, o que continua sendo um desafio, principalmente na etapa da educação infantil.

[...] os desafios estão colocados para o sistema de ensino e para sociedade brasileira, ou seja, materializar os elementos preconizados pelas políticas de inclusão constitui-se um desafio aos órgãos responsáveis pela implantação, implementação e execução, visto que a exclusão tem sido uma personagem presente em nossa história que nos remete a outro indicativo desafiador: fazer com que os direitos ultrapassem o plano meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades educacionais dos alunos que têm o direito a inclusão escolar, no que vale ressaltar que a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos. (OLIVEIRA; NERES, 2014, p.16).

Como vimos, não há como mensurar o número de crianças de 0 a 3 anos que estão matriculadas no Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns de ensino, mas subentende-se que as matrículas na etapa da educação infantil, que automaticamente estão sendo atendidas pela modalidade educação especial. O texto do Plano Estadual de Educação, Lei nº 4.621/2014 pondera que:

Com o movimento da educação inclusiva e com base na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e no Decreto nº 7.611/2011, foram instituídos, em Mato Grosso do Sul, para oferta do atendimento educacional especializado (AEE), os Centros

de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), conforme o disposto na Deliberação CEE/MS nº 9.367/2010. Os(As) alunos(as) público-alvo da educação especial, de acordo com os textos normativos citados, recebem esse atendimento no contraturno das escolas, beneficiando-se da dupla matrícula. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 35)

Conforme o PEE/MS, as crianças com deficiência estão duplamente matriculadas e nesse sentido, é difícil afirmar a ausência do Atendimento educacional Especializado nessa faixa etária. De fato, a educação especial na educação infantil ainda requer discussão e uma melhor reorganização por parte do poder público. Não há como avaliar a estratégia 4.2 mensurando números referentes à quantidade de crianças atendidas no Atendimento Educacional Especializado, pois, conforme Garcia e Michels (2014), a educação especial nessa faixa etária ainda é tema de debates e efetivação.

[...] a oferta é crítica nesta faixa e a legislação nacional tem como parâmetro de obrigatoriedade para educação básica a faixa indicada na meta 4 para os alunos da educação especial. Por outro lado, ao analisar a especificidade do público ao qual se refere, é preciso considerar que, historicamente, o público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser observado nessa etapa da vida. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 399).

A organização da educação especial para as crianças de 0 a 3 de fato exige a necessidade de observar os vários aspectos individuais das crianças matriculadas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para ocorrer a inclusão. Com base no baixo número de crianças com deficiência matriculadas na educação infantil em todo o estado registramos a necessidade de reforçar o que projeta a estratégia 4.2 do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil.

Temos no estado do Mato Grosso do Sul um grande desafio de construir uma educação de qualidade projetada desde a primeira constituição do estado, iniciando do 0 a 3 anos. O estado apresenta esta possibilidade de atender as metas, conforme os objetivos do Plano, desde que os recursos públicos sejam aplicados conforme apresentada no Plano Lei nº 4.621/2014 de investimento dos 10% do PIB. Sem esse investimento dificilmente sairemos ou teremos avanços, não atenderemos e não alcançaremos ao estabelecido no PEE/MS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Lei nº 4.621/2014, apresenta 20 metas em conformidade com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. A Meta 4- Educação Especial, junto com as demais metas, tem como objetivo universalizar o acesso à educação básica para o público de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A execução da estratégia 4.2 dispõe a necessidade da educação especial na educação infantil como fator determinante para o acesso e permanência das crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica.

Concluimos por meio dos dados levantados que existe um grande déficit no oferecimento da educação infantil para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que remete à necessidade de ações no sentido de implantação e ampliação das políticas da educação especial nessa etapa da educação básica.

Conforme o primeiro Plano Estadual de Educação, Lei nº 2.791/2003, o estado tem falhado na coleta de dados, não apresentando informações precisas e dados atualizados da demanda para mensurar as reais necessidades educacionais das crianças em Mato Grosso do Sul. A sistematização dessas informações é imprescindível, considerando que não se tem no estado uma educação inclusiva, e frente à importância dos diagnósticos precoces e da identificação do público alvo da educação especial para oferecimento dessa modalidade e do Atendimento Educacional Especializado.

Temos como resultado desta pesquisa uma série de apontamentos, como a redução acentuada de matrículas das crianças com deficiência no ano de 2016. Nesse período, o estado do Mato Grosso do Sul apresentava uma população estimada de 3.410 de 0 a 3 anos, crianças com deficiência, sendo que apenas 81 estavam matriculadas na educação infantil em todas as esferas estadual, municipal, federal e privadas. Um número muito baixo, observando-se que o estado possui 79 municípios e 59 dessas matrículas foram contabilizadas na capital, Campo Grande, o que aponta que a maioria dos municípios não está atendendo as crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica.

A matrícula da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil, conforme

prevê a política da educação especial, é uma entre tantas outras emergências educacionais. A LDB (BRASIL, 1996) determina que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Os resultados apresentados nessa pesquisa demonstram que, conforme a estratégia 1.25 do PEE/MS 2014-2024, o estado tem atendido o mínimo de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O cumprimento das estratégias especificadas no PNE e PEE/MS 2014-2024 resultará no avanço planejado para educação no estado e em todo o país. Alcançar as metas educacionais almeçadas para a próxima década é um desafio para o estado do Mato Grosso do Sul, principalmente no que se refere à educação infantil, pois implica a ampliação do número dos Centros de Educação Infantil e do atendimento de todas as crianças de 0 a 3 anos, incluindo o público alvo da educação especial.

No estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento da Educação Infantil, sob a responsabilidade dos municípios, é oferecido nos Centros de Educação Infantil (CEINFs). Haja vista que já se passaram três anos de execução do PEE/MS, metade do prazo estipulado para o cumprimento da estratégia 4.2, mostra-se um desafio atender a complexidade de exigências e demandas para o atingimento da meta, pois envolvem a articulação de serviços das áreas da saúde e educação. Praticamente aos três anos de aprovação do plano, os setores responsáveis precisam apresentar o que já tem constituído na área da educação infantil para o público de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de 0 a 3 anos.

Quando as políticas públicas são voltadas para as crianças da primeira infância em geral, exige-se atenção aos cuidados necessários e específicos para o atendimento de suas especificidades. No entanto, quando se trata da criança com deficiência, a amplitude dessa educação é complexa e deve ser composta por elementos inter-relacionados, incluindo dentro desse atendimento educacional infantil uma série de outras estratégias para que de fato aconteça a universalização.

Resumo: O artigo é o resultado parcial da pesquisa “Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” teve como objetivo apresentar os resultados parciais quanto ao cumprimento do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), Lei nº 4.621/2014, priorizando a Meta 4- Educação Especial,

com recorte para estratégia 4.2. Tal estratégia tem como objetivo atender às crianças de zero a três anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação na educação infantil, conforme a demanda manifesta pelas famílias. Levou-se em consideração para o desenvolvimento da análise: o contexto histórico e construção dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação até a aprovação das Leis 10.172/2001 e 13.005/2014; a organização dos dois Planos Estaduais de Educação instituídos pelas Leis nº 2.791/2003 e 4.621/2014; objetivos da Meta 4 – Educação Especial do Plano Estadual de Educação, Lei nº 4.621/2014; a execução da estratégia 4.2, no que se refere às matrículas das crianças de zero a três anos na educação infantil nas redes de ensino federal, estadual e municipal e instituições privadas por meio do censo escolar, determinando os anos de 2010 a 2016; número da população de crianças zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010. Os resultados obtidos revelam que o estado de Mato Grosso do Sul apresenta um déficit de matrículas e atendimento da demanda de crianças de zero a três anos na educação infantil, conforme objetivo da estratégia 4.2 e demais estratégias de universalização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, que não estão sendo operacionalizados. As projeções realizadas por meio dessa pesquisa apontam que são necessários esforços conjuntos do estado e dos municípios para a concretização até o ano 2024 da meta de atender as crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos na educação infantil.

Palavras-chaves: Plano Estadual de Educação. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil.

Abstract: The article is the partial result of the research State “Plan of Education of Mato Grosso do Sul (2014 -2024): Specialized Education service in the Infatile Education” had as objective presents the partial results as for the execution of the State Plan of Education of Mato Grosso do Sul (PEE /MS), Law no. 4.621/2014, prioritizing the Goal 4 - Special Education, with cutting for strategy 4.2. Such strategy has as objective assists the zero children to three years with deficiency, upset global of the development and high ability / superdotação in the infatile education, according to the obvious demand for the families. It was taken into account for the development of the analysis: The historical context and construction of the National and State Plans of Education to the approval of the Laws 10.172/2001 and 13.005/2014; the organization of the two State Plans of Education instituted by the Laws no. 2.791/2003 and 4.621/2014; objectives of the Goal 4. Special Education of the State Plan of Education, Law no. 4.621/2014; the execution of the strategy 4.2, in what refer to you register them of the zero children to three years in the infatile education in the nets of teaching federal, state and municipal and institutions deprived through the school census, determining the years from 2010 to 2016; number of the population of children nil to three years with deficiency, global upsets of the development and high abilities / giftedness, made available by the Brazilian Institute of Geography and Statistics in 2010. The obtained results reveal that the state of Mato Grosso do Sul presents a deficit of registrations and service of the zero children demand to three years in the infatile education, according to objective of the strategy 4.2 and other universalization strategies and offer of the Specialized Education Service, That are not being operacionalizados. The projections accomplished through that research appear that are necessary united efforts of the state and of the municipal districts the materialization to the year 2024 of the goal of assisting the children with deficiency in the zero age group to three years in the infatile education.

Keywords: I glide State of Education. Special education. Specialized Education service. Infatile education

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.

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

CERQUEIRA, César Augusto; GIVISIEZ, Gustavo Henrique Naves. *Introdução à demografia da educação: conceitos básicos em demografia e dinâmica demográfica brasileira – parte 1*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2004.

DRAGO, Rogério; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Hegemonia e senso comum na visão gramsciana: instituições especializadas e a meta 4 no PNE 2014-2024. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 40-51, jul./dez. 2015.

FERREIRA, Maria Cicera. *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão Uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. *Dispositivos normalizadores da educação inclusiva: os enunciados dos conselhos de educação*. 2012. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades: Mato Grosso do Sul*. 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mshttp://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=50&search=mato-grosso-do-sul>> Acesso em 10 ago. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003. Institui o Plano Estadual de Educação. *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Plano Estadual de Educação. *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. *Plano Estadual de Educação - Texto Base* – Campo Grande: SED/MS, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. *Relatório de monitoramento e avaliação do plano estadual de educação: sistematização das metas e estratégias*. Campo Grande: SED/MS, 2016. Disponível em: <https://sites.google.com/site/gtobservatoriodopeems/5--pne-e-pee-ms/7-1---relatorios-de-monitoramento-do-pee-ms>. Acesso em 15 ago. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

NERES, Celi Corrêa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão escolar de crianças com

deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. *International Studies on Law and Education*, [s.l], v. 22, p. 39-50, 2015.

OLIVEIRA, Amanda C. M.; NERES, Celi Corrêa. A educação especial no contexto da inclusão escolar. In: CARVALHO, Cleyde Nunes Pereira de; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Montovani. (Orgs.). *Pesquisas sobre diversidade, história da educação e linguagem*. Curitiba: CRV, 2014.

SAUER, Leandro; CAMPELO, Estevan; CAPILLÉ, Maria Auxiliadora Leal. *O mapeamento dos índices de inclusão e exclusão social em Campo Grande-MS: uma nova reflexão*. Campo Grande: Editora Oeste, 2012.

SOUZA, Fernanda Cristina; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação infantil, educação especial e plano nacional de educação: debates sobre a pequena infância. In: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; MIRANDA, Marília Gouvea (Org.). *Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste*. Campo Grande: Editora Oeste, 2016a, v. 2. p. 323-346.

SOUZA, Fernanda Cristina; PRIETO, Rosângela Gavioli. Plano Nacional da Educação e Educação Especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, [s.l], v. 16, p. 841-845, ago. 2016b.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

Demanda Contínua

O BOM PROFESSOR DE FÍSICA: o que pensam futuros professores?

THE GOOD PHYSICS TEACHER: what do future teachers think?

Rafaela Marques Lopes

Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

Andreza Maria de Lima

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) nos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática, Campus Pesqueira
E-mail: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, há escassez de professores em componentes curriculares do Ensino Médio, como a Física. Dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC) (BRASIL, 2016) mostram que apenas 32,7% dos professores que atuam nesse componente curricular possuem formação adequada, isto é, são licenciados na área.

Em maio de 2007, o relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (CNE/CEB), produzido por uma Comissão Especial instituída para estudar medidas que visavam superar o *déficit* de docentes no Ensino Médio, já mostrava a necessidade de professores para o Ensino Médio no país, particularmente em componentes curriculares que envolvem as ciências exatas, das quais destacamos a Física.

Para suprir a lacuna de professores de Física são adotadas medidas paliativas que apenas adiam ou escondem o problema. É comum a contratação de profissionais com o curso de bacharelado em Física e/ou áreas afins¹ e/ou

¹ Em 2015, inclusive, o governo do Estado de Pernambuco abriu concurso público viabilizando a

a contratação de licenciados em disciplinas afins, como a Matemática, para ministrarem Física no Ensino Médio. Segundo Santos (2012), nos cursos de licenciatura em Matemática, as disciplinas de Física contemplam aspectos do conteúdo, porém desvinculados de aulas práticas e sem abordar os aspectos didáticos do conteúdo a ensinar.

Em Pernambuco, atualmente, o curso de Licenciatura em Física é oferecido por todas as Instituições de Ensino Superior Federais: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - no *campus* Recife e, mais recentemente, no *campus* agreste; Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - *campus* Recife; e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Pesqueira.

O curso de Licenciatura em Física do IFPE - *campus* Pesqueira - e do curso de Licenciatura em Física da UFPE - *campus* Agreste - é uma realidade recente que aponta para a interiorização da educação superior pública federal. Implementados em 2009, ambos os cursos são parte do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da criação, com prerrogativas de autonomia, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 11. 892, de 29/12/2008. Essa Lei indicou que a expansão dos cursos no âmbito dos Institutos Federais deveria reservar 20% das vagas para cursos de licenciaturas, especialmente em cursos da área de ciências, justamente para enfrentar a falta de professores nessas áreas.

Dentre os documentos legais que regulamentaram a implantação e o funcionamento do Curso de Licenciatura em Física do IFPE, *campus* Pesqueira, destacamos a Resolução CNE/CP nº 01, de 18/02/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso, o desenho curricular é composto por três núcleos de componentes curriculares: um de Formação Básica em Física, que corresponde aproximadamente a 23,2% da carga horária total; outro com componentes curriculares Integradores, que corresponde aproximadamente a 27,8% da carga horária total; e o terceiro com componentes curriculares de Formação Pedagógica, que corresponde aproximadamente a 49% da carga horária total do curso.

contratação de professores de Física sem a licenciatura.

Das disciplinas consideradas da prática profissional, destacamos as que percorrem parte do curso: Laboratório e Prática do ensino de Física, que são oferecidas do quarto ao oitavo período; e as disciplinas de Estágio Supervisionado, oferecidas do quinto ao oitavo período. Scalabrin e Molinari (2013) afirmam que o Estágio Supervisionado proporciona ao licenciando o domínio de instrumentos teóricos e práticos que são imprescindíveis para a execução de suas funções.

Durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, observamos que os professores não utilizavam experimentos, jogos e/ou aplicativos, nem faziam uso dos laboratórios didáticos de Física. Nas nossas observações, realizadas em escolas estaduais de Pesqueira e região, constatamos que os professores que atuam nesse componente curricular não têm formação acadêmica na área. Por isso, não têm entendimento para construir materiais e/ou manusear aparelhos do laboratório de Física. Não observamos a construção de situações desafiadoras, isto é, que relacionam a teoria com a prática cotidiana dos estudantes e estimulam o raciocínio científico e observador dos fenômenos físicos.

Durante a graduação em Licenciatura em Física, cursada no IFPE – *campus* Pesqueira, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)². Durante nossa participação no PIBID, buscando viabilizar a relação teoria/prática, planejamos e desenvolvemos intervenções com recursos de baixo custo. Construimos experimentos, jogos, aplicativos, entre outros, com o objetivo de relacionar o conteúdo da disciplina com a prática concreta dos estudantes. Constatamos que essas aulas favoreceram a construção dos conhecimentos físicos através de fenômenos que estão presentes no dia a dia dos estudantes.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura estão sendo revisados devido a Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segun-

² Esse Programa tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira (BRASIL, 1996). É importante esclarecer que o PIBID foi institucionalizado pela Lei nº12.796/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. A Lei 12.796/2013 incluiu no Art. 62, §4º e §5º, orientações sobre a adesão do PIBID como proposta curricular.

da licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). No parágrafo 1º do art. 2, as novas Diretrizes preceituam a docência “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...]”. No parágrafo 2º, o documento preceitua:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por **dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação**, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (grifos nossos).

Diante do exposto, nesta pesquisa, buscamos responder a seguinte questão: O que pensam licenciandos em Física do IFPE – *campus* Pesqueira - sobre o “bom professor” de Física? Noutras palavras, temos como objetivo geral **analisar o que pensam futuros professores de Física sobre o ser “bom professor” de Física**. Como objetivos específicos, delimitamos: 1) Identificar os elementos que constituem o ser “bom professor” de Física na visão dos futuros professores; 2) Compreender os significados desses elementos para a prática do professor de Física.

Consideramos que este estudo é relevante, pois possibilitará novas reflexões e sensibilidades para as instituições que oferecem cursos de formação de professores de Física, bem como para a própria prática docente de professores e futuros professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Profissionalização dos professores: saberes necessários à docência

Desde o fim do século passado vem se pesquisando sobre os saberes docentes. Isso porque “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2000, p. 6). Tardif (2002) aponta que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, pois são oriundos de diferentes fontes. Esses saberes estão relacionados com a identidade dos professores, pois envolvem experiências de vida, da história profissional e da relação com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares.

Nessa linha de argumentação, Tardif (2002) concebe os saberes docentes como temporais. Para o autor, esses saberes são adquiridos através do tempo em três sentidos. O primeiro sentido se refere à própria trajetória escolar do professor; o segundo sentido diz respeito à carreira profissional do professor; e o terceiro sentido se refere ao docente já experiente que vive e compartilha cada dia novas descobertas, experiências e conhecimentos com seus alunos.

Tardif (2002) classifica os saberes docentes em disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes disciplinares, desenvolvidas por diversos povos ao longo dos séculos, são transmitidos pelas ciências através das disciplinas. Os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a “instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Os saberes profissionais, por sua vez, referem-se aos saberes construídos no processo de formação dos professores. Envolve os conhecimentos pedagógicos relativos às técnicas e estratégias de ensino, sendo trabalhados, elaborados e incorporados no processo do conhecimento da matéria ensinada. Os saberes experienciais envolvem a experiência individual e coletiva sobre a forma de habilidades do fazer docente da sua prática na ação profissional de aprender a trabalhar no seu ambiente profissional.

Os saberes experienciais, além de ser um foco importante na formação do professor, articulam-se aos demais saberes, pois envolve a experiência na sala de aula e o contato direto com os alunos. A epistemologia da prática profissional, segundo Tardif (2002), envolve os saberes utilizados no espaço de trabalho relacionado ao saber ser e o saber fazer e envolve todos os conhecimentos adquiridos na sua formação, como suas habilidades, hábitos e conhecimentos praticados em seu espaço cotidiano.

Freire (2002) também discute sobre saberes docentes. Dentre esses saberes, destacamos o saber que “ensinar não é transferir conhecimento”. Para o autor, o “ensino bancário”³, que concebe o ensino como transmissão de conhecimento, desconsidera a capacidade criativa e autônoma do educando. Para Freire (2002), trata-se de um falso ensinar, pois concebe o educador o sujeito do saber que deposita o conhecimento no educando - considerado

³ “Ensino bancário” é o ensino que ficou conhecido como “tradicional”.

aquele que nada sabe, ou seja, um objeto no processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (2002, p. 12), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua construção”. Para o referido autor, a educação deve ser libertadora, democrática e, por isso, deve estimular a capacidade crítica do educando de modo que trabalhe a rigorosidade metódica, isto é, sua curiosidade, sua rebeldia, sua capacidade criadora e transformadora. Para Freire (2002), professor e aluno são reais sujeitos da construção e reconstrução do saber. O autor defende, portanto, que devemos respeitar os saberes do educando. Para ele, ensinar implica considerar os conhecimentos que os estudantes têm e relacioná-los na prática do ensino, porque somos seres históricos.

Nesse sentido, o autor aponta que “[...] a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer em minha prática.” (FREIRE, 2002, p. 25). Segundo Freire (2002), quanto mais se põe em ação o bom senso e a autonomia que exerce enquanto educador em sala de aula, mais se criam situações que favorecem o aprendizado dos alunos.

Pelo exposto, podemos dizer que os saberes necessários à docência são múltiplos. Destacamos que, para Freire (2002), a educação é uma forma de intervenção no mundo que tem como objetivo estimular os alunos em sua autonomia favorecendo, assim, o surgimento de novos conhecimentos.

Professor de Física: especificidades de uma formação

Vivemos em uma sociedade em constante transformação. Por isso, conforme carvalho (2011, p. 5),

[...] não basta mais que os alunos saibam apenas certos conteúdos escolares; é preciso formá-los para que sejam capazes de conhecer esses conteúdos, reconhecê-los em seu cotidiano, construir novos conhecimentos a partir de sua vivência e utilizá-los em situações com as quais possam se defrontar ao longo de sua vida.

Diante disso, a autora discute que é necessário desenvolver a criticidade dos estudantes para que eles sejam instruídos a participar, questionar, investigar e criar oportunidades que favoreçam sua aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2011), a alfabetização científica nas aulas de Física é uma maneira de trabalhar em sala de aula os conhecimentos que os alunos já conhecem em sua rotina, de modo que possam investigar e relacioná-los aos conteúdos para que sejam discutidos nas escolas, proporcionando, assim, melhoria na aprendizagem dos estudantes.

Já o ensino de Física relacionado às aulas práticas experimentais favorece o contato direto com os fenômenos físicos. Conforme Carvalho (2011), as aulas práticas estão nos currículos escolares há mais de 200 anos. Buscam a enculturação científica dos alunos por meio de um processo de ensino e aprendizagem relacionados aos conteúdos escolares e as aplicações experimentais, de modo que tenha como objetivo preparar os estudantes para o desenvolvimento e a participação ativa na sociedade.

Segundo Carvalho (2011), as atividades de laboratório têm como objetivo a enculturação científica dos alunos, que deverão procurar resolver as questões experimentais propostas pelos professores, ocasião em que poderão levantar hipóteses, favorecendo a argumentação dos fenômenos estudados. Para que isso aconteça, é necessário que os “[...] professores reformulem o seu papel: de transmissor do conhecimento já estabelecido para um orientador de seus alunos, ajudando-os na construção de seus conhecimentos” (CARVALHO, 2011, p. 61).

No ensino da Física, a matemática tem um papel fundamental no desenvolvimento das suas teorias, através de equações, gráficos, números, retas etc. Sendo assim, “[...] podemos dizer que aprender matemática é muito diferente de usar matemática em física” (CARVALHO, 2011, p.81). De acordo com a autora, a física é uma ciência que usa a matemática como mediadora, para provar fenômenos da natureza através das observações, experimentações e representações. Podemos apontar que a linguagem matemática se vale de conceito na física e que através dela se prova os fenômenos naturais.:

Assim, a escola deve buscar desenvolver a prática de investigação, não só para formar cientistas e/ou futuros físicos, mas para a efetivação de um ensino de melhor qualidade em sala de aula, pois segundo Carvalho (2011, p. 107):

[...] o ensino da física (assim como de quaisquer outras disciplinas do currículo escolar) deve ser capaz de preparar o aluno para além do âmbito escolar, desenvolvendo, na escola, habilidades que lhe permita atuar consciente e racionalmente

fora do contexto escolar estabelecendo julgamentos e opiniões sobre assuntos variados que afetam sua vida.

Essa abordagem de trazer os conhecimentos anteriores dos estudantes para a sala buscando associá-los a novas informações presentes no ensino escolar pode proporcionar uma nova prática para a formação do aluno no ensino da Física.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, isto é, o caminho percorrido para atingir o objetivo da pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”

O campo empírico desta pesquisa, conforme indicamos, foi o IFPE - *campus* Pesqueira, que oferece o curso de formação de professores em Física. Escolhemos essa instituição, pois foi durante esse curso formativo que surgiu o interesse em realizar esta pesquisa.

Participaram da pesquisa cinco licenciandos em Física na faixa etária dos 20 aos 23 anos que tinham cursado mais de oitenta por cento (80%) do curso. A Tabela 1 registra esses dados de caracterização dos participantes, especificando o ano de ingresso e a previsão de conclusão do curso.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Entrevistado	Idade	Sexo	Ano de ingresso	Previsão de conclusão
I	22	Masculino	2014.1	2018.2
II	23	Masculino	2014.1	2019.2
III	21	Masculino	2015.1	2019.2
IV	20	Masculino	2015.1	2019.1
V	21	Masculino	2015.1	2019.2

Fonte: as autoras.

Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75), esse tipo de entrevista

[...] combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com autorização dos participantes que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo todas as informações sobre a pesquisa. As gravações dos depoimentos dos entrevistados II, III, IV e V foram realizadas na própria instituição de ensino, já a do entrevistado I ocorreu na escola onde ele já exerce a profissão⁴. O tempo de duração das gravações variou de quarenta minutos a quase duas horas.

Para análise dos dados coletados através das entrevistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, proposta por Bardin (1977). Essa Técnica se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A pré-análise é o período de organização das informações. Essa fase pode ser decomposta em diversas tarefas, mas, no caso deste estudo, consistiu em uma tarefa específica: a leitura das entrevistas. A segunda fase, exploração do material, é quando ocorre a codificação. Isto é, é a fase dos recortes, agregações e enumerações do texto em unidade de registro. Esses dados são organizados em categorias, que podem ser organizadas a partir de diversos critérios (semântico, sintático, léxicos, expressivos). Nesta pesquisa, utilizamos o critério semântico. Na terceira fase, segundo Bardin (1977, p.101), “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos”. Nessa fase, buscamos compreender interpretar os dados.

⁴ O Entrevistado I trabalha como professor contratado em uma escola estadual no município de Sanharó-PE.

Destacamos que, neste artigo, os participantes foram identificados como entrevistado I, II, III, IV e V, de acordo com sua ordem de participação nas entrevistas.

Na próxima seção, apresentamos as análises e discussões.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Dos depoimentos resultantes das entrevistas com os licenciandos que participaram da pesquisa emergiram quatro categorias interdependentes: 1) **“O bom professor de Física domina o conteúdo específico”**; 2) **“O bom professor de Física relaciona o conteúdo da aula com o cotidiano dos alunos”**; 3) **“O bom professor de Física utiliza experimentos”**; 4) **“O bom professor de Física tem didática”**.

Categoria 1 - O bom professor de Física domina o conteúdo específico

Para ser um bom professor de Física, os entrevistados destacaram a necessidade de o professor dominar o conteúdo específico da disciplina. Para Oliveira (2001, p. 251), [...] “a escola deve ser um lugar privilegiado da socialização do saber, na medida em que divulga e socializa o saber nela e por ela produzido”.

O conteúdo específico é o que Tardif (2002, p. 38) chama de saberes disciplinares:

São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Para os participantes, para ensinar algo a alguém, é necessário que o professor entenda e conheça o assunto profundamente. O entrevistado V acredita que “[...] com esse domínio do conhecimento específico, você vai buscar formas de sempre estar inovando em sala de aula”⁵. “Primeiro, ele deve conhecer bem a área que ele trabalha”, complementa o entrevistado II.

⁵ Os depoimentos foram conservados do modo como os participantes falaram.

Para Villane e Almeida (1997), o conhecimento da matéria específica é indispensável para o educador, porque ele irá favorecer o processo de ensino e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, é interessante destacar Freire (2002, p. 36) quando afirma:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura das suas tarefas não tem força moral para coordenar as atividades de classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas pela sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritário a toda prova. O que eu quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

O domínio do conteúdo específico, portanto, caracteriza-se como uma ferramenta fundamental para ser um bom professor de Física. É o conhecimento específico estudado de forma aprofundada que favorecerá ao professor cumprir de maneira satisfatória sua função docente.

Categoria 2 – O bom professor de Física relaciona o conteúdo da aula com o cotidiano dos alunos

Os entrevistados destacaram a necessidade de os professores de Física relacionarem o conteúdo da aula com o cotidiano dos alunos. Para eles, o bom professor de Física exerce essa prática. “Eu acho muito interessante que o professor de Física possa fazer na mesma aula, sempre que ele terminar de explicar um conceito, um pequeno experimento e mostrar que aquilo realmente funciona”, exemplificou o Entrevistado III.

A Física evoluiu ao longo do tempo numa tentativa de explicar os fenômenos da natureza. Por isso, torna-se essencial explicar para os alunos as aplicações cotidianas da Física e de que forma ela está relacionada com o seu dia a dia.

Afinal, a Física é uma disciplina que precisa ser ensinada tanto na teoria quanto na prática e deve ser contextualizada com a realidade. Sua abordagem deve ocorrer de forma investigativa, para incentivar os alunos a observarem a realidade que os cerca (FARIAS *et al.*, 2012, p. 3)

Para Carvalho (2011), o ensino da Física deve ser capaz de preparar o aluno para além do âmbito escolar, permitindo que se desenvolvam, na escola, habilidades que lhe permitam atuar de forma consciente e racional fora do

contexto escolar, estabelecendo julgamentos e opiniões sobre assuntos variados que afetem sua vida. “A Física está em tudo ao nosso redor, ela está em toda parte”, complementa o Entrevistado IV. “Isso é o bonito de ser professor nessa área, que faça o aluno ver que a Física não está no papel e sim ao seu redor”, finaliza o Entrevistado IV.

De acordo com o Entrevistado II,

Quando um aluno sai de casa tem como calcular a velocidade média que ele gastou da sua casa até a instituição que ele estuda. Por exemplo: ele [o professor] pode dar uma explicação do celular, como é que o celular do aluno recebe uma chamada através das ondas e entrar no assunto através das explicações do dia a dia do aluno.

Carvalho (2011, p. 5) ainda afirma que é necessário formar os alunos para que estes sejam capazes de conhecer os conteúdos, “reconhecê-los em seu cotidiano e construir novos conhecimentos a partir de sua vivência”.

Dessa forma, entender os fenômenos físicos que estão por trás dos acontecimentos do dia a dia ajudará os estudantes a encontrarem uma utilização prática para o conhecimento adquirido na escola. A Física é uma ciência amplamente presente em nossas vidas. Por isso, o conhecimento de suas leis, aplicações práticas e teorias desenvolverá nos alunos um entendimento maior de como funciona o mundo ao nosso redor.

Categoria 3 – O bom professor de Física utiliza experimentos

Os entrevistados falaram sobre o uso de experimentos como uma ferramenta de aprendizagem que pode auxiliar no ensino da Física de modo que possa despertar a interação do aluno com o conteúdo apresentado. Assim, com o objetivo de explicar fenômenos da natureza, os experimentos, segundo Leiria e Maturuco (2015, p. 5),

[...] proporcionam aos estudantes a percepção da relação existente entre os aspectos naturais e os artificiais do fenômeno que está sendo estudado, favorecendo assim o espírito investigativo dos estudantes, fazendo com que os mesmos busquem o desenvolvimento de seu conhecimento em relação ao conceito científico abordado.

Para o entrevistado II, “Quando os alunos se juntam para montar um experimento, eles ficam mais interessados, eles estudam os conceitos melhor

[...]”. Assim, para ele, a prática enriquece e favorece o processo de aprendizagem dos estudantes. O entrevistado V chama atenção para a enculturação da prática experimental do ensino desta ciência na seguinte afirmação:

Eu acho que a Física deveria começar justamente pela experimentação; você vai apresentar, tipo, em Física I, o conceito de velocidade, leis de Newton, conservação, utilizando esses experimentos e, a partir desses experimentos, vai desenvolver problemas e, partir da resolução desses problemas, surgem muitas perguntas e assim a partir dessas perguntas você vai chegando às leis da Física.

Nessa direção, destacamos que Carvalho (2011) discute a necessidade de desenvolver o espírito crítico dos alunos trazendo os conhecimentos já existentes para que se possa relacionar às aulas práticas experimentais.

Deste modo, vê-se a importância do ensino da física experimental na formação de professores de Física na graduação para que sejam capazes de desenvolver diferentes atividades didáticas dos fenômenos estudados na universidade para sua profissão docente. Como afirma o entrevistado IV: “a Física Experimental são cadeiras que a gente tem no curso que ajuda a nos mostrar essas dinâmicas diferentes, que eu acho essenciais para o professor de Física”.

Segundo Alves (2006), essa ciência é considerada pelos educadores uma disciplina difícil de ser ensinada, pois, além de os estudantes da educação básica terem dificuldades de compreender seus assuntos, apresenta uma carga horária reduzida: apenas duas aulas por semana. Mesmo considerando essa realidade, o entrevistado III sugere que essa prática ocorra em todas as aulas: “Eu acho muito interessante que o professor de Física possa relacionar na mesma aula, sempre que ele terminar de explicar um conceito, ele fazer um pequeno experimento e mostrar que aquilo realmente funciona.”

Assim, a utilização de experimentos em sala de aula configura-se como um importante fator a ser desenvolvido e estimulado nos futuros professores de Física. Além de ilustrarem de forma lúdica e prática conceitos da disciplina, eles ainda desempenham o importante papel de estabelecer uma interação entre alunos e professor, incitando nos estudantes a vontade de entender o porquê de as coisas serem como são. É através dos experimentos que os alunos percebem que a física está mais próxima deles do que eles próprios imaginam.

Categoria 4 – O bom professor de Física tem didática

Para ser um bom professor de Física, os entrevistados consideram que o docente precisa ter didática. O Entrevistado I, por exemplo, evidenciou a importância do domínio do conteúdo específico aliado ao saber ensiná-lo: “[...] outro conhecimento que ele [o professor] deve ter é a metodologia de ensino, porque não adianta ter conhecimento na disciplina e não saber como transmitir esse conhecimento para seus alunos”. Afirmou, ainda, que “Para ser professor de Física tem que ter no mínimo conhecimento específico de Física, você ter uma formação em Física para o ensino de Física.” O entrevistado I chamou atenção para a importância dessa formação na construção de habilidades específicas da área como, por exemplo, a prática experimental:

A Física tem a parte experimental de observações de fenômenos físicos da natureza e os professores que não têm essa formação não dão esse olhar para a Física. Voltam a Física para a Matemática e os alunos criam esse preconceito por conta disso, mas se um professor formado em Física tiver um conhecimento de Física com certeza ele vai fazer um tratamento adequado não apenas dos números, mas dos experimentos e das observações do meio.

Os demais entrevistados também foram enfáticos em afirmar a importância do saber didático no processo de ensino e aprendizagem da Física. O entrevistado III, por exemplo, afirmou: “Além do conhecimento específico, todo professor dentro da área deve ter conhecimento didático, saber tratar estratégia didática dependendo da turma que ele dá aula”. Observe outros recortes:

Além do conhecimento específico da minha área, tenho que ter o conhecimento didático. Como eu devo me comportar em sala de aula, como eu posso, a partir do conhecimento específico, organizar esse pensamento, para tentar induzir o aluno a estudar mais e buscar sobre isso. (ENTREVISTADO V)

A gente precisa saber como lidar com a questão psicológica e também didática certa para cada grupo de pessoas. A gente precisa estudar didáticas diferentes, tecnologias em si que ajudam no ensino porque a gente não vai só trabalhar com um público, a gente não pode estudar com uma certa classe só, a gente tem que estar preparado para trabalhar com uma gama enorme. Então, é questão didática e a questão psicologia em si também, de como tratar essas pessoas, como transmitir esse conhecimento específico que a gente estuda, que é assim os principais de ser um professor. (ENTREVISTADO IV)

Como vimos, o entrevistado IV mencionou os saberes didáticos e psicológicos necessários no processo didático. Na mesma direção, o entrevistado II afirmou: “[o professor] deve saber passar o conteúdo para os alunos, ele deve ter uma boa metodologia, assim como a postura em sala de aula, ser um professor compreensivo, saber que os alunos têm dificuldade [...]”.

Nesse sentido, é interessante destacar Cerri e Menegatto (1999, p. 5) quando afirmam: “O professor intervém num meio complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições [...]”.

Os saberes didáticos, portanto, são imprescindíveis para a formação e a atuação de um bom professor de Física em sala de aula. Eles dizem respeito não apenas ao que é ensinado, como também ao como é ensinado. Para os entrevistados, o domínio desses saberes também constitui um bom professor de Física. Afinal, é através de uma boa didática que o professor entende as dificuldades dos estudantes e elabora planos para superá-las. Dessa forma, o saber ensinar caracteriza-se como requisito básico para a formação de um bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar o que pensam licenciandos em Física do IFPE – *campus* Pesqueira - sobre o ser “bom professor” de Física. Os resultados evidenciaram que dominar o conteúdo específico da disciplina é fundamental. Outras habilidades destacadas pelos entrevistados diziam respeito à capacidade de conseguir relacionar o dia a dia dos alunos com os assuntos da aula e possuir um bom conhecimento sobre didática e metodologias de ensino. O uso de experimentos também foi mencionado.

Nossos resultados mostraram, portanto, que ser professor, ou melhor, ser um bom professor de Física, para futuros licenciandos, exige múltiplos saberes. O bom professor constitui-se não apenas do domínio do conhecimento específico da sua área, mas também de conhecimento sobre didática e metodologias de ensino, que envolve habilidades sociais para lidar com os estudantes em sala de aula. Esses são saberes destacados por Tardif (2000, 2002) como essenciais na formação de um professor, os quais abrangem o conhecimento

científico desenvolvido ao longo dos séculos, experiências pessoais vividas pelos próprios professores, experiências profissionais no ambiente de trabalho e a relação entre professores e alunos. Desde a forma de apresentar o conteúdo da disciplina até a utilização de experimentos como forma de ilustrar os conceitos físicos a serem ensinados, tudo está conectado ao professor e à forma que ele desenvolveu seus demais saberes.

Os resultados da pesquisa mostraram que, para futuros professores, o bom professor de Física precisa formar os alunos para que eles tenham liberdade e, através desta liberdade, eles criem experiências para que se possa discutir nas escolas a relação entre conhecimentos científicos e seu cotidiano. Através das aulas práticas e experimentais podemos, também, promover a enculturação dos estudantes. É importante ressaltar que a cada novo saber nascem outros e, assim, nos caracterizamos pela nossa constante evolução.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada faz-se relevante pelo fato de investigar o ponto de vista dos indivíduos atuantes no núcleo do objeto estudado, ou seja, o ponto de vista dos próprios futuros professores. Os resultados da pesquisa apontam também a necessidade de novas pesquisas que busquem estudar a prática de professores de Física no ensino básico público do país.

De forma geral, os resultados obtidos estão alinhados à literatura sobre o assunto, ou seja, os futuros professores de Física do país, tomando como base os entrevistados nessa pesquisa, estão cientes das habilidades necessárias para o bom exercício da profissão. Desde os saberes destacados por Tardif (2000, 2002), os quais foram mencionados pelos entrevistados, até a prática de experimentação, a qual é estimulada por autores como Carvalho (2011) e Leiria e Maturuco (2015); todos esses fatores constituem o bom professor de Física. É um fator positivo, portanto, que o olhar de futuros professores do país esteja alinhado à visão dos estudiosos na área.

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo analisar o que pensam futuros professores de Física sobre o ser “bom professor” de Física. O Referencial Teórico foi construído com base nos trabalhos de Freire (2002), Tardif (2000, 2002) e Carvalho (2011) sobre os saberes necessários à docência e as especificidades da formação do professor de Física. A metodologia é de natureza qualitativa. O campo empírico foi o IFPE – *campus* Pesqueira. Participaram cinco licenciandos em Física que tinham cursado mais de oitenta por cento (80%) do curso. Para a coleta dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para análise, usamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. Os resultados mostraram que os entrevistados consideraram quatro fatores como essenciais para ser “bom professor” de Física: dominar o conteúdo específico, relacionar o

cotidiano dos alunos com o assunto da aula, utilizar experimentos e possuir uma boa didática. São necessários, portanto, múltiplos saberes.

Palavras-chave: Bom professor; Física; Licenciandos.

Abstract: In this article, we aim to analyze what future physics teachers think about being a “good teacher” of Physics. The Theoretical Framework was built based on the works of Freire (2002), Tardif (2000, 2002) and Carvalho (2011) on the knowledge needed for teaching and the specifics of the physics teacher training. The methodology is of qualitative nature. The empirical field was the IFPE - Campus Pesqueira. Participated in five physics graduates who had attended more than eighty percent (80%) of the course. Five physicist graduates who had attended at least eighty percent (80%) of the course participated in the study. For the data collection, we used the semi-structured interview. For analysis, we use the Thematic Categorical Content Analysis Technique. The results showed that the interviewees considered four factors as essential for being a “good teacher” of Physics: to master the specific content, to relate the students’ daily routine to the subject of the class, to use experiments and to have a good didactic. Therefore, multiple knowledges are needed.

Keywords: Good teacher; Physics; Graduates.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. D. F. *A inserção de atividades experimentais no ensino de Física em nível médio: em busca de melhores resultados de aprendizagem*. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, Dezembro 2006.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências, 2005. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/Ministério da Educação. *Resolução nº 01, de 09 de Abril de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.892*, de 29 dezembro de 2008. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Formação de Professores*. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 fev. 2018.

CARVALHO, A. M. P. *Ensino de física*. São Paulo: Gengage Learning, 2011. v. 1.

CERRI, Y. L. N. S.; MENEGATTO, K. Conhecimento didático do conteúdo de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos. Atas [...]. Valinhos: ABRAPEC, 1999.

FARIA, A. M. A. et al. O ensino de física através de uma abordagem mais significativa e prática. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. *Anais* [...]. Ponta Grossa: UTFPR, set. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEIRIA, T. F.; MATARUCO, S. M. C. O papel das Atividades Experimentais no Processo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

MINAYO, M. C. D. S. *Pesquisa Social*. 18. ed. Petrópolis : Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. B. F. D. Os saberes disciplinares e a construção de processo identitários em professores de língua materna. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 245-263, jan./jun. 2001.

PESQUEIRA - IFPE. *Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Física*. 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/> Acesso em: 21 de jan. de 2019.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Copyright, 2005. v. 1.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SANTOS, C. A. B. D.; CUR, E. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 4, p. 837-849, 2012.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio nas licenciaturas. *UNAR – Revista Científica*, Araras, v.7, n. 1, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLANI, A; ALMEIDA, J L.D. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, p. 196-214, jan./dez. 1997.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019

PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: um mapeamento das publicações das obras da “Saga Crepúsculo” no período entre 2005-2016

SEARCH KNOWLEDGE BASE: a mapping of publication of works “Saga Crepúsculo” in the period among 2005-2106

Marcela Tavares de Freitas Lima
Bibliotecária do Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: mfreitaslima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as produções científicas a respeito das obras literárias e cinematográficas da Saga Crepúsculo no período de doze anos, na área da Educação e áreas afins como a Comunicação, Psicologia, História, etc., pelo fato de estudos sobre a literatura e o cinema serem temas interdisciplinares.

Atualmente, com os avanços da tecnologia, a informação não só trafega por diferentes plataformas e suportes, como também é ressignificada nesses outros espaços midiáticos, gerando percepções distintas em leitores ávidos pelas literaturas correntes e espectadores que aguardam ansiosos o próximo filme de uma série igualmente famosa. Mas o que move esse público a buscar cada vez mais por produtos como as literaturas e os filmes norte-americanos?

Há diversos filmes sendo exibidos ou produzidos em diferentes lugares do mundo, por várias cinematografias, salas de cinema, TVs por assinatura, etc. Do mesmo modo, livrarias, bibliotecas, sebos e sites de livros também são alvo de atenção quando o assunto são lançamentos de literaturas visadas pelo público jovem, acrescidas de elementos fictícios que conquistam milhares de fãs. E também os mantém informados sobre outras produções correntes ou ainda em fase de produção que podem interessá-los, ou seja, mantê-los

ocupados até que o filme ou livro da sua série favorita fiquem prontos. Não obstante, estas outras produções poderão vir a fazer parte da sua lista de favoritos. E assim por diante!

Diante dessas situações, cada vez mais frequentes no nosso cotidiano, é preciso indagar mais sobre as preferências dos consumidores pelos conteúdos das mídias norte-americanas, em especial dos adolescentes e jovens. A Saga Crepúsculo, sendo uma dessas obras, nos fornece em seu primeiro volume um conjunto de acontecimentos que abrange várias juventudes contemporâneas.

As demandas que surgem em vários espaços institucionais, entre os quais a biblioteca, carecem do mínimo de atenção dos profissionais que lá atuam, uma vez que o seu papel não se restringe apenas em identificar as demandas informacionais do público usuário e providenciar a aquisição destas. É preciso também se preocupar com a origem dos produtos que os jovens consomem e com os fatores sociais que participaram direta ou indiretamente da sua produção.

Tendo em vista que, um dos papéis do bibliotecário é também fomentar a leitura de diferentes obras que compõem um acervo literário, faz-se necessário um estudo das demandas por determinadas literaturas que vêm emergindo no cenário contemporâneo, bem como, de outras mídias com conteúdos semelhantes, como o cinema. Deste modo, será possível compreender também outros fenômenos paralelos, que ocorrem na mesma velocidade destes, permitindo tecer interfaces de diferentes instâncias sociais que se interseccionam em vários momentos e espaços, exercendo do mesmo modo influências de toda natureza sobre as pessoas.

A abordagem deste tema na área da educação, gerou logo de início algumas indagações sobre o objeto de estudo, que fazem do estado do conhecimento uma importante fonte de informação para a pesquisadora. Romanowski e Ens (2006, p. 40) definem este tipo de pesquisa como “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”. Já que, segundo as mesmas autoras, pesquisas do tipo estado da arte demandam mais tempo para serem realizadas, pois precisam fazer a cobertura da totalidade de uma área do conhecimento.

Interessa saber na presente pesquisa, quais são as publicações científicas sobre a Saga Crepúsculo, os vampiros e as representações juvenis nessas

mídias. Assim como, outros temas correlatos a estes, como os monstros, os mortos-vivos e os zumbis. A partir dessas surgem as demais, que podem ser representadas nas palavras de Romanowski e Ens (2006, p. 38), “[...] como estes tem sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinências dessas publicações para a área? [...]”.

O aumento de publicações na área da educação requer que os novos pesquisadores adotem o hábito de consultar as principais fontes de informação disponíveis nas áreas do conhecimento. Somente a partir do acesso ao que já foi publicado, será possível traçar de modo mais preciso o aspecto do objeto de estudo que será alvo de sua atenção.

Esse aumento de publicações traz para o campo da pesquisa o desafio de conhecer o montante de informações a respeito de um tema, tarefa por vezes complexa, mas necessária, ainda que parcialmente, para o desempenho de qualquer pesquisa que se preze. Pois, é a partir desse levantamento que o pesquisador terá mais clareza sobre as demandas que existem sobre o seu objeto de estudo no campo científico, as quais sua pesquisa é convidada a buscar respostas.

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Uma das dificuldades ao realizar o estado do conhecimento foi a inacessibilidade de algumas publicações no Portal Capes de Teses e Dissertações, por estas serem anteriores à plataforma sucupira. Mesmo buscando a fonte da instituição, algumas delas não estavam disponíveis para a consulta. Porém, foi nessa base de dados também o maior número de publicações recuperadas na pesquisa.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

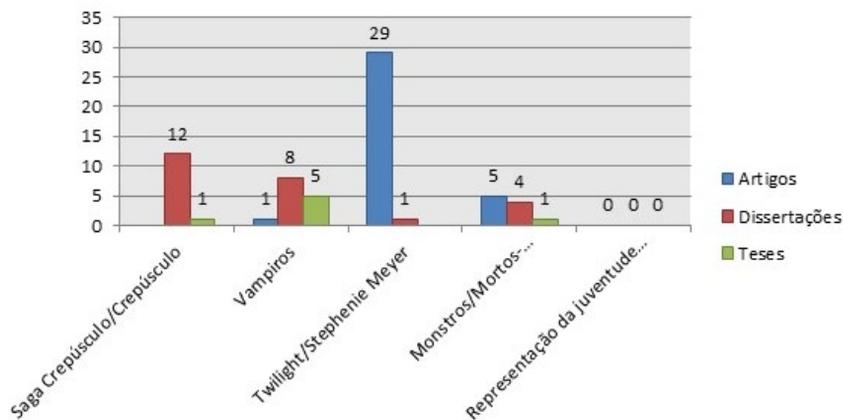
Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as produções acadêmicas referentes ao tema proposto na dissertação de mestrado, intitulado “Representações de juventudes na Saga Crepúsculo: um estudo de cinema e educação”. O levantamento teve um duplo propósito, o de conhecer os ca-

minhos e objetivos que cada autor trilhou ao abordar a temática, bem como, identificar as fontes de informações utilizadas por eles, que poderiam servir aos propósitos da pesquisa. A escolha dos descritores desse estudo considerou a abrangência dos assuntos da temática, por isso, foram realizados alguns testes nas bases de dados, a fim de diminuir a ambiguidade dos termos a serem considerados para a recuperação das pesquisas, optando por readequá-los às necessidades das buscas.

As bases de dados consultadas foram a BDTD, Portal Capes de Teses e Dissertações e artigos, Domínio Público, SciELO os anais do Congressos ANPUH e ANPED, utilizando os descritores Saga Crepúsculo, Crepúsculo, vampiros, *Twilight*, *Stephenie Meyer* e representação da juventude na Saga Crepúsculo. O levantamento foi complementado pelos descritores monstros, mortos-vivos e zumbis, com o intuito de abranger publicações que dialogassem com o objeto de estudo, permitindo uma visão mais completa do universo temático da pesquisa.

Utilizando tais descritores foram encontrados 2.083 documentos, entre os quais 67 se mostraram relevantes à temática da pesquisa nas bases de dados BDTD, Portal Capes e SciELO, as demais fontes não apresentaram resultados relevantes. Com o descritor “Saga Crepúsculo/Crepúsculo” foram encontrados treze (13) trabalhos, doze (12) dissertações, uma (1) tese e nenhum artigo relevante. O descritor “Vampiros” recuperou treze (13) documentos, nove (09) dissertações e quatro (4) teses. Com o descritor “*Twilight/Stephenie Meyer*” encontrou-se trinta e um (31) documentos, sendo uma (01) dissertação e trinta (30) artigos. Os descritores “Monstros, Mortos-vivos e Zumbis” recuperaram dez (10) documentos, uma (01) tese, quatro (04) dissertações e cinco (05) artigos. O descritor “Representação da juventude na Saga Crepúsculo” não recuperou nenhum documento relevante. Deste modo, o gráfico 1, a seguir, mostra a quantidade e natureza das publicações de acordo com os descritores, em que 52% das publicações recuperadas foram de artigos, 37% de dissertações e 11% de teses.

Gráfico 1 - Quantidade e natureza das publicações de acordo com os descritores



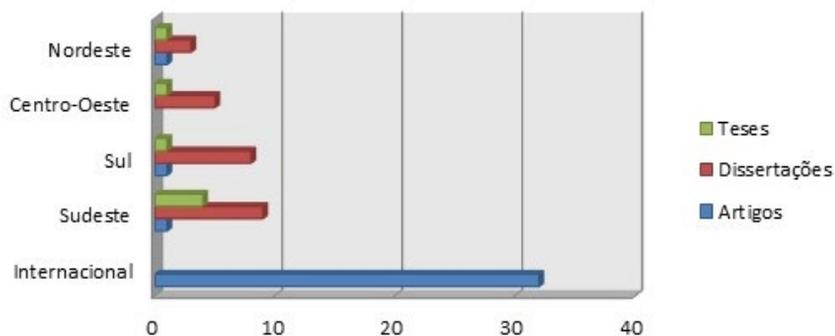
Fonte: Gráfico 1 elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, Portal Capes e SciELO.

Durante as buscas optou-se em algumas situações por combinar dois termos, como o descritor “*Twilight*” e “*Stephenie Meyer*”, o primeiro foi escolhido por ser o nome da série em sua língua de origem e o nome da autora do livro permitiu mais precisão na recuperação dos documentos. Em outro momento optou-se por utilizar ora um termo, ora outro como os descritores “*Saga Crepúsculo*” e “*Crepúsculo*”, somente o termo *Crepúsculo* remetia a várias outras áreas do conhecimento, já a *Saga Crepúsculo* diminuía essa ambiguidade, mas, os dois termos se mostraram úteis em diferentes situações. Do mesmo modo, optou-se por agrupar alguns termos que visaram complementar a temática da pesquisa como “*Monstros, Mortos-vivos e Zumbis*”, utilizando-os separadamente e agrupando também os seus resultados, a busca destes descritores não visaram abranger o seu universo, mas sim de propor uma articulação destes com o objeto de estudo. Com o descritor “*Vampiros*” foi possível conhecer outras produções, além da *Saga Crepúsculo*, como o filme *Drácula* de *Bram Stoker* (1992), adaptado da literatura pelo diretor *Francis Ford Coppola* e o filme *Entrevista com o vampiro* (1994), também adaptado da literatura da autora *Anne Rice*, pelo diretor *Neil Jordan*. Isso contribuiu para conhecer outras caracterizações cinematográficas desse personagem lendário. Já os descritores “*Representação da juventude na Saga Crepúsculo*”, foi utilizado com o intuito de ser este também um dos objetivos da pesquisa em andamento sobre o tema, foi usado ora junto, ora dividido e combinado, sendo a palavra “*na*”

transformada em “AND”, estratégia adotada em buscas combinadas, porém, estes termos não apontaram trabalhos produzidos.

Devido a natureza interdisciplinar do objeto de estudo, o qual foi alvo de interesse de algumas áreas do conhecimento e por se tratar de literaturas e filmes norte-americanos, a base de dados do Portal Capes permitiu o acesso a publicações internacionais, as quais equivalem na sua maioria aos artigos recuperados. O acesso a esses documentos contribuiu para a compreensão de outras realidades e culturas em que os adolescentes e jovens consomem essas mídias, incluindo o próprio país de origem desses produtos. Deste modo, a distribuição das publicações abrange o cenário nacional e internacional, estes dados permitiram identificar as regiões com instituições que mais produziram publicações sobre este tema, como mostra o gráfico 2, a seguir, sobre as pesquisas distribuídas por regiões.

Gráfico 2 - Pesquisas distribuídas por regiões

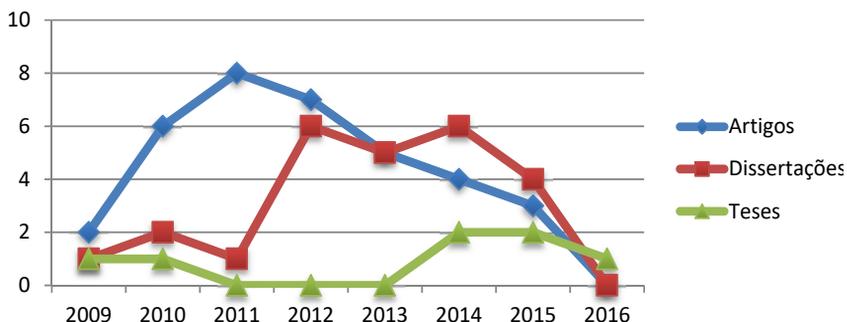


Fonte: Gráfico 2 elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, Portal Capes e SciELO.

O espaço temporal de maior publicação de pesquisas sobre a Saga Crepúsculo atingiu seu ponto máximo no ano de 2011, ano de lançamento do quarto filme da série, *Amanhecer Parte I*, o casamento do vampiro *Edward Cullen* com *Bella Swan*, marcado pela gravidez inesperada da personagem e os temores sobre a criança meio humana, meio vampira, que viria a nascer, mobilizando toda a família Cullen em torno desse mistério. Observa-se que no cenário nacional as dissertações atingem seu ponto máximo nos anos de 2012 e 2014, tendo uma baixa em 2013. As teses, por sua vez, se concentram entre os anos de 2014 e 2015. Pressupõe-se, que as publicações científicas

aumentaram a partir da chegada dos filmes no cinema¹, já que o gráfico 3, ao representar o espaço temporal de maior produção de pesquisas, tem o ano de 2009 como marco inicial.

Gráfico 3 - Espaço temporal de maior produção de pesquisas



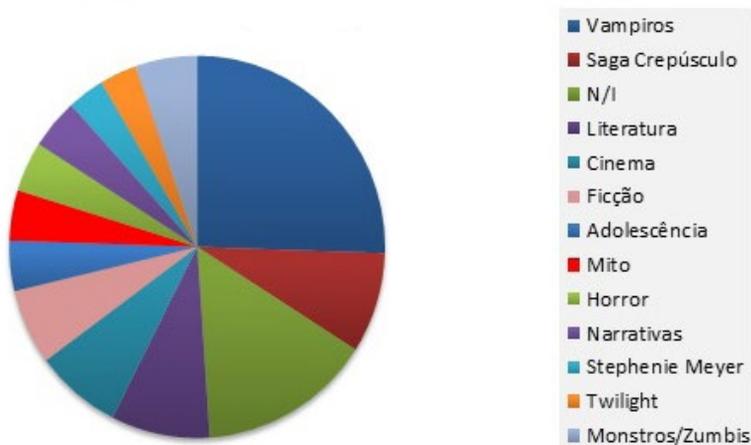
Fonte: Gráfico 3 elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, Portal Capes e SciELO.

Das publicações apresentadas, este estudo se propôs a analisar os dados considerados essenciais para compreender o conteúdo de cada documento, sendo estes, os resumos, os objetivos, as palavras-chave, os teóricos e a metodologia. Observou-se, que quarenta e oito (48) das publicações tinham palavras-chave e dezenove (19) não as apresentaram no texto. As publicações que continham esses dados eram em sua maioria teses e dissertações, os artigos as apresentaram em menor número. Já, as pesquisas que não tinham esses dados prevaleceram os artigos, tendo somente uma (1) dissertação sem os mesmos.

Em relação à correspondência dos descritores utilizados nas buscas e as palavras-chave das publicações encontradas, observou-se que as mesmas apresentaram algumas oscilações, o que pode ser considerado natural, uma vez que as buscas realizadas foram livres, ou seja, não foi utilizado o recurso de recuperar as publicações somente por assunto. Assim, o gráfico 4 a seguir, apresenta as palavras-chave mais frequentes encontradas nas produções recuperadas, identificando a correspondência destas com alguns dos descritores utilizados nas buscas.

¹ As publicações da série Crepúsculo ocorreram no período de 2005 a 2008 e dos filmes de 2008 a 2012.

Gráfico 4 - Palavras-chave mais frequentes encontradas nas produções



Fonte: Gráfico 4 elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, Portal Capes e SciELO.

Nas metodologias utilizadas (Quadro 1), observou-se um percentual significativo, 61,19% das publicações que não apresentaram essas informações nos dados analisados, sendo estas em sua maioria referentes aos artigos. Encontraram-se duas dissertações de mestrado com os descritores Saga Crepúsculo e Monstros/Mortos-vivos/Zumbi, a primeira como pesquisa documental, bibliográfica e grupo focal e a segunda, sendo um estudo interpretativo das narrativas das obras cinematográficas, dos anos de 2010 e 2012 da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, sob os títulos “Transmídiação: processo de reconstrução de sentidos da Saga Crepúsculo nas culturas juvenis” e “FACES da monstruosidade”. A primeira pesquisa teve como objetivo averiguar em que medida os sentidos pretendidos, no pólo da produção, são mantidos ou se modificam na transmídiação. Com 8,96% a segunda metodologia mais utilizada foi a Análise, sendo que a mesma foi citada de diferentes modos também em outras publicações, totalizando em 19,41% de pesquisas.

Segundo Vanoye e Goliot-Lété (2002, p. 15), a análise de um filme consiste em “decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosurar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem “a olho nu”, pois se é tomado pela totalidade”. Deste modo, o quadro 1 a seguir nos apresenta as metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas.

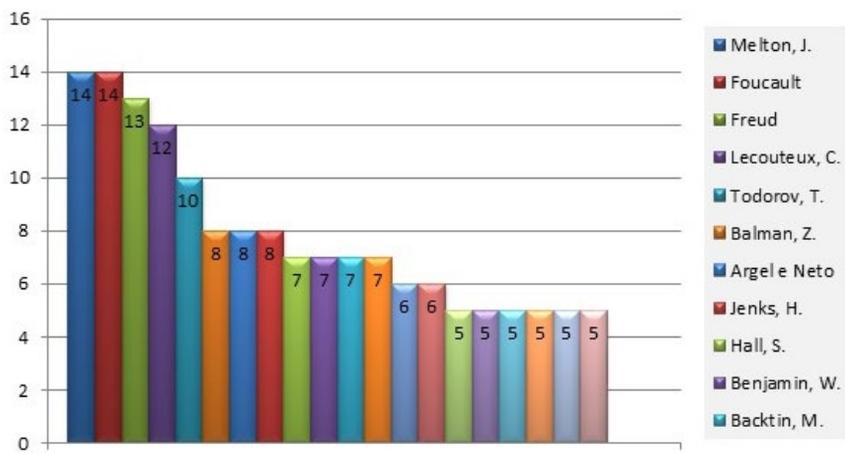
Quadro 1 - Metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas.

Metodologia	Artigo	Dissertação	Tese	Total
Análise	1	5		6
Análise fílmica		3		3
Análise espacial dos filmes		1		1
Análise semiótica			1	1
Análise literária		1		1
Análise bibliográfica e produções juvenis nas páginas virtuais do Orkut		1		1
Pesquisa qualitativa			1	1
Hermenêutica simbólica		1		1
N/I	34	4	3	41
Pesquisa bibliográfica		1		1
Pesquisa bibliográfica e análise de imagens		1		1
Pesquisa documental, bibliográfica e grupo focal		1		1
Grupo Focal		1		1
Estudos do letramento e das multimodalidades		1		1
Estudo interpretativo das narrativas das obras cinematográficas		1		1
Estudo de caso		2		2
Quanti-qualitativa		1		1
Leitura comparativa		1		1
Teopoética			1	1
Total	35	26	6	67

Fonte: Quadro 1 elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, Portal Capes e SciELO.

No gráfico 5, podemos ver os autores mais citados nas publicações recuperadas, indicando os teóricos que abordam temas sobre vampiros, literatura fantástica, linguagem, bem como, sobre a juventude, o consumo, as culturas, etc. Algumas pesquisas se preocuparam com a caracterização do personagem vampiro e da sua amada, outras sobre o relacionamento amoroso vivenciado por esses personagens e também sobre o gênero, a sexualidade e a adolescência, amparados em parte por teorias psicanalíticas.

Gráfico 5 - Teóricos mais citados na pesquisas



Fonte: Gráfico 5 elaborado e organizado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no BDTD, Portal Capes e SciELO.

Foram encontradas pesquisas nas áreas de Literatura, 32,84%, Letras e Linguística, 16,42%, Comunicação, 11,95%, Psicologia, 7,47%, História, 5,8%, entre outras. Muitas pesquisas trazem um panorama sobre o mito do vampiro e os estereótipos que esse personagem vem representando ao longo do tempo, através de diferentes narrativas literárias e fílmicas. Segundo Machado (2012), este mito surgiu na literatura ainda no século XVIII, tendo como cenário os países da Inglaterra, França e Alemanha, através da publicação “*Der Vampir*” de Heinrich August Ossenfekder na Alemanha em 1748, amparando-se em alguns teóricos (ARGEL, 2008; MELTON, 1995; CURRAN, 2008) que explicam os motivos do surgimento desse personagem sobrenatural na história.

ANÁLISE DOS RESUMOS DAS PUBLICAÇÕES

Optou-se por realizar a análise dos resumos, citando somente algumas pesquisas, tendo em vista a quantidade das publicações recuperadas, para tanto, será considerado o diálogo entre os aspectos abordados. Sobre as pesquisas recuperadas pelos descritores Saga Crepúsculo/Crepúsculo e Vampiros foi possível observar que as obras sobre o mito do vampiro foram se moldando em contextos e épocas distintas. Algumas pesquisas (MACHADO, 2012; BILOTTA, 2015; BASÍLIO, 2015) enfatizam a reincidência desse personagem como uma

metáfora amparada nas teorias de Argel e Neto (2008), mostrando também que os primeiros autores da literatura vampírica eram mulheres. Bilotta (2015) discute sobre os aspectos que foram acrescentados a esse personagem na atualidade, como a humanização e os atributos heroicos. Basílio (2015), se concentra na potencialidade comercial do filme *Crepúsculo*.

Souza (2011) e Lunardi (2013), através da teoria psicanalítica, buscaram compreender a passagem da adolescência, sendo esta demarcada em períodos determinados historicamente e a relação entre o adolescente e a literatura *Crepúsculo*. Apresentaram algumas definições sobre a adolescência e o adolescente, visando mostrar como esse período da vida tem sido visto sob algumas perspectivas. Questões sobre o funcionamento psíquico da juventude referentes ao amor e a imortalidade presentes no filme também foram discutidas.

Tais conceitos também se tornaram alvo de atenção da mídia, que envida esforços para representar não só essa fase da vida, como também os atores sociais que a protagonizam, os adolescentes, conforme alguns teóricos da área (SAVAGE, 2009; PERALVA, 1997; ALVIM; GOUVEIA, 2000). Na contemporaneidade, o poder de idealização da adolescência e juventude alcançaram a idade adulta, tornando-a quase extinta. Isso pressupõe que os adultos rejuvenesceram e também se tornaram consumidores de produtos voltados para o público jovem, como as literaturas e o cinema. Com certeza, os investimentos em tornar esses produtos cada vez melhores trouxeram muita prosperidade aos setores do mercado editorial e cinematográfico.

Algumas das conceituações trazidas por Souza (2011), sobre a adolescência (ALMEIDA, 2006; ARIËS, 2006), mostram que o fenômeno do seu prolongamento altera também o modo que a mesma é concebida na atualidade, uma vez que o tempo antes demarcado para essa fase específica da vida, agora se mescla ao tempo da vida adulta. Rompendo, assim, a fronteira que os separava para inaugurar a formação de um novo tempo, menos específico e rigoroso que os dois anteriores.

Muitos pesquisadores se interessaram por aspectos que relacionam as literaturas e os filmes da série *Crepúsculo* com a recepção dessas mídias pelos adolescentes e jovens. Algumas comparações entre os vampiros Edward da série *Crepúsculo*, Drácula de *Bram Stoker*, *Louis* e *Lestat* de *Anne Rice*, en-

tre outros, são tecidas em algumas pesquisas (HRADEC, 2013; VIEIRA, 2013; HUMPHREYS, 2013; LIMA, 2016), analisando as caracterizações desses personagens, as transformações da figura vampiresca e os efeitos que eles provocam no seu público consumidor. A relação entre a literatura vampírica e a Bíblia também foi um dos temas abordados, o que despertou muita atenção.

O estudo realizado por Almeida (2012), sobre a transmidiação da Saga Crepúsculo, optando pela literatura, o filme e a internet, apresenta esse universo sob o olhar de jovens estudantes, indicando a participação desses sujeitos na construção das culturas juvenis nos espaços midiáticos, tanto pela interação deles com os produtos em questão, quanto da interação entre os próprios jovens que compartilham do mesmo interesse. São sujeitos que reagem às diferentes mídias, produzindo suas próprias percepções e conteúdos.

As dissertações das autoras Sierakowski (2012), Rodrigues (2013) e Cavalieri (2015) apresentam discussões sobre a literatura canônica e a literatura de massa, abrangendo os critérios para que um texto seja considerado literário ou não, a relação da literatura de massa e a indústria cultural e o intertexto da literatura Crepúsculo com a literatura canônica. Tais discussões se mostram relevantes no cenário atual, por considerarem a recepção destes produtos pelo público consumidor.

Sobre as pesquisas recuperadas pelos descritores *Twilight/Stephenie Meyer* foi possível observar que a maioria são artigos do Portal Capes, que trazem pontos de vista de autores de outros países, na sua maioria dos Estados Unidos. Lindén (2013), entre alguns dos aspectos analisados, destaca o gênero, a sexualidade, o poder e a construção da masculinidade do sujeito vampiro. Os autores Saint-André, Richard e Lazartigues (2009), abordam a relação do mito desse personagem com o comportamento dos jovens, mostrando como a ficção e a tendência gótica estão presentes nas mídias, como também na moda e na música.

Foram temas de muitas pesquisas (SILVER, 2010; JARVIS, 2013; ROCHA, 2014; KOKKOLA, 2010), a crítica feminista da série Crepúsculo, abordando questões sobre as formas de controle dos padrões de beleza feminino, a constituição da identidade feminina, a submissão e a plenitude feminina alcançada nos papéis de esposa e mãe. As discussões a respeito da convenção romântica e conservadora, do modelo de família nuclear e as representações de compor-

tamentos auto prejudiciais também foram alvo de atenção dos pesquisadores. Aspectos masoquistas e sadomasoquistas foram analisados por Taylor (2011) e Wilkinson (2009), bem como a legislação sobre a utilização dessas imagens na cultura visual.

Sobre as pesquisas recuperadas pelos descritores Monstros/Mortos-vivos/Zumbis, observou-se que alguns autores analisaram o gênero de filmes zumbis, com atenção para o contexto histórico e os espaços narrativos em que os mesmos ocorrem. Carneiro (2013), atentou-se ao espaço reservado às alteridades nas narrativas fantásticas contemporâneas, como um modo de resistência aos mecanismos de controle social. Os personagens vampiros e monstros são representados em algumas pesquisas como seres que precisam ser domesticados para serem integrados à sociedade.

CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista as pesquisas analisadas sobre a Saga Crepúsculo, reconhece-se que esse estudo foi importante na identificação dos aspectos abordados sobre essas obras, colaborando para evitar a duplicação de pesquisas e esforços em caminhos já trilhados por outros pesquisadores. Algumas pesquisas recuperadas transformaram-se, deste modo, em uma fonte de informação para a pesquisa de mestrado que se encontrava em andamento, por permitir a visualização dos caminhos ainda não desbravados sobre o objeto de estudo.

A análise dos resumos das publicações permitiu responder às indagações do início desse estudo, os aspectos presentes nas pesquisas se preocuparam, principalmente, com a caracterização dos personagens principais e suas habilidades sobrenaturais, com o amor romântico, a imortalidade e o gênero. As pesquisas que realizaram intervenção analisaram também o comportamento e a recepção desses produtos pelos adolescentes e jovens, tanto no espaço físico como virtual.

Deste modo, a realização da pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa de mestrado permitiu a definição do seu objetivo, e uma melhor compreensão da sua temática em um âmbito mais abrangente de publicações científicas, constituindo-se em um valioso subsídio para o desenvolvimento da pesquisa. Foi possível observar os aspectos que merecem

ser explorados nessas obras, os quais se referem às representações juvenis e a vida escolar dos personagens, articulados ao contexto de produção do filme.

Diante do atual cenário educacional e da produção incessante de produtos norte-americanos para o público juvenil, o estudo desses aspectos pode ajudar na compreensão de um fenômeno ainda vigente na sociedade. Essa nova tessitura, por sua vez, poderá se tornar alvo de interesse de novos pesquisadores, através de pesquisas do tipo estado do conhecimento, num fluxo ininterrupto de aquisição e construção de conhecimentos científicos, que estão sempre em devir.

Resumo: O presente estudo foi desenvolvido durante o processo de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR). A realização dessa pesquisa se ampara nos pressupostos da área da pesquisa científica, que demonstra a necessidade dos pesquisadores terem uma visão geral, ou no mínimo parcial, das publicações que vêm sendo produzidas sobre o seu objeto de estudo no âmbito científico nacional e internacional, a fim de conhecer a evolução da temática a ser analisada. Bem como, de identificar quais são as questões que requerem a atenção do pesquisador no seu campo teórico, no atual cenário científico. Nesse contexto, esse estudo teve como objetivo realizar um levantamento das publicações referentes às obras da Saga Crepúsculo em algumas das principais bases de dados científicas, entre os anos de 2005 a 2016. Para isso, utilizou-se como metodologia a pesquisa do tipo estado do conhecimento, que permitiu o mapeamento das publicações sobre essa temática. Os resultados indicam que esse tipo de estudo permite ao pesquisador ter acesso a um conjunto de publicações que contribuem com uma melhor compreensão do seu tema de pesquisa. Permitindo também que ele tenha mais segurança durante o seu processo de formação e de construção de um novo conhecimento.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Pesquisa. Saga Crepúsculo. Cinema. Literatura.

Abstract: The present study was developed during the training process in the Education Graduate Program in Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu / UFMT / CUR). This research is based on the assumptions of the area of scientific research, which demonstrates the need for researchers to have an overview, or at least partial, of the publications that have been produced on their object of study in the national and international scientific field, in order to know the evolution of the thematic to be analyzed. As well as, to identify which are the questions that require the attention of the researcher in its theoretical field, in the current scientific scenario. In this context, this study had as objective to carry out a survey of the publications related to the works of the Saga Crepúsculo in some of the main scientific databases, among years of 2005 to 2016. For that, knowledge, which allowed the mapping of publications on this subject. The results indicate that this type of study allows the researcher to have access to a set of publications that contribute with a better understanding of his research theme. It also allows him or her have more security during your training process in order to build a new knowledge.

Keywords: Saga Crepúsculo. State of knowledge. Research. Cinema. Literature.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleuza Abília de. *Transmídiação: processo de reconstrução de sentidos da saga crepúsculo nas culturas juvenis*. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- ALMEIDA, Mércia Cristian Sousa de. *Adolescência, figura cultural exemplar da posição transicional: paradigma do sujeito moderno*. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia na área de concentração: Estudos psicanalíticos) – Centro da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2006.
- ALVIM, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (Orgs.). *Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- ARGEL, Marthe; MOURA NETO, Humberto. *O vampiro antes de Drácula*. São Paulo: Aleph, 2008.
- ARIËS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BDTD. *Banco Digital de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br>. Acesso em: Nov. de 2016.
- BASÍLIO, Ricardo Eloi. *Uma análise da franquia crepúsculo: o high concept e a diluição do horror*. 2015. 55 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2015.
- BILOTTA, Fernanda Aprile. *Vampiros: de predadores a príncipes. Uma análise junguiana sobre as transformações do masculino a partir do relacionamento amoroso*. 2015. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRASIL, SciELO. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: Jan. de 2017.
- CAPES. *Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior*. Disponível em: <http://banco-deteses.capes.gov.br/>. Acesso em: jan. 2017.
- CARNEIRO, Fabiana Simão Bellizzi. *Onde vivem os monstros: o espaço da alteridade na narrativa fantástica contemporânea*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.
- CAVALIERI, Ana Maria Reino. *Bronte e Meyer sob a perspectiva da influência: estudo do diálogo entre as narrativas canônica e trivial através do tempo e da tecnologia repercutindo no ensino de literatura*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- CURRAN, Bob. *Vampiros: um guia sobre as criaturas que espream à noite*. São Paulo: Madras, 2008.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-72, ago. 2002.
- HUMPHREYS, Juliana Porto Chacon. *Forjado em sangue: a ancestralidade do vampiro cinematográfico*. 2013. 413 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- HRADEC, Patrícia. *Vampiros humanizados: análise da obra Interview with the vampire de Anne Rice*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

JARVIS, Christine. The Twilight of feminism? Stephenie Meyer's Saga and the contradictions of contemporary girlhood. *Children's Literature in Education*, New York, v. 45, n. 2, p. 101-115, set. 2013.

KOKKOLA, Lydia. Virtuous vampires and voluptuous vamps: romance conventions reconsidered in Stephenie Meyer's "Twilight" series. *Children's Literature in Education*, Turku, v. 42, n. 2, p.165-179, dez. 2010.

LIMA, Dante Luís de. *A vida do sangue, o sangue da vida: a influência da Bíblia sobre a literatura vampírica*. 2016. 318 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LINDÉN, Cláudia. Virtue as adventure and excess: intertextuality, masculinity, and desire in the *Twilight* Series. *Culture Unbound*, Huddinge, v. 5, p. 213-237, jun. 2013.

LUNARDI, Bruna Mabília. *Amor e (i) mortalidade: o fascínio por vampiros sob a ótica psicanalítica*. 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

MACHADO, Mara Edith Pó Mac Kay Dubugras. *Uma análise do amor adolescente na saga crepúsculo no cinema*. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2012.

MELTON, J. Gordon. *O livro dos vampiros: a enciclopédia dos mortos-vivos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 5-6, p. 13-27, maio/dez. 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

ROCHA, Lauren. Wife, mother, vampire: the female role in twilight series. *Journal of International Women's Studies*, Bridgewater, v. 15, n. 2, p. 286-298, july, 2014.

RODRIGUES, Maria das Graças Alves. *A configuração do herói na literatura para o grande público: uma análise de Crepúsculo (Twilight), de Stephenie Meyer*. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SAINT-ANDRÉ, S.; RICHARD, Y.; LAZARTIGUES, A. Actualité psychiatrique sur les vampires. Vampire: un mythe contemporain?. *Annales medico-psychologiques*, Brest, v. 167, n. 6, p. 416-421, abr. 2009.

SAVAGE, Jon. *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. *Literatura de massa e formação do leitor: o letramento de receptores da saga crepúsculo do papel às telas*. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVER, Anna. *Twilight is not good for maidens: gender, sexuality, and the family in Stephenie Meyer's Twilight series*. *Studies in the Novel*. Texas, v. 42, p. 122-124, 2010.

SOUZA, Carla Renata Braga. *Crepúsculo do adolescer: a literatura como espaço de construção subjetiva na passagem do laço familiar para o laço social*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2011.

TAYLOR, Anthea. The urge towards love is an urge towards (un) death': romance, masochistic desire and postfeminism in the *Twilight* novels. *International Journal of Cultural Stud*, Brisbane, v. 15, n. 1, p. 31-46, 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Maytê Regina. *Sangue e sedução no vampiro dos anos de 1990: uma análise das adaptações de "Drácula" e "Entrevista com o vampiro" no cinema*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

WILKINSON, Eleanor. Perverting visual pleasure: representing sadomasochism. *Sexualities*. Leeds, v. 12, n. 2, p. 181-198, 2009.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho de 2019

CrITÉrios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a)os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a)os/as) autor(a)as/es) será(ão) informado(a)os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / FAED / UFMS

Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

DOSSIÊ
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCATIVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
EL CASO DE TRES ESCUELAS PERUANAS
Mitchell Alberto Alarcón Díaz, Noel Alcas Zapata &
Henry Hugo Alarcón Díaz

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO SOBRE ESCOLA INCLUSIVA: GESTÃO
DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Elizete Varussa Seneda & Eladio Sebastian Heredero

RECONHECENDO DIFERENÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Raianne de Souza Rodrigues

DAS RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
Katiúscia Vargas Antunes & Rosana Glat

DISCUSSÕES ACERCA DA MEDICALIZAÇÃO ASSOCIADA AO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR: O CASO DO TRANSTORNO Opositor DESAFIANTE
Jeferson Camargo Taborda, Thiago Donda Rodrigues & Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E
TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE
Suelen Tavares Godim & Renata da Silva Andrade Sobral

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL – AS MARCAS DA VIVÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL
Amélia Maria de Araújo Mesquita & Renata da Silva Andrade Sobral

CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2008: APROPRIAÇÕES E REPERCUSSÕES
Regiane da Silva Barbosa & Sheila de Quadros Uzêda

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): ANÁLISE DA ESTRATÉGIA 4.2
Maria Cicera Ferreira, Celi Corrêa Neres & Leandro Sauer

DEMANDA CONTÍNUA

O BOM PROFESSOR DE FÍSICA: O QUE PENSAM FUTUROS PROFESSORES
Rafaela Marques Lopes & Andreza Maria de Lima

PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: UM MAPEAMENTO DAS PUBLICAÇÕES DAS
OBRAS DA "SAGA CREPÚSCULO" NO PERÍODO ENTRE 2005-2016
Marcela Tavares de Freitas Lima

ISSN 1413-0963



9 771413 096003