

FÁBIO COSTA

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO
DE BAYEUX – PB/BRASIL**

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES

CO-ORIENTADORA: PROF^a. DRA. ISABEL RODRIGUES SANCHES

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

FÁBIO COSTA

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO
DE BAYEUX – PB/BRASIL**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^aDoutora Maria Creusa de Araújo Borges

Co-orientadora: Prof^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

**Lisboa
2015**

Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar poderão trabalhar, com um sentido, até ao fim dos vossos dias.

Karl Popper

Dedicatória

À minha família que sempre me apoiou incondicionalmente e à minha amada mais amada, Ana Claudia Alves Costa, pelo amor predestinado; pelos sentimentos compartilhados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem tenho aprendido a ouvir, e tenho que aprender ainda mais.

Aos meus pais, Luiz Geraldo(*in memoriam*) e Maria Marlene, por cada segundo dedicado a mim e aos meus irmãos. E por serem os principais responsáveis pela harmonia em nossa família. Aos meus irmãos, por cada momento, triste ou feliz, em que compartilharam o amor fraternal e o companheirismo.

A Ana Claudia Alves Costa, por toda doçura que me trouxe, por cada sorriso, palavra, gesto e sonho compartilhado. Pela luz que traz aos meus olhos e há de trazer pelo resto dos dias.

Agradeço a professora Maria Creusa de Araújo Borges, minha orientadora, que com paciência e dedicação, acolheu a tarefa de orientar a elaboração deste trabalho. Agradeço imensamente por toda atenção e dedicação!

Agradeço a professora Isabel Rodrigues Sanches minha co-orientadora por toda a atenção e dedicação na elaboração deste trabalho.

De maneira especial agradeço ao professor Edson Franco de Moraes, aos amigos, Antônio Carlos Barbosa e Selma Maria da Conceição, pelo incentivo e atenção dedicados ao meu trabalho.

Aos amigos do mestrado de Ciência da Educação, que ao longo de minha trajetória foram importantes para a conclusão deste trabalho, que comigo compartilharam dos desejos e ansiedades, próprios de quem se lança na busca do conhecimento.

Agradeço aos alunos e alunas do curso de Ciências Contábeis do CCSA/UFPB, assim como agradeço aos alunos e alunas da escola Engenheiro Dávila Lins, no município de Bayeux.

Agradeço imensamente ao corpo docente, discente e funcionários da Escola Municipal de Educação Vereador João Belmiro dos Santos, que de forma direta ou indireta contribuíram para a elaboração da pesquisa em tela, e por ter me fornecido todos os instrumentos para a construção de mais um degrau da minha trajetória acadêmica.

RESUMO

A presente dissertação possui como tema a análise do processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública brasileira, sob o ponto de vista da estruturação física e pedagógica desenvolvida pela instituição de ensino, e, especificamente, a percepção do professor sobre esse processo de inclusão. Nesse sentido, os objetivos delimitados para a pesquisa em tela são: *i)* verificar a presença do aluno com deficiência na escola; *ii)* a participação desses alunos nas atividades escolares; *iii)* a adequação da estrutura escolar/pedagógica às necessidades dos alunos com deficiência; e, por fim, *iv)* a formação do corpo docente da escola para o atendimento do aluno com deficiência, tendo em vista a sua inclusão. Para tanto foram empregados como recursos metodológicos a aplicação de questionários, coleta de dados secundários, observação e análise documental. Buscou-se, também, um levantamento sobre os principais desafios e entraves enfrentados pela equipe docente para a plena inclusão de alunos com deficiência nas atividades escolares. Como campo de pesquisa optou-se por uma escola municipal de um município pobre do nordeste brasileiro, devido a compreensão de que nestes ambientes a implantação destas políticas encontram maiores entraves. Os resultados obtidos pela pesquisa apontam para o precário investimento do poder público nesta política, ao passo que também aponta para um forte envolvimento dos docentes na escola, e uma vontade de fazer da melhor maneira possível, apesar da falta de formação continuada.

Palavras-chave: inclusão escolar; pessoa com deficiência; direitos humanos.

ABSTRACT

This thesis has covered the analysis of the process of inclusion of students with disabilities in Brazilian public schools, from the point of view of physical and pedagogical structure developed by the educational institution, and specifically the teacher's perception of this process of inclusion. In this sense, delimited for research into screen objectives are: *i)* to verify the presence of students with disabilities in school; *ii)* the participation of these students in school activities; *iii)* the adequacy of school/pedagogical structure to the needs of students with disabilities; and finally, *iv)* the continuing education of school faculty to meet student with disabilities, with a view to their inclusion. For this study employed methodological resources to questionnaires, secondary data collection, observation and document analysis. Also, we sought a survey on the main challenges and obstacles faced by the teaching staff for the full inclusion of students with disabilities in school activities. As a research field was chosen by a public school in a poor northeastern Brazilian city, due to the realization that in these environments the implementation of these policies are the biggest barriers. The results obtained from the survey point to the poor investment of public power in this policy, while also points to a strong involvement of teachers in school, and a willingness to do the best they can, despite the lack of continuing education.

Keywords: school inclusion;disabled person;human rights.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDP	Ano Internacional do Portador de Deficiência
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POF	Pesquisa de orçamentos familiares
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria da Educação Especial
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
ABREVIATURAS E SIGLAS	8
ÍNDICE GERAL	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
ÍNDICE DE TABELAS.....	11
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	12
INTRODUÇÃO	13
1.APRESENTANDO O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	17
2.O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: OS ATORES ENVOLVIDOS.....	34
2.1. INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUNS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	38
3.O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	42
4.ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	52
4.1.CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	55
5.ANALISANDO A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BELMIRO DOS SANTOS	58
5.1.ANALISANDO OS DADOS RESULTANTES DE PESQUISA DOCUMENTAL	58
5.2.ANALISANDO OS DADOS RESULTANTES DE REGISTRO FOTOGRÁFICO	62
5.3.ANALISANDO OS DADOS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	75
6.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
CONCLUSÕES	83
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Estimativa da população brasileira com Deficiência matriculada nas escolas.....	45
Gráfico 2 Taxa de Escolarização de Pessoas com Deficiência no Ensino Fundamental	45
Gráfico 3 Taxa de Escolarização de Pessoas com Deficiência no Ensino Médio, EJA e Educação Profissional.....	46
Gráfico 4 Matrículas de Educação Especial no Ensino Regular	48
Gráfico 5 % de pessoas com deficiência matriculadas na Educação Especial - Região Norte	50
Gráfico 6 % de pessoas com deficiência matriculadas na Educação Especial - Região Nordeste.....	50
Gráfico 7 Percentual de alunos com algum tipo de deficiência	59
Gráfico 8 Incidência percentual de cada tipo de deficiência.....	60
Gráfico 9 Distância percorrida pelos alunos com deficiência	61
Gráfico 10 Você gosta ou gostaria de trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, incluídos em classes comuns?.....	75
Gráfico 11 Você concorda que o aluno com deficiência em contato com os alunos sem deficiência, tem mais oportunidades de adquirir conhecimentos e desenvolver-se cognitivamente?	76
Gráfico 12 Você se considera um professor preparado para lidar com aluno com deficiência?.....	76
Gráfico 13 Como deveria ser a formação do professor diante desta nova perspectiva, em sua opinião?	77
Gráfico 14 Como você obteve formação para lidar com alunos com deficiência?	78
Gráfico 15 Você acredita que a atenção extra, requerida pelos estudantes com deficiência pode prejudicar a fluidez das aulas e o desenvolvimento dos demais alunos?	78
Gráfico 16 Recursos que a escola dispõe, percepção dos professores	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Estimativa da população brasileira com Deficiência Segundo faixa etária - 2010.....	43
Tabela 2 Segmentação da população com deficiência no Brasil - 2010	43
Tabela 3 Estimativa da população brasileira com Deficiência matriculada nas escolas	44
Tabela 4 Matrículas de educação especial no ensino regular.....	47
Tabela 5 Matrículas de alunos com deficiência, por tipo de necessidade educacional especial – Brasil.	48
Tabela 6 Recorte regional do número de matrículas da população com deficiência	49
Tabela 7 Quantitativo dos alunos	58

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Fachada da Escola Municipal	62
Fotografia 2 Portão Principal da Escola	63
Fotografia 3 Pátio e salas de aula A	64
Fotografia 4 Pátio e salas de aula B	64
Fotografia 5 Rampas de acesso às salas do primeiro andar.....	65
Fotografia 6 Rampas para as salas do térreo	65
Fotografia 7 Rampas para banheiros e Sala de Recursos	66
Fotografia 8 Sala de Recursos	69
Fotografia 9 Computadores adaptados para os alunos deficientes	69
Fotografia 10 Teatro de Fantoches	70
Fotografia 11 Linguagem de Libras	71
Fotografia 12 Incorporação da Família nas atividades de inclusão.....	72
Fotografia 13 “Brinquedoteca” e recursos audiovisuais	73
Fotografia 14 Cantinho da Leitura	73

INTRODUÇÃO

O acesso à educação escolar, no Brasil, se constitui como um campo de lutas pela conquista do direito à educação e pela garantia de acesso e permanência na escola. Não resta dúvida que, no campo dos direitos de cidadania, se avançou muito, nos últimos anos, principalmente, a partir da chamada Constituição brasileira de 1988, a chamada Constituição Cidadã, a qual alargou, significativamente, o campo dos direitos fundamentais, sobretudo, os direitos sociais.

Nesse cenário, muito se tem discutido sobre o movimento de inclusão que o Governo Federal vem tentando implementar nas instituições de ensino regular (Brasil, 1988). Assim, inúmeros debates são travados acerca das modificações na visão de *ensino regular* e do *ensino especial*, enquanto processos de aprendizagem. Os professores, que até então encaravam crianças com deficiências como uma realidade muito distante, agora, são instruídos a fazer cursos e a se atualizar para atendê-las. Porém, a luta pela garantia de acesso e permanência, com condições dignas, certamente, continuará por mais tempo e de forma muito intensa até sua consolidação. A experiência nos mostra que parece não haver muitos outros caminhos, senão aqueles produzidos pelos tensionamentos e pela luta organizada.

O processo de inclusão do aluno com deficiência na escola brasileira passa por dois estágios: a integração desse aluno no ambiente escolar e a inclusão desse aluno nas atividades escolares. No estado da Paraíba/Brasil, boa parte das instituições públicas de ensino não oferece os instrumentos necessários à integração dos alunos com deficiência (por exemplo, aspectos físicos como rampas e banheiros adaptados aos cadeirantes) e poucas escolas possuem um corpo docente com formação continuada para conduzir o processo de aprendizagem de alunos com deficiência nas atividades escolares (a exemplo, da capacitação dos professores em comunicação alternativa: Libras, dentre outros).

Nessa perspectiva, se entende por inclusão o processo de integração e posterior inclusão de pessoas com deficiência a serem capazes de interagir naturalmente na sociedade, passando a serem reconhecidas pelos seus potenciais, habilidades e aptidões. Acredita-se que muito há de ser feito para se chegar a uma sociedade verdadeiramente inclusiva, assegurando a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, bem como a garantia de igualdade de condições e

oportunidades, como bem ressalta Santiago (2011) ao se debruçar sobre a história da exclusão das pessoas com deficiência. Uma vez que integrar sem incluir é não fornecer um ambiente totalmente propício para que alunos com deficiência e os ditos “normais” aproveitem o máximo do convívio comum, assim como uma escola que busca incluir, sem fornecer os instrumentos básicos de integração e posterior inclusão, não terá êxito.

Todavia, o conceito de pessoa com deficiência não pode se esgotar naquelas que possuem alguma dificuldade quanto a sua capacidade de locomoção, *déficit* cognitivo, ou outro tipo de deficiência, uma vez que este conceito engloba um leque variado de significados e, portanto, seriam todos aqueles que de alguma forma precisam de um tratamento especializado para suprir determinada deficiência congênita ou adquirida em vida. Nesse sentido, se compreende que a ideia de deficiência está voltada à dificuldade de uma pessoa em se incluir no meio social em que vive, devido a algum tipo de limitação física ou mental. Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve cumprir o papel de tornar acessível às distintas pessoas, ou seja, adaptar-se para atender pessoas que necessitem de cuidados na perspectiva da cidadania plena, enquanto pressupostos descritos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Partindo desses princípios, se observa uma significativa evolução do ponto de vista jurídico sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência, bem como o acesso aos direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, dentre outros. No entanto, mesmo sendo um tema historicamente discutido e relevante para qualquer sociedade, a realidade demonstra que, ainda, há muitas lacunas a serem enfrentadas, uma vez que a inclusão escolar de pessoas com deficiência, em muitas instituições de ensino, parece não *sair dos textos oficiais*(grifo nosso). Por outro lado, é sabido que muitas escolas têm tentado adequar suas ações, buscando atender a demanda do alunado nelas matriculado. O processo de aprendizagem tem sido extenuante, dada a falta de estrutura básica e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula. Nesse âmbito, se acredita que a introdução de salas de recursos nas escolas pode favorecer tal processo inclusivo, haja vista o seu papel de apoio ao ensino regular. O professor dessa sala atua de forma colaborativa com o professor da classe do ensino regular, para a

definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência ao currículo pedagógico e a sua inclusão nas atividades comuns.

Todavia, se acredita que o movimento de inclusão, ainda, é incipiente nas práticas pedagógicas escolares, sobretudo, em ambientes com fragilidades socioeconômicas, características de estados com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a exemplo do estado da Paraíba¹, localizado na região Nordeste do Brasil. Nesse contexto, se resalta a importância do tema “educação inclusiva”, pois que se focaliza a efetividade do processo de inclusão nas escolas públicas do Nordeste brasileiro. A unidade de ensino que constituiu o campo da pesquisa localiza-se na região metropolitana de João Pessoa - PB (Município de Bayeux), uma escola pública municipal que atende a 358 crianças e adolescentes residentes na cidade e cidades circunvizinhas.

A escola selecionada foi considerada a pioneira no atendimento de alunos com deficiência no município. Desse modo, estruturou um espaço destinado ao apoio especializado para o acompanhamento de alunos com deficiência no ensino regular, por intermédio da Sala de Recursos. Da observação desse contexto, emergem questões de pesquisa, a saber: como vem sendo desenvolvida a inclusão escolar dos alunos com deficiência, sob o ponto de vista da estruturação física e pedagógica desenvolvida pela instituição de ensino, campo de análise? E especificamente, qual a percepção do professor sobre a introdução da prática desse processo de inclusão? Nesse sentido, alguns questionamentos se tornam pertinentes ao objeto de pesquisa em tela: *i)* verificar a presença do aluno com deficiência na escola; *ii)* a participação desses alunos nas atividades escolares; *iii)* a adequação da estrutura escolar/pedagógica às necessidades dos alunos com deficiência; e, por fim, *iv)* a formação do corpo docente da escola para o atendimento do aluno com deficiência, tendo em vista a sua inclusão. Dessa forma, esta pesquisa objetivou analisar a inclusão de alunos com deficiência matriculados regularmente na escola selecionada que participam das salas regulares e que tem apoio da sala de recursos.

Para alcançar os resultados da pesquisa, foi adotada a metodologia descritiva, baseada numa combinação de questionários com perguntas pertinentes à questão de pesquisa em tela², e observações da estrutura física da escola, através de registros

¹ De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH da Paraíba é de 0.661.

² O modelo do questionário aplicado encontra-se no anexo da dissertação.

fotográficos³ e documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e o Plano de Ação Pedagógica da Sala de Recursos.

A pesquisa identificou que, apesar da ausência de uma formação continuada dos professores, bem como do baixo investimento na estruturação física da escola por parte da Prefeitura Municipal para o atendimento dos alunos com deficiência, existe a identificação entre comunidade e corpo escolar sobre a importância do processo inclusivo a este grupo de alunos, através da sala de recursos, qualificação profissional, dentre outras. Contudo, se destaca que esse esforço analítico, empreendido nessa dissertação, não seja uma análise totalizadora, que possa dar cabo à questão dos estudos sobre a educação inclusiva nas instituições de ensino. Mas, se espera que possa ampliar e contribuir no debate acadêmico, a partir de um olhar sobre a percepção dos professores acerca do processo de aprendizagem desenvolvido na rede de ensino, particularmente, em escolas com contextos socioeconômicos semelhantes ao da escola selecionada.

Na seção seguinte, é apresentada de forma sintética a trajetória histórica do conceito de deficiência humana, e a forma como este tema foi tratado em sociedade ao longo do desenvolvimento social. Nas seções subsequentes são apresentados: O processo de inclusão escolar; o panorama atual da inclusão escolar no Brasil; a metodologia empregada na pesquisa; os resultados provenientes do estudo de caso da escola campo da pesquisa; e, finalmente, são discutidos os achados da pesquisa e algumas considerações finais sobre o estudo.

³ Os registros fotográficos encontram-se ao longo do capítulo 5.

1. Apresentando o desenvolvimento do conceito de Deficiência

A compreensão do debate contemporâneo sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, voltadas à perspectiva de inclusão de pessoas com deficiências, se torna necessário se reportar ao próprio conceito de deficiência, e localizar, nos distintos períodos históricos, a ideia que, culturalmente, se fixou e que projetou o atual modelo de atendimento às pessoas com deficiências nas diferentes áreas de acesso, especificamente, no tocante ao sistema de ensino regular.

A exclusão da pessoa com deficiência nas Civilizações Antigas estava vinculada ao modelo social da ordem comunal, no sentido de que o desenvolvimento de novas técnicas de produção estabeleceu novas relações de estratificação social, e, por conseguinte, os processos de exclusão desenvolvidos nesse contexto e suas causas. Santiago (2011), ao analisar os aspectos gerais das distintas civilizações⁴ ao longo da história humana, identifica, em cada ordem social, o papel que a exclusão representou na formação da luta de classes e na educação. Em linhas gerais, os mais pobres e escravizados necessitavam de uma boa saúde física e mental para sobreviver, na sua ausência – condição de deficiência – o sacrifício da morte era compreendida como a melhor opção. Os registros mostram que os governantes da Antiguidade assumiam a opção pela morte como missão do Estado, enquanto forma de minimizar os efeitos negativos gerados na economia pela manutenção de surdos, cegos, dentre outros.

Em muitas civilizações, o Estado proibia a população de alimentar toda criança disforme que encontrasse esmolando nas ruas, pois isto significaria um desperdício sem precedentes para a economia. O mesmo Estado-religioso era orientado, principalmente pelos filósofos a não investir na educação destas pessoas e tinham seu poder legitimado por serem representantes de um ou mais deuses; suas ações, portanto eram inquestionáveis. (Santiago, 2011, p. 103)

Ao longo da história, se nota que a questão da deficiência sempre esteve, intimamente, vinculada à condição social, uma vez que uma pessoa deficiente, porém pertencente à aristocracia demandava um tratamento diferenciado. Nesse contexto, para as pessoas com deficiência ricas, autoridades religiosas assumiam a

⁴ São elas: Civilização Egípcia; Civilização Mesopotâmica (Suméria, Babilônia e Assíria); Civilizações Mediterrâneas Orientais (Fenícia, Hebraica e Persa); Civilizações Orientais (Chinesa e Hindu); Civilizações Greco-Romana (Gregas e Romanas); e as Civilizações Medievais.

responsabilidade em empreender esforços para a busca da “cura”, em outros casos, famílias ricas dispunham de recursos para demandar o tratamento médico. Ou seja, embora os tipos de deficiências ou doenças crônicas compartilhem da mesma causa e gerem os mesmos danos à saúde da pessoa portadora e seus familiares, a deficiência do pobre é interpretada como segregação, abandono e sacrifício; e a do rico como um problema de saúde passível de tratamento.

Todavia, o entendimento de pessoa com deficiência, ao longo da Idade Média, foi acompanhado, intimamente, pelo misticismo e o ocultismo como base interpretativa para causa de comportamentos “anormais” (Mazzotta, 1996; Platt, 1999). Na Idade Média, a questão da feitiçaria emergiria como um dogma de forma mais contundente, haja vista o domínio absoluto da Igreja Católica nas questões da sociedade sob um amplo aspecto, o indivíduo deficiente era visto como um portador de entidades malignas, ou seja, baseado na ignorância científica, as pessoas realmente acreditavam que o comprometimento físico e psicológico de alguns indivíduos refletia um “desvirtuamento” moral o qual simbolizava algum tipo de significado divino. Por um lado, era entendido enquanto manifestação do pecado, cuja “purificação da alma” fora a inquisição através da fogueira. Por outra via, esse sinal divino significava a forma pelo qual as pessoas poderiam estar mais próximas de Deus, através da caridade. A credulidade acerca da deficiência, enquanto manifestação de castigo divino, maus espíritos ou demônios, associado ao pouco conhecimento sobre as especificidades médicas dessa condição humana, conduziram ao ideário de bruxarias (heresias) como expressões do comportamento deficiente.

Durante mais de três séculos, foi essa a situação da pessoa com deficiência e os documentos gerados pela Igreja Católica, durante esse período, demonstraram a tortura e a morte dessas pessoas como punição à sua condição “herege”.

Neste contexto, o castigo praticado pela Igreja é entendido como caridade, pois liberta o corpo possesso do mal que o domina, dando-lhes chances de salvação; isto resume toda sabedoria da Igreja em benefício dos desprovidos da razão. Assim, compreende-se que a Igreja Católica transformou-se na detentora de todo o saber do período medieval. Ela pensava pelos homens e mulheres da época; definia o certo e o errado; o bem e o mal. Mas, também conduziu de perto o destino de milhares de pessoas com deficiência e contou com alguns instrumentos extremamente úteis a este fim; destacando a Inquisição. (Santiago, 2011, p. 150)

A partir do século XVI, a visão teológica da deficiência perde força, porém lançam bases para um ideário fatalista da deficiência em que a pessoa excepcional é encarada com inutilidade, dando origem a ideias segregadoras de algumas facções extremistas, como por exemplo, o nazismo, o qual acreditava numa espécie de purificação da raça humana. Assim, segundo Platt (2008)

Fica claro perceber que o deficiente esteve sujeito aos vários aspectos do entendimento social diante do seu “estar no mundo” – inevitável –, submetendo-se perante uma justificação à sua presença e uma solução para a mesma. Isto pode ser descrito como períodos que vão da perplexidade e misticismo até aos encaminhamentos assistencialistas. (p. 72)

Assim, as mudanças originadas da transição do Feudalismo para o Capitalismo repercutiram em todos os sentidos, marcadas pela produção industrial, pelo desenvolvimento da tecnologia e da informação, pela acumulação de capital, pela ascensão e queda dos movimentos sindicais em prol de melhores condições de trabalho, pelo movimento das minorias em busca de garantir seus direitos civis. Em seu turno, são criadas, no mundo inteiro, hospitais, manicômios, asilos, prisões, cujo ideário está na “defesa da liberdade do homem, da sociedade e da cultura, mas tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo seus modelos de comportamento, a fim de torna-lo produtivo e integrado socialmente” (Santiago, 2011, p. 170). Neste ponto, se destaca o esforço de muitos pesquisadores a dedicar-se ao desenvolvimento de novas explicações para a questão da deficiência, se distanciando cada vez mais do misticismo e legitimando a base científica como progresso ao “novo olhar” para o entendimento das deficiências⁵.

A partir desse contexto, a questão da deficiência passou a identificar dois importantes campos de ação: primeiro, no que diz respeito à concepção de deficiência como uma doença passível de tratamento e convívio social, e o segundo no que tange à evolução do Direito. Dessa forma, a Medicina foi amplamente difundida nos distintos tratamentos para as várias áreas das deficiências, a exemplo das contribuições de Louis Braille com o sistema Braille à instrução da leitura

⁵ Santiago (2011, p.184) ressalta que apesar do surgimento de um novo campo de ação (criação de instituições especializadas, tratamentos, dentre outros) acerca da questão da deficiência na Idade Moderna, a segregação continuou presente na história da exclusão das pessoas com deficiência, uma vez que estas instituições cumpriram dois papéis: “primeiro, resguardou a sociedade dos malefícios oferecidos pelos deficientes; segundo fundamentou o discurso de menos valia desses indivíduos”. Ou seja, o atendimento aos deficientes significava retirar do convívio social àqueles que não faziam falta aos objetivos econômicos no contexto da época.

acessível aos cegos; bem como as contribuições da Psiquiatria (Psicanálise) no tratamento da deficiência mental.

Vale destacar que a questão da deficiência começou a ser vista por um viés mais pedagógico que patológico, identificando a “normalização” de condições via Pedagogia que marcou o início do século XX. Assim, foram criadas inúmeras instituições especializadas no atendimento das deficiências e implantados programas de reabilitação. Organizações intergovernamentais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), passaram a apoiar a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiências e a criar um intercâmbio de conhecimentos sobre a deficiência. Enfatiza-se o papel importante dos movimentos das minorias e das próprias pessoas com deficiência na construção de um paradigma a respeito de suas condições, uma vez que o foco se fundamenta na concepção da pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, na iniciativa individual e na autonomia por parte dessas pessoas.

A partir do século XX, o conceito de deficiência começa a ser percebido a partir de dois pontos de vista, são eles: como um atributo inerente à pessoa deficiente, como algo que caracteriza o seu organismo ou o seu comportamento⁶; de outro, a delimitação do objeto de conceituação tem sido baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento, ou seja, se torna necessário especificar sob quais condições o indivíduo é deficiente – audição, visão, entre outros (Omote, 1994).

Amaral (1994) ressalta a ideia de que há dois “tipos” de deficiência. A deficiência primária engloba o impedimento, dano ou anormalidade de estrutura ou função. É a deficiência propriamente dita, ou seja, são os fatores intrínsecos às limitações imputadas por uma determinada condição, não poder andar não poder enxergar etc. Por sua vez, a deficiência secundária estaria ligada ao conceito de incapacidade e, em decorrência, de desvantagem. Ou seja, a condição da deficiência caracterizando uma situação de desvantagem, o que, naturalmente, só é possível num

⁶ De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007): Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

esquema comparativo: aquela pessoa em relação ao seu grupo. Diferentemente da deficiência primária, incidem sobre ela também fatores extrínsecos, ou seja, a deficiência é aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença. Incluem-se aqui, portanto, as significações afetivas, emocionais, intelectuais que o grupo atribui à dada diferença.

Nesse âmbito, é importante ressaltar que as expectativas vinculadas às exigências socialmente compartilhadas pelo meio em que uma pessoa com deficiência está inserida determinarão as diferenças entre as pessoas com deficiência e as não-deficientes, ou seja, tais expectativas traduzem as relações socialmente “aceitas” pelos grupos sociais. Assim, o próprio conceito de deficiência está associado aos valores, normas e padrões sociais em que a pessoa com deficiência está inserida. Mazzotta(1982) discute essa relação entre as expectativas sociais frente à condição de uma pessoa com deficiência.

É em relação ao meio onde vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma deficiência, uma vez que os problemas que assim a caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio. Considerando-se que, em decorrência dos fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas exatamente idênticas, embora em sua essência todos os seres humanos sejam iguais, é natural que as respostas a estas exigências variem de acordo com as condições individuais de cada pessoa. (Mazzotta, 1982, p.14)

A importância acerca da discussão sobre a significação dos conceitos pode servir para a orientação de estratégias a serem tomadas nos diversos campos relacionados à deficiência. Porém, muito além dos problemas de vocabulário, estão os conceitos de base que devem ser definidos com precisão. De uma forma geral, o campo das ideias sobre a deficiência se compreende através de sinônimos de ausência, carência e de falha, onde as pessoas que têm uma falha sensorial, motora ou mental seriam pessoas deficientes. Todavia, a discussão é mais ampla, uma vez que o conceito de deficiência é, na realidade, um produto da interação entre distintas variáveis socioeconômicas. Nesse sentido, se trata de uma questão atemporal e historicamente difundida pela sociedade, onde a realidade social contemporânea exige condições cada vez mais inclusivas como forma de normalizar os traços marcantes da diferença (Santiago, 2011).

Até meados da década de 1970, as questões referentes à condição do deficiente estiveram intimamente associadas ao âmbito médico, onde a deficiência era vista no lugar da “pessoa”. Nesse período, algumas iniciativas foram tomadas no campo do direito em relação às pessoas com deficiências em ter acesso a bens/serviços e oportunidades. Assim, a ONU, após um amplo debate acerca do conceito de deficiência, elaborou a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, cujo objetivo está na proteção dos direitos. Segundo essa Declaração⁷:

§1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa **que tem impedimento** de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

A partir dessa normatividade jurídica, a década de 1980 sinalizou o “ano internacional da pessoa com deficiência”, onde distintas instituições vinculadas à causa da deficiência iniciaram movimentos difundidos pelo mundo em prol da questão, com vistas a ampliar uma política inclusiva dessas pessoas na sociedade, buscando evidenciar que a pessoa não é a *deficiência*.

No Brasil, inicialmente, se utilizou, por muito tempo, a palavra excepcional para caracterizar uma pessoa com deficiência e, posteriormente, o termo deficiente para designar essas pessoas. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, utilizou-se a nomenclatura “pessoa portadora de deficiência” que caracterizava que a deficiência está na pessoa. No entanto, se observou que essa terminologia continuava carregando o caráter excludente. Em seu turno, Araújo (1994) considera que o avanço terminológico retrata além de um simples conceito, haja vista que a ênfase é o conceito de “*pessoa*”, buscando desconstruir a ideia de desvantagem e o preconceito gerados por uma abordagem que, até bem pouco tempo reduzia a pessoa à sua deficiência e estigmatizava esse grupo de indivíduos da sociedade. A evolução do conceito pode ter contribuído para evitar a fragmentação de uma definição que considerava o deficiente unicamente por partes.

Assim, reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiências e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva

⁷ Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes-1975. Resolução apresentada pela Assembleia Geral da ONU em 9/12/1975.

participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2006)

Na Constituição de 1988, se afirma que são fundamentos da nação promover a dignidade da pessoa humana e garantir o exercício da cidadania, tendo em vista a igualdade social, eliminando qualquer tipo de discriminação (art.º 1º e art.º 3). Ou seja, significa conceder a todos, inclusive às “pessoas com deficiências”, direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança e à previdência social (CF/ 88). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reformulou a terminologia referente à pessoa com deficiência, substituindo o termo “portadores de deficiência” para “pessoas com necessidades educacionais especiais”. É relevante destacar que as manifestações do Conselho Nacional de Educação (CNE), no esforço de definir as diretrizes nacionais para a educação especial, registraram no Parecer CNE/CEB⁸ n.º 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular.

De acordo com a resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, no seu artigo 5º, alunos com deficiências são:

1) os educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Esses educandos são aqueles que têm, no seio escolar, dificuldades específicas de aprendizagem, ou ‘limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares’. 2) Os educandos com dificuldades de comunicação e sinalização. Estas são as ‘diferenciadas dos demais alunos’, o que demandaria a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. As crianças cegas de nascença, por exemplo, se enquadrariam neste grupo. 3) Os educandos com facilidades de aprendizagem. Os conselheiros observam que há alunos, que por sua acentuada facilidade de assimilação de informações e conhecimentos não podem ser excluídos da rede regular de ensino. Aqui, o valor está em avaliar que são especiais aqueles que ‘dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes’ no meio escolar’. (Brasil, 2004, p.13)

A LDBEN preconiza, como essencial para a efetivação da inclusão escolar, a formação continuada de professores. Tendo como referência o atendimento de

⁸ Parecer CNE/CEB 17/2001- HOMOLOGADO despacho do Ministro em 15/08/2001, publicado no diário oficial da união de 17/08/2001, Seção 1, p.46.

alunos com necessidades especiais, essa formação visa capacitar o corpo docente a analisar os domínios de conhecimento do corpo docente, bem como as distintas necessidades demandadas nos processos de aprendizagem, como meios orientadores para elaborar atividades, criar e/ou adaptar o meio e materiais escolares com vistas a acompanhar, aprimorar e contribuir continuamente para a melhor interação nos processos regulares de escolarização, ou seja, no sentido de fazer com que as diferenças sejam inclusivas e não excludentes. (Prieto, Mantoan & Arantes, 2006).

Destarte, outro instrumento importante, na legitimação dos direitos das pessoas com deficiências, no âmbito internacional, foi a elaboração das Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, em vinte de dezembro de 1993, pela ONU.

15. O objetivo das normas consiste em garantir que raparigas e rapazes, mulheres e homens com deficiências, enquanto membros das respectivas comunidades possam exercer os mesmos direitos e estarem sujeitos às mesmas obrigações dos restantes cidadãos. Em todas as sociedades do mundo, continuam a existir obstáculos que impedem as pessoas com deficiências de exercer os seus direitos e liberdades, dificultando a sua participação plena nas atividades das sociedades em que se inserem. Compete aos Estados adotar medidas adequadas com vista à eliminação de tais obstáculos. As pessoas com deficiências e suas organizações devem desempenhar um papel ativo como coparticipantes neste processo. A realização da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências representa uma contribuição fundamental para o esforço geral e mundial de mobilização dos recursos humanos. Será porventura necessário prestar atenção especial a determinados grupos específicos, tais como as mulheres, as crianças, os idosos, os pobres, os trabalhadores migrantes, as pessoas com deficiências duplas ou múltiplas, as populações autóctones e as minorias étnicas. Para, além disso, existe um grande número de refugiados com deficiências que revelam necessidades especiais, as quais exigem atenção.

Nesse sentido, se observa, no plano da legitimação jurídica, que houve um avanço significativo no tocante à inclusão das pessoas com deficiências nas distintas áreas de acesso. Porém, do ponto de vista prático, se compreende que as escolas têm papel fundamental nesse processo inclusivo, uma vez que o ambiente escolar capacitado (desde professores à estrutura física) ao atendimento do público alvo heterogêneo permite a superação das dificuldades através de uma educação de qualidade e cidadã. O movimento de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais na escola é uma forma de tornar a sociedade mais democrática, sendo papel

de todos os cidadãos transformar as instituições de ensino em espaços legítimos de inclusão.

Assim, a educação inclusiva é um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos. Porém, para se tornar legítima, no sentido efetivo da palavra, a análise da política inclusiva deve ir além da apreciação de documentos legais, como diz Moreira (2005):

(...) estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. (p. 43)

Contudo, apesar do século XXI ter sido iniciado em plena ampliação dos movimentos a favor da inclusão social (no sentido amplo), o maior desafio encontra-se na própria evolução das formas de integração, baseada na igualdade de oportunidades, com o intuito de minimizar os efeitos da exclusão e discriminação das pessoas com deficiência no meio social. No próximo capítulo, será discutido o conceito de inclusão escolar no Brasil, delimitando o enfoque jurídico e as disposições contextuais na prática educacional.

Foi discutido, ao longo da evolução das relações sociais, como o papel da deficiência operou nos distintos contextos, reafirmando a problemática não somente conceitual, mas de ações concretas. Particularmente, a partir do século XX, em meio a uma vasta rede de informações, conhecimentos e instituições acerca das deficiências, se nota, ainda, a existência de práticas educacionais falhas no sentido qualitativamente inclusivo.

Apesar de tantas limitações, no âmbito da normativa internacional de proteção dos direitos humanos da pessoa com deficiência, a Declaração de Salamanca constitui, notoriamente, um marco importante na história da inclusão, uma vez que oficializou o termo no campo da educação. Nesse contexto, a maioria dos países começou a implantar políticas de inclusão no ensino regular voltadas para os alunos com deficiências. Do ponto de vista da desfuncionalidade do processo de inclusão escolar, acredita-se que os obstáculos se encontram na existência de conflitos coletivos, sociais, familiares que resultam em respostas negativas.

Nessa perspectiva, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, em 1990, promulgou a conhecida Carta de Guatemala. Nesse documento, são retomadas as expressões pessoas com deficiência como uma abordagem que define pessoa com deficiência como sendo uma pessoa com dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. Nesse âmbito, se compreende que as dificuldades existentes não são barreiras intransponíveis, em que a educação assume papel central no enfrentamento e formação de uma nova perspectiva de inclusão social no sentido mais amplo.

No caso brasileiro, a pessoa com deficiência oriunda dos grupos menos favorecidos não tinha chance de receber educação e direitos assegurados. De acordo com Mazzota (1996), a questão da inclusão educacional das pessoas com deficiência, no Brasil, se divide em dois momentos distintos: um primeiro, de iniciativas isoladas (oficiais e particulares), e um segundo momento, de iniciativas oficiais de âmbito nacional. Para o autor, se pode dizer que o primeiro momento é marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para o atendimento dessas pessoas, e o segundo caracteriza-se pela definição mais clara de tais políticas.

No âmbito acadêmico, a partir do século XX, são registradas ações políticas brasileiras com respeito à educação. As primeiras instituições criadas foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854 (atualmente Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdo. Todavia, se percebe que, na história da educação, as pessoas com deficiência, no Brasil, estiveram, durante muito tempo, sob a responsabilidade de instituições particulares ou bem feitas reais, cuja predominância metodológica de tratamento concentrava-se na orientação médica em detrimento da pedagógica (Ferreira, 1995).

A partir desse contexto, foram desenvolvidas outras ações direcionadas ao atendimento às pessoas com deficiência, através dos novos diagnósticos médicos (pesquisas específicas sobre os vários tipos de deficiência) e novas instituições de ensino⁹ que pudessem organizar as classes especiais em escolas públicas,

⁹ Segundo Santiago (2011, p.247), na década de 1950, foram criados 54 instituições de ensino regular e 11 direcionadas ao atendimento às pessoas com deficiência. “Estas instituições se dividiam em públicas e privadas (de caráter filantrópico), sendo essas últimas as de maior número. Dentre as de maior destaque, citamos: o Colégio dos Santos Anjos, em Santa Catarina; a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro; o Instituto Pestalozzi, na Bahia e a Escola Estadual Ulisses Pernambucano, em Pernambuco, dentre outros.”

especificamente distribuídas em função da deficiência apresentada pelo aluno(Santiago, 2011).

Nesse limite, se observa que a questão da educação ao deficiente permaneceu minimizada pela ação estatal.No ano de 1957, o acesso educacional às pessoas que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a formalização de campanhas direcionadas a essa causa. A Campanha pioneira desse novo contexto foi aquela voltada para os deficientes auditivos, denominada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. A respectiva campanha objetivou promover ações necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Posteriormente, em 1958, foi veiculada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”.

Em seguida, em 1960, a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME) tinha por objetivo promover, em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52). A partir desse período, se observou uma maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Bem como a formalização dos princípios da integração dos alunos portadores de deficiência em classes regulares, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que determinou que a “educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na sociedade” (Santiago, 2011, p. 250).

Todavia, do ponto de vista da funcionalidade da Lei, os princípios da integração da pessoa com deficiência nos sistemas gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer, era uma questão embrionária, principalmente, quando deveriam ser promovidas e asseguradas pelo Estado. A prioridade do Estado brasileiro, durante o período militar, que se seguiu não foi o de garantir direito e livre acesso social.Pelo contrário, o que se verificou foi à desarticulação de muitos movimentos sociais, especificamente, sobre a promoção da educação à pessoa com deficiência, uma vez que a racionalidade econômica apresentava-se como orientadora

da forma de atendimento aos “excepcionais”¹⁰. A educação da pessoa com deficiência era conteúdo ausente nas Conferências Nacionais de Educação, sendo as classes especiais dentro das escolas regulares o principal meio de acesso à educação da pessoa com deficiência. Contudo, mesmo diante de alguns progressos, a educação do deficiente era pauta ausente das Conferências Nacionais de Educação. As reformas em educação especial visavam educar o normal dentro dos padrões de excelência, sem realmente favorecer as pessoas com necessidades especiais.

Nesse contexto, foi criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), posteriormente denominado Secretaria da Educação Especial (SEESP), cujo objetivo foi o de expandir e fortalecer o atendimento aos excepcionais. Como outra tentativa de tornar funcional o princípio da integração na educação é elaborada pelo CENESP, em 1977, o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) com a finalidade de garantir aos excepcionais o direito a um atendimento educacional que responda às suas necessidades especiais, condição básica e indispensável para sua realização pessoal e integração social. Assim, influenciados pela década da Reabilitação¹¹, no Brasil, a inclusão, como política pública, teve, de fato, início a partir da criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, que estabeleceu ações que assegurassem o ingresso e permanência de alunos com deficiência.

Desde 1988, com a nova Constituição Federal Brasileira, fica estabelecido no seu Art. 208, parágrafo III, que é dever do Estado garantir ‘o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’. Há ainda outros artigos e incisos referentes às pessoas com deficiência na área da saúde, trabalho, assistência social, ampliando os alcances da política pública para este grupo. (Santiago, 2011, p. 252)

Na década de 1990, com o advento da Declaração de Salamanca, foi criado o órgão avaliador do plano anual do CORDE, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a fim de facilitar gestões descentralizadas e possibilitar a comunicação entre sociedade civil e governo. Na ótica de reforçar a obrigação do Estado em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei

¹⁰ Na década de 1970, a pessoa com deficiência era denominada como excepcional (Mazzota, 1996, p. 55).

¹¹ A partir de 1983, é instituído a década internacional da Reabilitação através de uma série de mobilizações, a exemplo do Ano Internacional do Portador de Deficiência (AIDP), e encontros de discussão sobre o papel dos distintos segmentos sociais que englobam a pessoa com deficiência.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa alguns avanços significativos, como ampliação da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; aperfeiçoamento da qualidade dos serviços educacionais para os alunos, bem como o aperfeiçoamento contínuo do professor ao atendimento a diversidade dos alunos. O capítulo V trata, especificamente, da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

Paralelo a isto, a expressão integração passa a ser substituída pelo conceito de inclusão, interpretada como inserção completa da pessoa aos bens sociais, independente de condições sociais, culturais, físicas e econômicas. Ou seja, o conceito de inclusão objetiva reconhecer a pessoa como um sujeito de direitos antes de condicioná-lo a qualquer estigma social. Nessa direção, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua funcionalidade prática tem gerado um campo fértil à discussão e reflexões contínuas com vistas ao aperfeiçoamento do processo inclusivo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a educação especial deve ser definida de modo mais amplo, indo além de atendimentos especializados e isolados. Deve abranger uma modalidade de educação escolar, da mesma forma voltada para a formação geral do indivíduo, visando à preparação para a cidadania, objetivo da educação, conforme regulado no art. 205 da Constituição Federal de 1988. Essa modalidade de ensino, segundo esta proposta, deve ser vista como indissociável do sistema educacional brasileiro, voltando-se a atender e respeitar a diferença entre os alunos, exigindo diferenciações nos atos pedagógicos, de forma que as necessidades educacionais de todos possam ser contempladas. Nesse sentido, embora a educação inclusiva exija ações diferenciadas, não deve ser realizada de forma isolada, mas como parte integrante da educação geral.

Segundo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/2001)¹²:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. A integração dessas pessoas no sistema de

¹² Plano Nacional de Educação (lei nº 10172/2001)

ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação.

O plano Nacional de Educação é bastante abrangente, abordando o âmbito social, e reconhecendo o direito das crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais enquanto cidadãos, de estarem integrados plenamente na sociedade, tanto no âmbito educacional quanto no que diz respeito aos aspectos administrativos de gestão, infraestrutura e recursos humanos:

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o sistema educacional deve considerar como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentem superdotação, condutas comportamentais atípicas (distúrbios neuróticos ou psicóticos que afetem de forma significativa o convívio social), deficiência motora, mental, visual, auditiva ou múltipla. Na análise do Ministério da Educação, as escolas regulares dificultam para esses alunos as situações educacionais comuns propostas para os demais alunos, não deixando outra saída que não os serviços especializados (Brasil, 1998).

Destaca-se, ainda, a necessidade da transformação da escola regular brasileira, com uma mudança na sua visão atual, onde se assuma a diferença entre os alunos, de modo a contemplar suas necessidades e potencialidades. Assim sendo, a escola deve adaptar os critérios e procedimentos pedagógicos e preparando seus profissionais, levando em conta a diferença entre os alunos, bem como favorecer e estimular a diversificação de técnicas e estratégias de ensino, de modo a ajustar o processo de ensino às características, potencialidades e capacidades de cada um. Da mesma forma, o processo de avaliação deve ser adequado, considerando a diversificação de critérios e levando em conta diferentes situações de aprendizagem e condições

individuais Assim, na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Nesse sentido, surge então um novo conceito da inclusão, na qual “se propõe uma escola de qualidade para todos, incondicional e não adjetivada, aberta à diversidade humana” (Oliveira, 2003, p.34).

Em 1994, a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais deixou claro que a exclusão nas escolas incentiva a discriminação, que a educação é questão de direitos humanos e que os indivíduos com deficiências devem frequentar as escolas, cabendo a elas modificarem-se para incluir a todos (Silva, Llerenna Júnior & Cardoso, 2002). Com a aprovação da Declaração de Salamanca, diversos esforços começaram a ser movidos no sentido de tornar real o movimento de inclusão escolar no Brasil e em todo mundo. Esses movimentos, iniciados na década de 90, têm avançado de forma acelerada, especialmente, em países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão — não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (Glat, 2000, p. 18).

Como se observa, a barreira legal foi apenas a primeira nesse processo de mudança da mentalidade escolar no Brasil. Construir a inclusão sobre bases sólidas, informar a comunidade, alunos e profissionais envolvidos sobre a valorização das diferenças e tornar o ensino e os ambientes acessíveis são fatores totalmente indissociáveis do processo, a fim de garantir o êxito em sua aplicação. É de fundamental importância fornecer as ferramentas — leia-se, fornecer cursos de formação, bem como expor as novas diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - para que os profissionais da educação possam receber os estudantes com deficiências de forma adequada, integrando-os à dinâmica escolar.

Destarte, através da literatura pesquisada, se compreende que o termo inclusão significa atender o indivíduo como um todo, adequando todos os serviços educacionais para recebê-lo de forma apropriada, respeitando seu desenvolvimento acadêmico, comportamento psicossocial, capacidade física e, quando necessário, com apoio especializado para complementar algumas intervenções. Na inclusão, as diferenças são reconhecidas como fundamental na educação inclusiva e a escola, como centro do movimento, modifica-se estrutural e pedagogicamente para atender às necessidades de todos e prepará-los para o exercício da cidadania. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

Contudo, a eficácia e efetividade de uma prática educacional inclusiva não será assegurada somente através do aparato jurídico, que obrigue as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais. Apenas a presença física da pessoa com deficiência na classe de aula regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada estruturalmente e pedagogicamente para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. A discussão sobre a efetividade da prática educacional inclusiva evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com deficiência inseridos nas salas de aula regulares convivem numa situação de experiência escolar precária ficando quase sempre segregado das atividades em classe, uma vez que o processo de aprendizado não está apto ao atendimento às diferenças. Para citar um exemplo desse panorama, Bolonhini Júnior (2004) identifica que a maior dificuldade para o deficiente visual em relação a sua profissionalização e entrada no mercado de trabalho tem sua causa na falta de recurso das escolas e no despreparo dos professores¹³.

Por fim, é preciso discutir o processo de inclusão escolar, partindo do pressuposto de que a instituição escolar (atores envolvidos, estrutura física, suporte pedagógico, dentre outros) importa para a eficácia da política pública voltada à qualidade da educação no país. A efetiva inclusão estabelecida pelas diretrizes jurídicas da legislação vigente requer compreender que a mudança desse cenário deve ser vista, primeiro, na mentalidade dos que formam a instituição e,

¹³ As pesquisas mais recentes sobre a diversidade nas empresas de vários países do mundo mostram que houve um aumento na contratação das pessoas com deficiência, porém esses dados não se relacionam com as pessoas com deficiência visual.

posteriormente, pode atingir positivamente a mentalidade social de uma região, ou de um país.

2.O processo de inclusão escolar: os atores envolvidos

Essa nova tendência inclusivista, no cenário político educacional brasileiro, deve, necessariamente, levar em consideração que é imprescindível o envolvimento de todos os atores que fazem o ambiente escolar. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aperfeiçoamento do conhecimento, visando à melhoria do sistema educacional.

Segundo Mantoan (2003), a proposta de inclusão exige que a escola se identifique com determinados princípios educacionais e que os professores tenham atitudes compatíveis com estes princípios. Um grande entrave para o sucesso da proposta, certamente, é a falta de incentivos na formação acadêmica dos professores. Assim, se destaca a necessidade da formação continuada dos profissionais, dada a heterogeneidade de situações possíveis em sala de aula. Além disso, muitas vezes a formação acadêmica está referenciada somente a educação regular, onde não prepara o futuro docente para lidar com alunos com deficiências.

Nesse contexto, Bueno (1999) destaca a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva.

Na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (Bueno, 1999, p.15)

Assim, Baumel e Castro (2002) ressaltam algumas necessidades para que o movimento de inclusão ocorra de forma positiva, tais como a reorientação dos currículos escolares, estruturação física adaptada às múltiplas necessidades, bem como aperfeiçoar continuamente o processo pedagógico e a oferta de formação aos professores, de forma a capacitá-los a lidar com todos os alunos. No entanto, vale enfatizar que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não

consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na reformulação de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Para Amaral (1994), as atitudes e os pensamentos vinculados a preconceito e discriminação com o “diferente” são comportamentos socialmente compartilhados e até compreensíveis, haja vista toda a trajetória da questão da deficiência ao longo da história humana. Do ponto de vista psicológico, tudo que não nos é conhecido gera uma atitude de defesa que se manifesta enquanto discriminação por meio da negação, abandono ou superproteção. Em seu turno, do ponto de vista propositivo, a política de inclusão brasileira não deixa brechas significativas, uma vez que o arcabouço jurídico e programas sociais apontam, em seus princípios normativos, a efetiva promoção de respeito às diferenças e valorização da diversidade humana enquanto estímulo para a efetividade do processo de aprendizagem e não como espaço de segregação. Mesmo com a Resolução 03/87, que incluiu uma disciplina relativa às pessoas com deficiência nos currículos dos cursos de licenciatura, pesquisas, como as de Cruz (2001) e Lima (2005), revelaram que muitos graduandos, por exemplo, dos cursos de formação em Educação Física, não se sentem preparados para esse trabalho educativo.

Assim, o cenário descrito mostra que muitas são as necessidades e que, mais do que uma responsabilidade isolada, o movimento de inclusão deve ser tarefa dos órgãos governamentais e das escolas, mas com a participação e mobilização da comunidade, das famílias e das organizações não governamentais. As mudanças necessárias precisam ser graduais e contínuas para que possam ser exequíveis, porém devem ter início imediato para que se possa falar em inclusão com responsabilidade. Somente assim, o aluno com deficiência poderá ser, de fato, um aluno comum e, por meio da escola, adquirir competência profissional e pessoal para viver de forma digna e com igualdade de oportunidades.

A Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. Para tanto, o papel dos atores envolvidos nesse processo é

imprescindível para a sua efetividade, uma vez que se trata de uma proposta que impulsiona uma transformação das práticas tradicionais que apontam os “elos críticos”¹⁴ dos alunos e da própria estratégia pedagógica adotada pelo professor, com vistas à inovação qualitativa, que compreende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações.

Nesse âmbito, a literatura (Ainscow, 2004a, 2004b; Pletsch, 2005; Pletsch & Fontes, 2006; Glat, Pletsch & Fontes, 2006) identifica que a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar deve atender a três condições essenciais: *i*) a presença do aluno num espaço público de socialização e aprendizagem; *ii*) para incluir as pessoas com deficiência às atividades comuns é necessário que haja a participação, que por sua vez está, essencialmente, associada ao oferecimento das condições necessárias para que o aluno, realmente, possa interagir e participar do processo de aprendizagem escolar; e por fim, *iii*) o desenvolvimento do conhecimento individual, que vai além da concepção unidimensional da inclusão, a qual aponta, apenas, as vantagens da socialização do aluno com deficiência, ou seja, a inclusão escolar só se torna efetiva quando os resultados são observáveis, através da presença do aluno na escola, da sua participação nas atividades de aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento com base na interação e nos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar.

Nesse sentido, se faz necessário que a Educação inclusiva seja baseada em demanda por recursos humanos, pedagógicos e materiais adequados para atender a todo perfil de aluno, haja vista que a individualização do processo ensino-aprendizagem é o que torna funcional um currículo pedagógico escolar. Nesse ponto, Glat e Oliveira (2003a) ressaltam que o reconhecimento da diferença é fundamental ao aperfeiçoamento do desenvolvimento do conhecimento, tanto pela ótica do aluno com deficiência, quanto pela visão do professor. Outro aspecto importante diz respeito à relação entre a Educação Especial e Educação Regular no que tange ao compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.

¹⁴ Compreendido como as conseqüências advindas da própria deficiência.

A ideia de Educação Inclusiva não pode abstrair da Educação Especial, tanto por razões pragmáticas quanto conceituais. Primeiro porque é inviável, em curto e médio prazo, se reestruturar todo o sistema atual de formação de educadores para que todos os professores fossem habilitados a trabalhar também com alunos com necessidades especiais. E em segundo lugar, a Educação Especial constituiu um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. A experiência, tanto brasileira, quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a proposta de Educação Inclusiva pode ser implementada com sucesso. (Glat, Pletsch&Fontes, 2006, p. 6)

Contudo, a realidade educacional brasileira ainda é, frequentemente, associada a classes superlotadas, instalações físicas inadequadas, quadro docente despreparado. Nesse contexto, as adaptações de acessibilidade ao currículo, práticas pedagógicas e infraestrutura dizem respeito à eliminação de obstáculos com vistas a promoção da inclusão escolar do aluno com deficiência. As estratégias direcionadas para este objetivo se destacam através de proporcionar condições físicas adequadas ao acesso à atividade desenvolvida pelo aluno, recursos distintos de comunicação¹⁵, bem como a utilização da abordagem do ensino cooperativo em classe.

Assim, a formação e a capacitação dos professores são compreendidas como um dos pilares para o fortalecimento dessa relação. Jiménez (1997) destaca que toda a qualificação profissional, na perspectiva inclusiva, deve estar direcionada na oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a aceitação da diversidade, apresentada pelo quadro discente escolar, bem como pela compreensão dos caminhos que o aluno percorre no processo de construção de conhecimentos. A partir da compreensão desse processo, o profissional da educação poderá construir sua prática, desenvolvendo novas formas de ensinar e socializando conhecimentos que atendam à pluralidade do alunado sob sua responsabilidade. A formação continuada pode ser uma das estratégias que permite a construção de novas alternativas e competências (renovação das práticas pedagógicas), fundamentando novas leituras sobre as potencialidades humanas. Ou seja, o professor é parte fundamental na produção do conhecimento, logo, deve estar apto às mudanças que a educação contemporânea exige.

¹⁵ A exemplo de instalação de rampas de acesso às salas de aula e outros ambientes da escola, uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA) para alunos com paralisia cerebral, professores capacitados aos distintos métodos de comunicação como Braille, Libras, dentre outros.

2.1. Inclusão escolar: alguns desafios na prática pedagógica

Nas escolas, o favorecimento da inclusão constitui um desafio a ser vencido e, por sua vez, se mostra uma barreira nebulosa que desperta distintas concepções sobre inclusão/exclusão nos ambientes escolares. O grande desafio está na construção de uma prática no ambiente escolar que permita uma proposta pedagógica comum ou válida para todos os alunos da escola. Uma proposta que possa atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma estratégia pedagógica diferenciada.

Destaca-se, nessa dissertação, como um dos exemplos das dificuldades em tornar efetiva a inclusão escolar, o componente curricular Educação Física. Nesse componente, a ideia da inclusão, também, divide a opinião dos professores. A relação dos professores de Educação Física com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiências tem se modificado no decorrer dos tempos. Há pouco tempo, trabalhar com atividades físicas voltadas para os alunos com deficiência parecia função exclusiva de fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais.

Rodrigues (2003) salienta que a Educação Física tem-se mantido à margem do movimento de inclusão, dominante no discurso nacional brasileiro desde a década de 1990. Embora muitas crianças com deficiências até consigam ter acesso à escola regular, em muitos casos, são dispensadas das aulas de Educação Física, normalmente, pela insegurança do professor. Segundo o autor, a Educação Física é um direito, não uma opção descartável. Simplesmente, liberar o aluno com deficiência das atividades do componente Educação Física contribui negativamente para o processo de inclusão desse aluno no ambiente escolar. Assim, nenhum aluno pode ser dispensado da prática pedagógica da Educação Física, ainda que de seu aspecto teórico. Também, é destacado o aspecto da formação dos profissionais de Educação Física, muitas vezes carentes de informações acerca das deficiências e de suas reais limitações. Concluindo, o autor ressalta que a Educação Física pode, com rigor e investimento, ser, efetivamente, uma “área-chave” para tornar a educação muito mais inclusiva, e pode, mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, inovação e melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Beyer (2003) também lembra da necessidade de melhor formação do profissional de Educação Física, destacando ainda a importância da prática e da formação continuada e do apoio da equipe pedagógica, tais elementos são basilares para o processo de inclusão escolar, sobretudo no que diz respeito ao desempenhado pela Educação Física. Assim como é imprescindível destacar que a Educação Física na escola pode e deve ser dirigida a todos os alunos, sem discriminação, articulando o aprender ao fazer, explicitando assim as dimensões dos conteúdos. Dessa forma, discentes e docentes possuem papel fundamental neste processo.

Block e Zeman (1996) destaca que a criança com deficiência participa da Educação Física na escola de duas maneiras: *i)* na primeira opção, a criança é segregada para a prática de atividades físicas apenas com outras de deficiência semelhante; *ii)* na segunda opção, todas as crianças praticam atividades no mesmo espaço, entretanto aquelas com deficiência não participam ativamente dos conteúdos propostos nas aulas, não tendo suas necessidades atendidas. Segundo o autor, faz parte do papel da escola, inicialmente, avaliar o estado de seu aluno com deficiência, não apenas no aspecto clínico, mas também quanto ao seu nível de aptidão física, interesses e experiências anteriores. Após essa etapa, a inclusão na aula poderia ser feita de forma realmente vantajosa para todas as crianças.

Nesse contexto, Duarte e Werner (1995) ressaltam a concepção de Educação Física adaptada enquanto uma área de atuação multidisciplinar, compreendendo técnicas, métodos e formas de organização diferenciadas que buscam tornar acessível o processo de aprendizagem na Educação Física na escola.

É uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais. (Duarte & Werner, 1995, p.9)

Entretanto, conforme lembram Seabra Júnior e Araújo (2003), não basta que os alunos com deficiência estejam presentes nas aulas de Educação Física, sem uma participação efetiva. A Educação Física constitui uma área de conhecimento com condições de contribuir para o desenvolvimento e formação de todos os alunos ao longo da vida, independente da existência de deficiências. Assim, a escola não pode permitir que crianças e jovens com deficiência sejam, simplesmente, dispensados das

aulas de Educação Física e deve promover discussões e reflexões dos professores e de toda a comunidade escolar nesse sentido.

Nesse contexto, a escola constitui uma instituição chave para o êxito do movimento de inclusão. Particularmente, o docente da Educação Física, dentro da escola, pode ser um facilitador do movimento de inclusão de alunos com deficiências nas aulas regulares. Entretanto, cabe o compromisso de toda comunidade escolar no sentido da mudança, buscando desmistificar a ideia de que a aprendizagem proporcionada pela Educação Física só pode ser vivenciada por pessoas sem deficiências.

Em suma, o paradigma, atualmente, reconhecido como Educação Inclusiva constitui o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, as quais vêm, historicamente, acompanhando os movimentos sociais e políticos com vistas à afirmação dos direitos das pessoas com deficiências. Embora os movimentos sociais e parte da literatura identifiquem um diagnóstico relativamente claro sobre os “elos críticos” que desfavorecem o processo de inclusão escolar, ainda são poucos os dados empíricos acerca desse processo na realidade educacional brasileira, sobretudo, na prática pedagógica da Educação Física, do ponto de vista de efetividade de uma mudança paradigmática. Os casos de inclusão bem sucedidos de que se têm registro são, em geral, baseados em relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas muito mais pelo seu próprio esforço, de suas famílias e/ou de seus professores, do que, propriamente, o resultado de uma resposta a uma demanda política localizada. (Glat, Pletsch e Fontes, 2006). Sobre essa questão, Glat *et al* (2003b, p. 61) destaca que:

O próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneça subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por “imposição” e/ou “insistência”, valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno, composto por sujeitos que conseguiram traçar uma trajetória de sucesso na sociedade, ainda que lutando contra todas as dificuldades do sistema social, suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública.

Nesse contexto, alcançam centralidade os estudos que focalizam a inclusão dos alunos com deficiências, tendo como eixo de análise a estrutura pedagógica da escola. Essa questão não pode ser tratada como resultante da vontade e esforço individual, mas como um direito, em sintonia com as discussões internacionais e nacionais sobre a matéria.

3.O contexto da educação inclusiva no Brasil

Ao longo da história recente da educação, no Brasil, foi possível identificar a evolução significativa de dispositivos normativos com vistas à elaboração e implementação de políticas públicas - Estado em ação - direcionadas à ampliação do acesso aos meios educativos, reformulações estruturais que permitam a permanência e as condições adequadas atinentes ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. À luz do referencial teórico, a efetividade da educação inclusiva se encontra na reformulação das práticas pedagógicas, reestruturação física e de pessoal capacitados ao atendimento de alunos com deficiência.

De maneira geral, os programas como Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado em 2003, pelo Ministério da Educação (MEC); Brasil Acessível, implementado pelo Ministério das Cidades, em 2004; bem como o estabelecimento em todos os estados brasileiros de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), desde 2005, são indicadores de que estão sendo cumpridas, legalmente, as proposições legais que englobam a questão da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Outro ponto que reafirma essa premissa diz respeito à implementação do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e à normatização do Decreto nº 6.094, de 2007, o qual estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o fortalecimento do atendimento regular de alunos com deficiência em todas as escolas do país. (Santiago, 2011).

Os dados referentes à segmentação da população com deficiência no Brasil indicam que uma parcela significativa da população, (13.749.759), haja vista que a diversidade do tipo de deficiência problematiza mais ainda o quadro de atendimento. Ou seja, o compromisso em tornar efetiva a política de inclusão deve estar atento à diversidade de situações e condições geradas pelos distintos tipos de deficiência apresentadas pelos alunos. A tabela 1 sistematiza esses dados.

Tabela 1 Estimativa da população brasileira com Deficiência Segundo faixa etária - 2010

Idade	População	Pessoas com deficiência	% de Pessoas com deficiência
0 a 5 anos	22.345.836	3.235.677	14,48
6 a 14 anos	34.281.133	4.903.968	14,31
15 a 24 anos	38.329.932	5.550.174	14,48
0 a 24 anos	94.956.901	13.689.819	14,42

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000-2010 / população recenseada, segundo a idade, ajustada pela taxa média anual (1 17%) para o 2010 geométrica de crescimento 1,17%), calculada período 2000/2010. Ministério da Educação – Inpe / Censo 2010

Quando se observa a estimativa da população com deficiência, se nota que mais de 14% da população brasileira possui algum tipo de deficiência para as faixas etárias de 0 a 24 anos, como demonstra a tabela 1. Foram coletadas essas informações por unidade da federação e a proporção também se mantém.

Por sua vez, a Tabela 2 busca fornecer uma análise quantitativa sobre essas pessoas com deficiência. Afinal, de que tipo de deficiência estamos falando? Na tabela são indicados os dados relativos sobre a participação do tipo de deficiência em relação ao cômputo geral das deficiências.

Tabela 2 Segmentação da população com deficiência no Brasil - 2010

Tipo de deficiência	População com deficiência de 0 a 24 anos	Participação %
Mental	1.130.231	8,22
Física	562.365	4,09
Visual	6.617.759	48,13
Auditiva	2.279.710	16,58
Motora	3.159.694	22,98
Total	13.749.759	100,00

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000-2010 / população recenseada, segundo a idade, ajustada pela taxa média de crescimento (9,52%), calculada para o período 2000/2010.

A análise dos dados, referentes ao número de matrículas de pessoas com deficiência na rede pública brasileira, indica enorme contingente populacional de

deficientes fora das salas de aula. Os dados, apresentados na tabela 3, sugerem que os alunos com deficiência ingressam mais tarde nas escolas, na faixa etária de 6 a 14 anos, e permanecem pouco tempo, uma vez que, na faixa etária seguinte, de 15 a 24 anos, o número de deficientes matriculados volta a despencar.

Tabela 3 Estimativa da população brasileira com Deficiência matriculada nas escolas

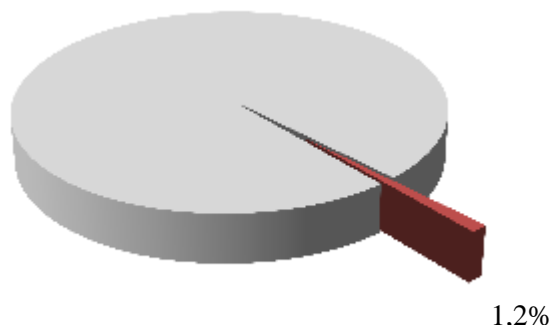
Idade	Pessoas com deficiência matriculadas na educação	Pessoas com deficiência fora da sala de aula	% de alunos deficientes que frequentam salas de aula
0 a 5 anos	36.526	3.199.151	1,13
6 a 14 anos	420.871	4.483.097	8,58
15 a 24 anos	70.864	5.479.310	1,28
0 a 24 anos	528.261	13.161.558	3,86

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000-2010 / população recenseada, segundo a idade, ajustada pela taxa média anual (1 17%) para o 2010 geométrica de crescimento 1,17%), calculada período 2000/2010. Ministério da Educação – Inpe / Censo 2010

O direito à educação das crianças, na faixa etária compreendida entre 0 a 5 anos de idade, vem recebendo especial atenção por parte do legislador, sendo inserido na Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394/96 –, na qual, além de receber a denominação oficial de “Educação Infantil”, passou a ser considerada, nos termos do artigo 29 da mencionada legislação, como a primeira etapa da educação básica. Observa-se que a taxa de matrículas no ensino fundamental (que abrange crianças e adolescentes de 6 a 14 anos) apresenta melhores estimativas. Uma possível explicação, para essa diferença entre as matrículas por nível educacional, pode ser compreendida pela municipalização de forma secundária na oferta da educação infantil, ou seja, havia um entendimento que a prioridade do município estava vinculada ao ensino fundamental. Embora o arcabouço jurídico tenha sido modificado com a alteração do parágrafo 2º do Artigo 211 da Carta Constitucional, e a partir do Plano Nacional de Educação 2.001/2010, que foi transformado na Lei n.º 10.172/01, tornando a educação infantil ação prioritária do município, o que se observou foi um quadro crítico, dado que apenas 1,2%, conforme demonstra o Gráfico 1, das crianças com deficiência encontram-se, devidamente, matriculada na rede de ensino. Ou seja, mais de 3 milhões de crianças, desse grupo etário, estão excluídas do processo de escolarização. Fato este que se problematiza quando se

percebe o papel fundamental do período pré-escolar para uma boa escolarização de crianças com deficiência.

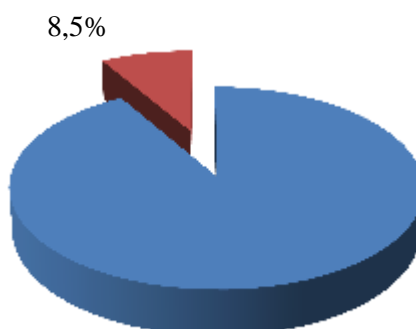
Gráfico 1 Estimativa da população brasileira com Deficiência matriculada nas escolas



Fonte: Ministério da Educação, INEP Censo Escolar 2010

A análise da taxa de escolarização de pessoas com deficiência no ensino fundamental indica que o quadro é proporcionalmente crítico, uma vez que, apenas, 8,5% dos estudantes com deficiência encontram-se matriculados na rede de ensino, conforme demonstra o Gráfico 2. Assim, como a obrigatoriedade da oferta da educação infantil por parte do município, o ensino fundamental esteve mais presente na ordem de prioridades da intervenção estatal. Porém, o que se verifica é que mais de 4 milhões de pessoas com deficiência, desse grupo etário, estão excluídas da escola.

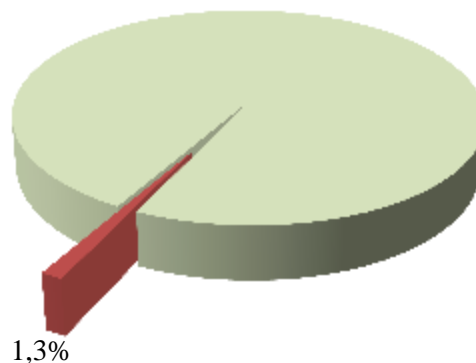
Gráfico 2 Taxa de Escolarização de Pessoas com Deficiência no Ensino Fundamental



Fonte: Ministério da Educação, INEP Censo Escolar 2010

O contexto de exclusão da escola na juventude (que abrange entre 15 a 24 anos) também é expressivo, com apenas 1,3% da população de referência, conforme indica o Gráfico 3. O problema observado é se a escolarização não for valorizada (seja por parte do gestor, seja pela família da pessoa com deficiência), desde o início de vida da pessoa, tendencialmente, a taxa de escolarização na juventude é baixo.

Gráfico 3 Taxa de Escolarização de Pessoas com Deficiência no Ensino Médio, EJA e Educação Profissional



Fonte: Ministério da Educação, INEP Censo Escolar 2010

Esses dados constituem um indicador política de inclusão educacional no Brasil. Política que, ainda, apresenta “elos críticos” na sua efetividade, tendo em vista o quantitativo significativo de pessoas com deficiência, especificamente os que se encontram excluídos do processo de aprendizagem desenvolvido pelas redes de ensino. De maneira geral, as proposições normativas estão avançando cada vez mais, porém, na prática, tais proposições parecem não conseguir efetividade. Diante disso, vale questionar: em meio a tantos avanços jurídicos, conhecimentos e discussões, por que motivos permanece baixa a taxa de escolarização de inclusão das pessoas com deficiência? Acredita-se, por sua complexidade, vale o esforço analítico de buscar responder essa indagação, com a realização de um estudo de caso, numa escola municipal localizada no município de Bayeux-PB/Brasil.

A Tabela 4 expõe a quantidade de alunos deficientes matriculados no ensino regular. A tabela apresenta, ainda, quatro tipos de matrícula: *i*) classes especiais, onde em uma escola comum existe uma sala exclusiva para alunos com algum tipo de deficiência; *ii*) escola, exclusivamente, especializada, são aquelas escolas que atendem exclusivamente alunos deficientes; *iii*) classe comum, com apoio

especializado, tipo de política pedagógica que proporciona maior nível de inclusão do aluno com deficiência, por colocar o aluno deficiente no convívio diário com as demais crianças, assim como fornecendo o apoio especializado necessário para que esse aluno desenvolva suas atividades e acompanhe o restante da turma; e *iv*) classe comum, sem apoio especializado, modelo caracterizado como o início do processo de inserção do aluno portador de necessidades especiais, sem incluí-lo, onde se coloca o aluno deficiente numa sala de aula regular, sem, contudo, fazê-lo interagir de forma adequada com os demais alunos.

Tabela 4 Matrículas de educação especial no ensino regular

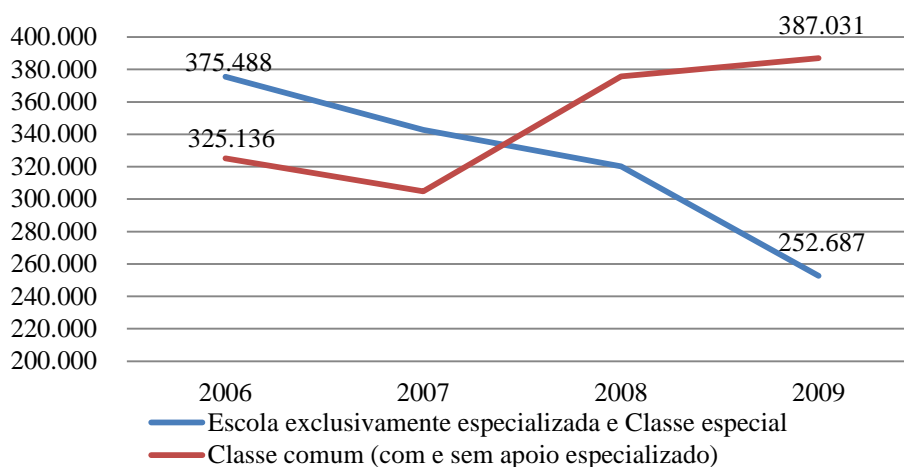
Ano	Classes especiais	Escola exclusivamente especializada	Classe comum com apoio especializado	Classe comum sem apoio especializado
2006	74.010	301.478	136.431	188.705
2007	76.765	266.045	304.882	-
2008	74.781	245.443	375.775	-
2009	53.430	199.257	387.031	-

Fonte: Ministério da Educação, INEP / Sinopse Estatística da Educação Básica 2006 - 2009

O Gráfico 4, juntamente com os dados disponíveis na Tabela 4, indica que a política de inclusão dos alunos com deficiência vem sofrendo uma mudança. Se antes o modelo, o de fornecer uma educação diferenciada em escolas específicas para esse público, sem que houvesse interação entre alunos deficientes e “normais”, a política atual é a de trazer o aluno deficiente para a sala de aula regular, e fazê-lo interagir com os demais alunos. Uma das professoras da Escola campo da pesquisa empírica destacou que “o ganho de se trazer o aluno com deficiência para a sala de aula é imenso, pois aquelas crianças ‘normais’ crescerão aprendendo a conviver com as diferenças e respeitando-as, tornando-se melhores cidadãos”¹⁶.

¹⁶Trecho de conversa concedida por uma das professoras da escola durante uma visita ao campo de pesquisa dessa dissertação.

Gráfico 4 Matrículas de Educação Especial no Ensino Regular



Fonte: Ministério da Educação, INEP / Sinopse Estatística da Educação Básica 2006 –2009

A Tabela 5 apresenta a distribuição das matrículas para cada tipo de deficiência. Percebe-se um grande número de pessoas com deficiência intelectual procurando o sistema de ensino, apesar do número absoluto de pessoas com essa deficiência ser inferior ao de pessoas com deficiência visual, auditiva e motora, como reportado na Tabela 2. A Tabela 6 exibe, de forma detalhada, o panorama da educação especial, bem como o número total de deficientes por Unidade da Federação.

Tabela 5 Matrículas de alunos com deficiência, por tipo de necessidade educacional especial – Brasil.

Deficiência	Ano		
	2006	2007	2008
Deficiência Visual	69.838	61.202	65.147
Deficiência Auditiva	69.420	63.574	66.014
Deficiência Física	43.405	44.388	50.049
Deficiência Intelectual	330.794	341.733	341.856
Alta Habilidade	2.769	2.982	3.676
Deficiência Múltipla	73.323	67.853	67.696
Autismo	107.075	89.831	120.089

Fonte: Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Sistema de Transferências Legais 2011

Tabela 6 Recorte regional do número de matrículas da população com deficiência

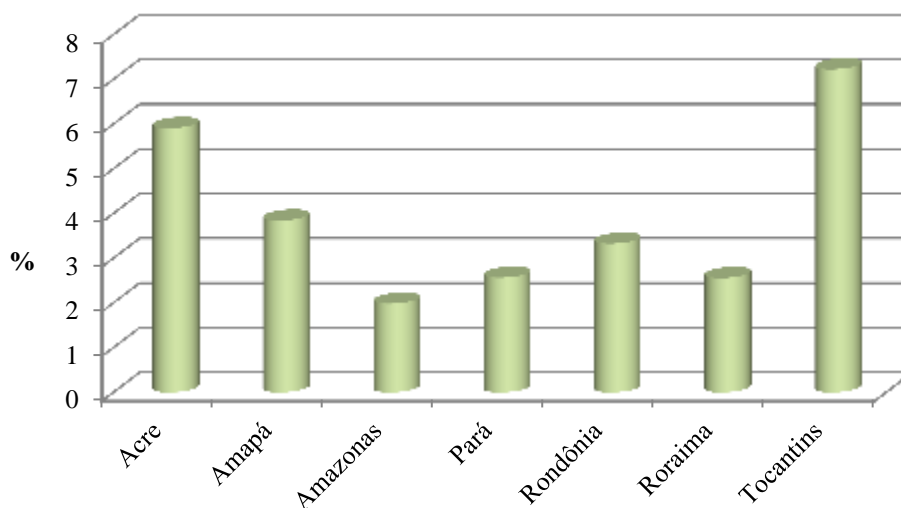
Estados	População (2010)		Matrículas na Educação Especial	
	Faixa etária de 0 a 24 anos	Pessoas com deficiência com 0 a 24 anos	Rede Pública	Instituições Conveniadas
Acre	446.718	64.685	3.666	157
Amapá	413.039	59.808	2.196	103
Amazonas	2.126.483	307.914	5.836	277
Pará	4.475.254	648.016	16.009	621
Rondônia	870.758	126.085	2.625	1.570
Roraima	271.003	39.241	1.004	0
Tocantins	784.964	113.663	8.191	22
Distrito Federal	1.302.353	188.580	11.166	384
Goiás	2.989.989	432.950	13.628	817
Mato Grosso	1.597.756	231.355	2.670	3.438
Mato Grosso do Sul	1.236.459	179.039	3.644	4.006
Paraná	4.986.271	722.012	22.419	11.753
Santa Catarina	2.944.639	426.383	13.326	633
Rio Grande do Sul	4.700.338	680.609	24.905	11.402
Espírito Santo	1.728.238	250.249	10.970	0
Minas Gerais	9.450.109	1.368.376	10.815	30.646
São Paulo	18.846.458	2.728.967	79.156	37.469
Rio de Janeiro	6.930.107	1.003.480	28.273	3.790
Alagoas	1.765.247	255.608	8.244	442
Bahia	7.593.328	1.099.514	31.621	2.940
Ceará	4.543.479	657.895	21.167	3.206
Maranhão	3.909.140	566.043	16.479	1.730
Paraíba	1.963.934	284.377	8.916	1.084
Pernambuco	4.569.261	661.629	17.585	1.772
Piauí	1.728.463	250.281	6.999	826
Rio Grande do Norte	1.650.608	239.008	7.613	225
Sergipe	1.132.505	163.986	3.122	627

Fonte: Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Sistema de transferências Legais 2011.

No Gráfico 5, é exibido o percentual de pessoas com deficiência matriculadas na região Norte. Importante ressaltar que, apenas, os estados do Acre e do Tocantins

possuem mais de 5% das pessoas deficientes, em idade escolar, matriculados em escolas.

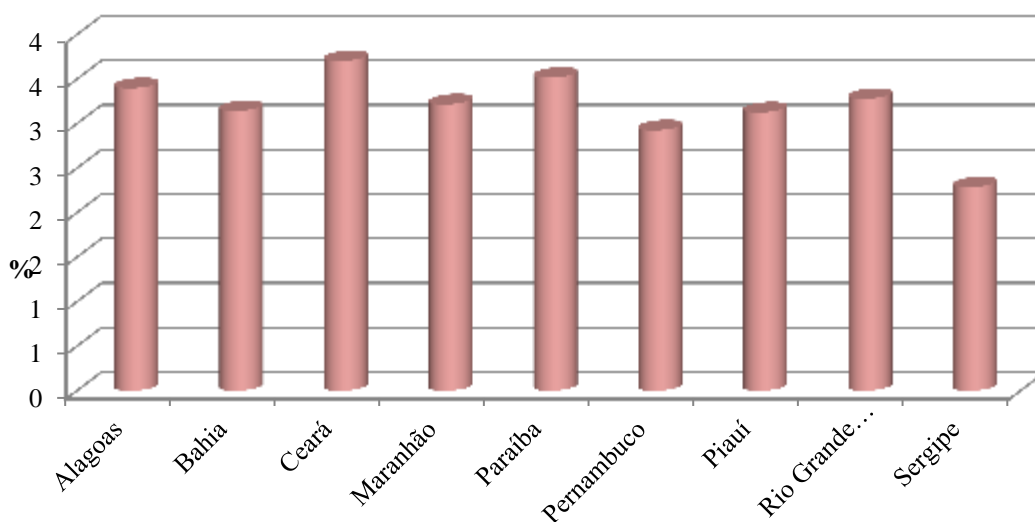
Gráfico 5 % de pessoas com deficiência matriculadas na Educação Especial - Região Norte



Fonte: Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Sistema de transferências Legais 2011.

No Nordeste, a Paraíba ocupa o segundo lugar em número de matrículas de pessoas com deficiência em idade escolar, perdendo, apenas, para o estado do Ceará, como aponta o Gráfico 6.

Gráfico 6 % de pessoas com deficiência matriculadas na Educação Especial - Região Nordeste



Fonte: Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Sistema de transferências Legais 2011.

Após esta apresentação do panorama geral em que se encontra a educação pública brasileira no que diz respeito à inclusão, partimos do geral para o particular, ao analisarmos em profundidade o caso de uma escola pública em um município pobre de um dos estados mais pobres do Brasil, trata-se da Escola Municipal de Educação Fundamental Vereador João Belmiro dos Santos, objeto de investigação desta pesquisa. O capítulo seguinte apresenta os achados empíricos frutos desta investigação em profundidade sobre o caso da escola Vereador João Belmiro dos Santos.

4.ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação se torna relevante, pois que, atualmente, as questões direcionadas à inclusão social de pessoas com deficiências refletem a necessidade de ampliar os espaços de participação e oportunidades nas distintas áreas da sociedade. No Brasil, especialmente, na Região Nordeste, a discussão sobre acessibilidade é problemática, haja vista que grande parcela da população, principalmente, a menos favorecida economicamente, não tem acesso a direitos básicos como saúde, educação, lazer, entre outros. Assim, a discussão abarca aspectos que norteiam a questão central do estudo, como estão estruturadas, na realidade escolar, as práticas pedagógicas direcionadas à inclusão dos alunos com deficiências numa escola localizada em um município nordestino do Brasil. Outro ponto importante diz respeito à própria interpretação dessas práticas educativas por parte do alunado com deficiência, uma vez que a postura e a prática pedagógica do docente são primordiais no envolvimento e engajamento dos alunos deficientes no processo de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, ao analisar a estruturação pedagógica direcionada aos alunos com deficiência, no município supracitado, é possível perceber as suas implicações em relação ao público-alvo heterogêneo. Isso é importante, uma vez que, geralmente, as iniciativas e os espaços de prática voltados às pessoas com deficiência são gerados através de projetos de extensão universitária, realizados por instituições engajadas socialmente e que disponibilizam algum convênio social e oferecem algum trabalho localizado. Todavia, o foco desta investigação é a inclusão escolar dos alunos com deficiência, sob o ponto de vista da estruturação física e pedagógica desenvolvida pela instituição de ensino, campo de análise. E especificamente, qual a percepção do professor sobre o processo de inclusão. Tem-se como referência as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação¹⁷, cujo objetivo está no fortalecimento do atendimento de alunos com deficiência em todas as escolas do país (Santiago, 2011).

Como forma de atender aos objetivos propostos: *i)* verificar a presença do aluno com deficiência na escola; *ii)* a participação desses alunos nas atividades escolares; *iii)* a adequação da estrutura escolar/pedagógica às necessidades dos alunos com deficiência; e, por fim, *iv)* a formação do corpo docente da escola para o

¹⁷ Normatizado pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

atendimento do aluno com deficiência, tendo em vista a sua inclusão. Nesta pesquisa, optou-se, na metodologia, por um estudo de caso de recorte qualitativo e descritivo. Compreende-se que a metodologia do estudo de caso, por fornecer uma visão profunda e acurada sobre um caso específico, pode fornecer dados empíricos sobre a política de inclusão direcionada aos alunos com deficiência de uma escola da rede municipal da cidade de Bayeux/Paraíba/Brasil.

Na operacionalização da pesquisa, optou-se em fazer uma revisão da bibliografia da área, bem como foi executado uma pesquisa documental, levantando uma série de projetos pedagógicos e documentos da escola além da análise do plano municipal de educação através do projeto político pedagógico da escola campoda pesquisa, como fonte documental sobre a legislação existente.

Outro instrumento de pesquisa empregado nesta dissertação foi a aplicação de questionários de resposta aberta e fechada (anexo A), com o pessoal docente da escola; e parte dos responsáveis pela gestão da escola citada. Ao todo, foram aplicados 18 questionários, o que compreendeu todos os professores ativos da escola (17 questionários) e o diretor da instituição (um questionário). O objetivo dos questionários foi de capturar a visão da equipe pedagógica sobre o processo de inclusão que eles estão pondo em curso. As questões foram elaboradas a partir da interface com a orientação e foram testadas através da aplicação de um questionário piloto em outra escola da rede pública na qual o investigador leciona.

A análise dos dados levantados a partir dos questionários foi feita através de sistematização e tratamento em planilhas eletrônicas, o que possibilitou também a elaboração de gráficos e tabelas.

Como forma de contextualizar a escola que serviu como campo de pesquisa e também situar o leitor acerca da situação da educação pública no Brasil no que diz respeito à educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, foi realizada uma pesquisa com objetivo descritivo, segundo Martins (1994, p.30), este tipo de pesquisa “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relação entre variáveis e fatos”. Por sua vez, Andrade (2007, p.98) concorda salientando que “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”.

No que diz respeito à forma, Richardson (1999) e Roesch (1999) apontam duas possibilidades, a pesquisa de abordagem ao problema proposto qualitativa e a pesquisa quantitativa. No estudo em tela são utilizadas as duas formas de abordagem. A abordagem qualitativa através da observação e registro fotográfico da dinâmica escolar através da técnica de observação participante que segundo Richardson (1999, p.215) “o observador não é apenas o espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. A abordagem quantitativa é empregada na análise de dados¹⁸ através do levantamento, sistematização e tratamento de dados secundários¹⁹ obtidos através de órgãos de pesquisa públicos ligados à área de educação e estatísticas sociais, além da aplicação de questionários e análise dos dados coletados a partir desta ferramenta metodológica.

A pesquisa quantitativa é indicada quando o objetivo é converter informações e opiniões em números para possibilitar a análise, classificação e mensuração. Esta abordagem exige a utilização de técnicas estatísticas, para a partir destes dados (primários e/ou secundários) extrair a análise. Para Richardson (1999), esta modalidade de pesquisa caracteriza-se pelo emprego da quantificação desde a coleta das informações até a análise final por meio de técnicas estatísticas, independente de sua complexidade. Na pesquisa em tela não são adotados instrumentos estatísticos sofisticados tais como análise multivariada, em função do escopo da pesquisa e tempo disponível para a realização da pesquisa. Contudo foram adotados ferramentas e procedimentos estatísticos pertinentes e condizentes aos objetivos propostos.

Foi analisada, também, a questão da estrutura física da escola com o intuito de avaliar se está sendo levada em consideração a acessibilidade a todos os ambientes e atividades escolares. Tal análise se deu através de observação e registro fotográfico em todas as vezes que ocorreu uma visita ao campo de pesquisa.

Paralelamente a estas técnicas empregadas, houve várias ocasiões em que tive a oportunidade de conversar com a equipe do corpo docente da escola, as informações colhidas através da observação participante e conversas com a equipe da escola, forneceram valiosas informações sobre a visão que estes possuem sobre a dinâmica escolar.

¹⁸Kerlinger (1980, p.353) define análise de dados como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”.

¹⁹ Para maiores detalhes ver: Marconi e Lakatos (2000).

4.1. Caracterização do campo da pesquisa

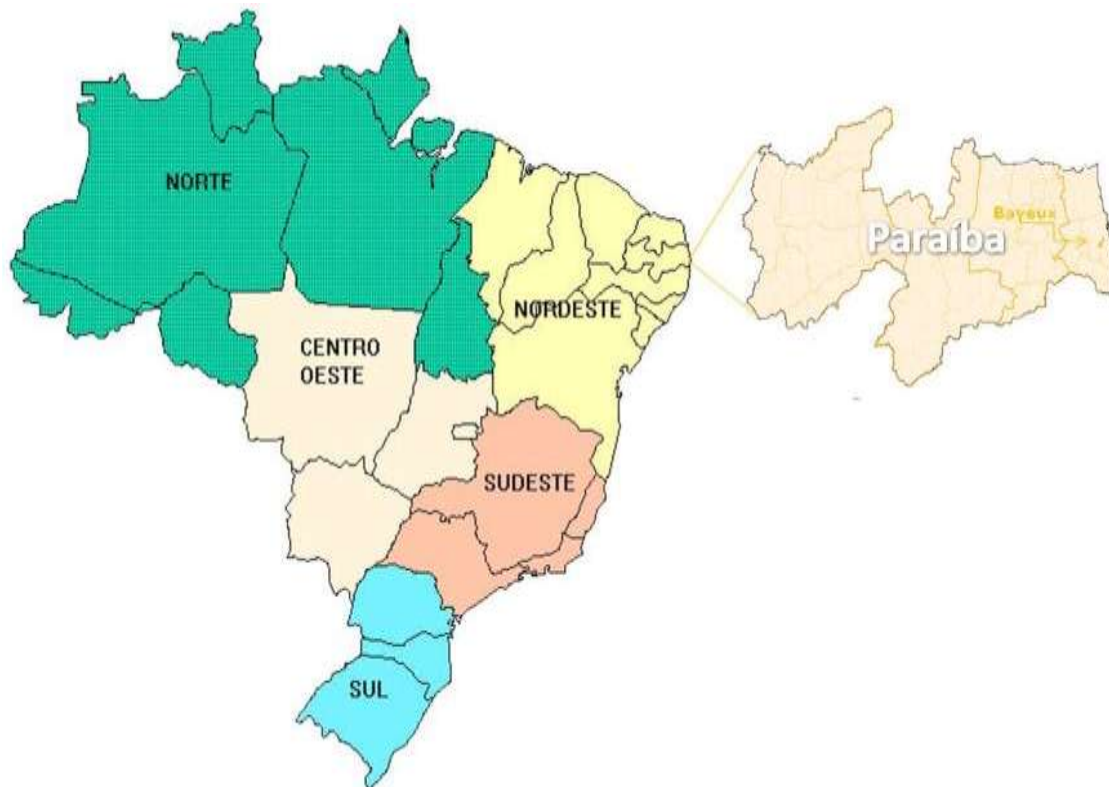
A Cidade de Bayeux está localizada na região metropolitana de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, que, por sua vez, está inserida na região Nordeste do Brasil. É importante destacar o ambiente socioeconômico em que a escola selecionada para essa pesquisa está inserida. A região Nordeste é a segunda região mais populosa do Brasil. Entretanto, é uma das mais pobres, marcada por fortes disparidades sociais e desigualdades econômicas e de oportunidade. O estado da Paraíba possui o quarto pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, assim como é um dos estados mais pobres da federação brasileira. É importante ter esse cenário em consideração quando analisarmos a política de inclusão de alunos com deficiência desenvolvida por uma escola pública, situada na periferia de uma cidade da região metropolitana de João Pessoa.

A cidade de Bayeux possui cerca de 100.000 habitantes, segundo o censo demográfico de 2010. Vale destacar, também, que a incidência da pobreza no município é de 62%²⁰, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município é de cerca de sete mil reais, ao passo que, em João Pessoa, cidade vizinha e capital do estado, esse mesmo indicador é praticamente o dobro. O IDH da cidade de Bayeux é de 0,689²¹ ao passo que o IDH do Brasil é de 0,730. No âmbito educacional, a taxa de analfabetismo nas pessoas com 15 anos ou mais é de 21,3%²².

²⁰ Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF 2002/2003.

²¹ Próximo ao da Bolívia.

²² Censo Demográfico de 2010.



Nesse cenário, se considera a contextualização da educação municipal direcionada ao atendimento de alunos com deficiência. Segundo alguns dados municipais, “atualmente, cerca de 5% dos alunos matriculados são portadores de necessidades especiais e estão integrados ao ensino municipal” (Prefeitura Municipal de Bayeux, 2012). A comunidade escolar selecionada apresenta características socioeconômicas de baixa escolaridade e de renda familiar em sua maioria inferior a um salário mínimo. A maioria é assistida pelo Programa Social Bolsa Família e, como consequência, muitos dos alunos/as apresentam problemas de desnutrição ou obesidade e dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo.

A Escola campo da pesquisa surgiu na década de 2000, da carência em apoiar deficiente físico que não tinha, no município, um espaço institucional para desenvolver sua educação escolar. Iniciou suas atividades com, apenas, oito alunos, mas, em quatro anos, com o crescimento gradativo da demanda, houve a necessidade de municipalização do núcleo, com a realização de um convênio entre o Centro Social Ebenézer e a Prefeitura Municipal de Bayeux. Os alunos atendidos apresentam distúrbios de comportamento, dificuldade de aprendizagem, deficiência auditiva, dislexia, dislalia, hiperatividade, conduta atípica.

A família, também, é assistida, recebendo orientação, visitas e participação nas programações para melhor desenvolvimento do filho. Numa linha de inclusão sócio educacional, atendem a setenta e um surdos da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Em 2005, recebeu sessenta e um alunos e, em 2006, matriculou sessenta e oito alunos. Oferece atividades esportivas, atividades lúdicas, atendimento odontológico e psicológico. A maioria dos alunos reside em várias comunidades situadas na periferia da cidade de Bayeux – PB e cidades circunvizinhas, que possuem pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. A escola apresenta um espaço de inclusão importante na comunidade, por contar com ambientes e recursos destinados, especificamente, a determinados fins pedagógicos.

Tomando como referência a literatura da área (Ainscow, 2004a, 2004b; Pletsch, 2005; Pletsch & Fontes, 2006; Glat, Pletsch & Fontes, 2006; Santiago, 2011), se busca examinar a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, especificamente, sob o ponto de vista do professor. As principais considerações pertinentes à pesquisa são: *i)* a participação dos alunos nas atividades pedagógicas; *ii)* a adequação da estrutura física da escola às necessidades desses alunos; e, por fim, *iii)* a formação do pessoal docente para o atendimento do aluno com deficiência.

5. Analisando a experiência de inclusão na rede pública: o caso da Escola Municipal João Belmiro dos Santos

5.1. Analisando os dados resultantes de pesquisa documental

A partir de documentos coletados diretamente por intermédio da direção da escola, foi possível traçar um panorama atual da política de inclusão escolar desempenhada pela escola campo. A escola conta, no ano de 2012, com um total de trezentos e cinquenta e oito alunos, trinta e um desses alunos possuem algum tipo de deficiência. A escola possui dezesseis turmas e uma média de vinte e dois alunos por turma, o que possibilita um acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Essas informações podem ser verificadas no Quadro 1.

Tabela 7 Quantitativo dos alunos

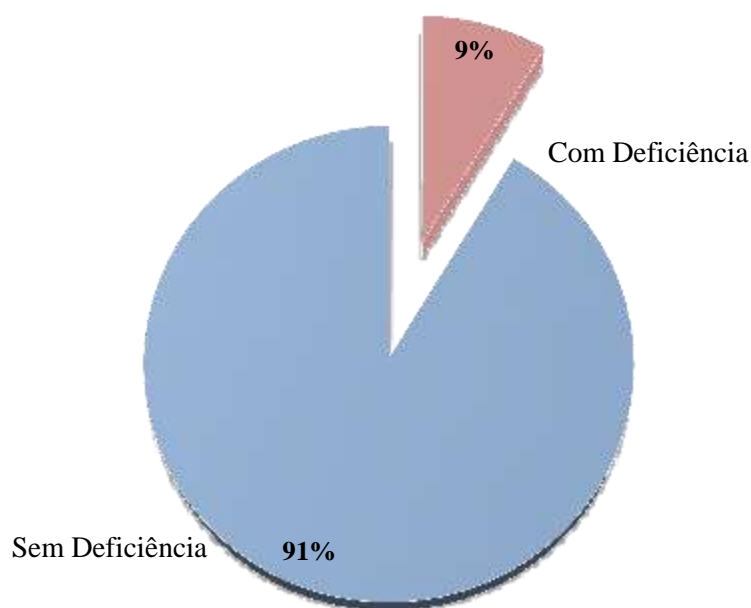
Indicador	Valor
Total de Alunos da Escola	358
Total de Alunos com algum tipo de deficiência	31
Turmas da Escola	16
Média de alunos por turma	22,4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento e sistematização de dados da escola.

Destaca-se que, nos últimos anos, o governo municipal da cidade de Bayeux tem dado uma atenção especial às pessoas com deficiência auditiva. Assim, construiu uma nova escola de referência para esse alunado, o que acabou por reduzir, um pouco, o número de alunos com deficiência na escola campo da pesquisa, que começou seu projeto de inclusão, justamente, focando os alunos com deficiência

auditiva. Mesmo com essa redução, 9% dos alunos da escola possuem algum tipo de deficiência, como se observa no Gráfico 7.

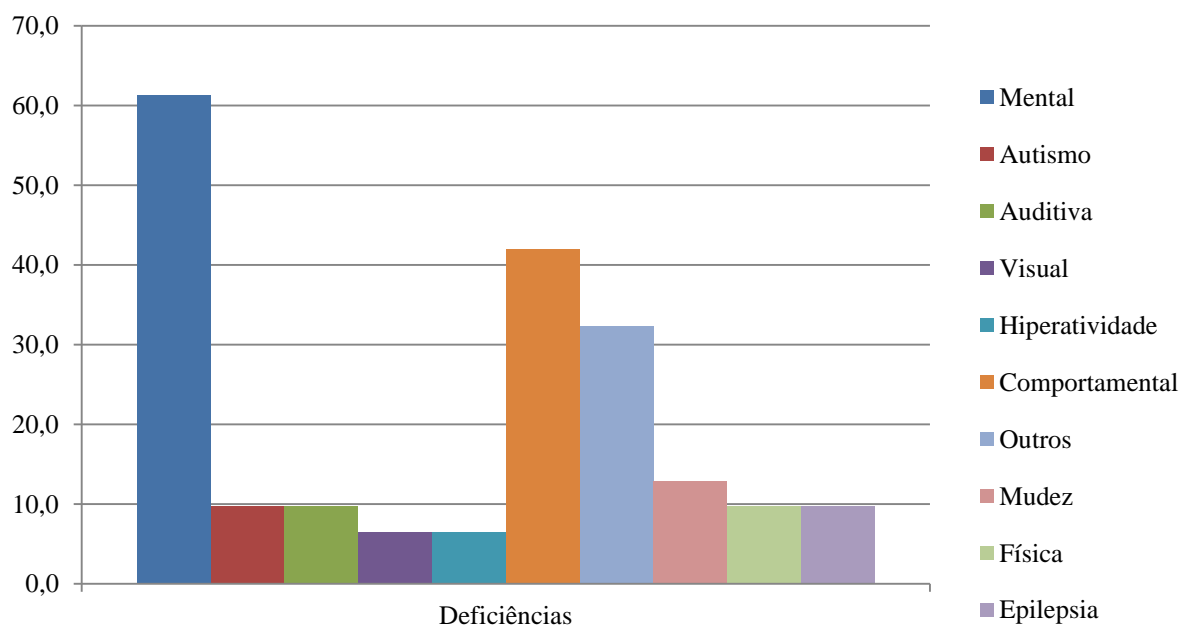
Gráfico 7 Percentual de alunos com algum tipo de deficiência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de levantamento e sistematização de dados da escola.

O Gráfico 8 indica a participação percentual de cada uma das deficiências observadas nos alunos da escola. Vale destacar que a avaliação dos alunos com deficiência foi executada pelos profissionais da escola, e, quando possível, comparada com os laudos periciais médicos trazidos pelos familiares dos alunos. Se, no início das atividades da escola, os alunos com deficiência auditiva representavam o foco de atuação da escola, atualmente, os alunos com deficiência mental e comportamental constituem o maior quantitativo dos alunos com deficiência na escola em análise.

Gráfico 8 Incidência percentual de cada tipo de deficiência



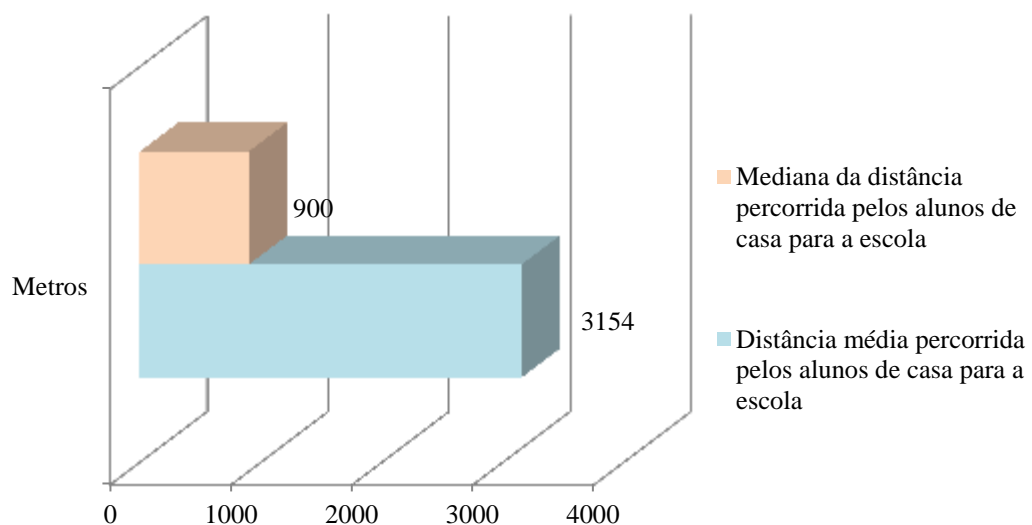
Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento e sistematização de dados da escola.

O trabalho de inclusão desenvolvido na escola ganha, então, uma outra complexidade, tendo em vista que essa parcela da população tem sido rotulada de “louca” e afastada do convívio pleno com a sociedade. Incluir esses alunos no ambiente escolar constitui um importante vetor de combate ao preconceito, uma vez que a criança dita “normal” irá aprender, desde cedo, que é necessário respeitar a diferença, e, portanto não é necessário temer ou ter aversão. Assim, a conscientização dos familiares e da comunidade em geral se faz necessária. Se, no passado, a “solução” para os “loucos” eram os manicômios, a reforma antimanicomial retirou esses indivíduos dos hospitais e os colocou de volta nas famílias. Contudo, por não haver um trabalho de conscientização, esses indivíduos acabaram segregados da sociedade, e, por vezes, da própria família.

O Gráfico 9 demonstra um indicador relevante: a distância (média e mediana) entre a casa dos alunos e a escola. Existem alunos deficientes que vêm de outras cidades para a escola. Isso faz com que a média da distância percorrida pelos alunos fique distorcida. Nesses casos, então, se optou por adotar a mediana desta distância, que ignora esses poucos casos que distorcem a distribuição. Observa-se que boa parte dos alunos deficientes da escola é da própria comunidade, se deslocando dentro do

bairro ou da cidade de Bayeux. Entretanto, existem alguns alunos que, mesmo morando mais de setenta quilômetros distante da escola, seus familiares arcam com o custo desse deslocamento por acreditarem que o trabalho de inclusão realizado pela escola traz resultados positivos.

Gráfico 9 Distância percorrida pelos alunos com deficiência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento e sistematização de dados da escola.

Os registros descritivos das observações foram, também, analisados na tentativa de estabelecer um padrão das ações em seu desenvolvimento cotidiano. Foram observados distintos diálogos, atitudes e ações sobre a dinâmica das salas de aula regular e de recursos e como ambas se refletem nas atividades elaboradas pelos alunos no contexto escolar. Segundo as psicopedagogas da escola, esses casos são de alunos com deficiência mental, e a mudança de rotina para esses indivíduos pode ser bastante custosa. Então, depois de se adaptarem à dinâmica da escola, permanecem frequentadores assíduos, ainda que os pais tenham que se mudar de cidade.

5.2. Analisando os dados resultantes de registro fotográfico

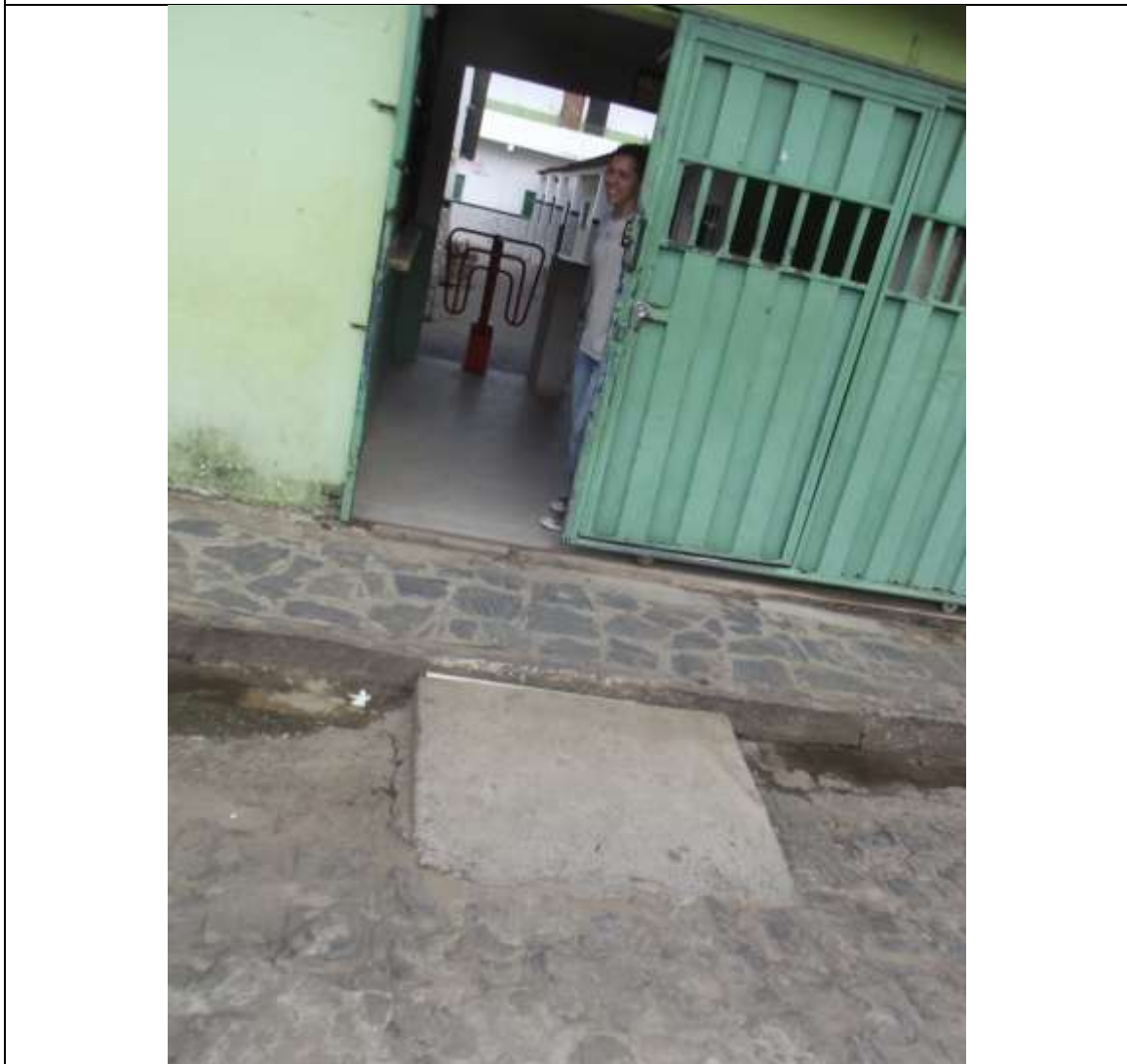
Fotografia 1 Fachada da Escola Municipal



A Fotografia 1 exhibe a fachada da escola, bastante simples, com uma placa indicando o nome da escola. Algo que chama a atenção na estrutura física da escola é o fato de, aparentemente, ela não ter sido concebida, previamente, como escola, pois foi crescendo e incorporando residências vizinhas. Em função dessa falta de planejamento quanto à estrutura do prédio, existem várias mudanças de níveis e passagens estreitas, assim como rampas.

A fotografia 2 exhibe o portão principal da escola e uma rampa estreita que faz a mudança de nível entre a rua e a calçada.

Fotografia 2 Portão Principal da Escola



As fotografias 3 e 4 expõem o pátio principal da escola, onde é realizado o recreio e algumas atividades lúdicas. É possível ver, também, que os blocos de salas de aula possuem arquiteturas diferentes, demonstrando que foram construídos em momentos diferentes, a escola cresceu acompanhando a demanda por matrículas, sem contudo um planejamento estrutural global.

Fotografia 3 Pátio e salas de aula A



Fotografia 4 Pátio e salas de aula B



Fotografia 5 Rampas de acesso às salas do primeiro andar



Fotografia 6 Rampas para as salas do térreo



As fotografias 5 e 6 indicam, de forma mais detalhada, algumas das rampas da escola. O acesso às salas de aula do primeiro piso é feito através de uma rampa, que

apesar de estreita, possibilita o acesso de cadeirantes a todas as dependências da escola.

A fotografia 7 exhibe as rampas de acesso para a sala de recursos, um dos ambientes mais importantes no projeto de inclusão dos alunos com deficiência. Nessa sala são realizadas atividades específicas com esses alunos, bem como é o ambiente utilizado pelos professores para o planejamento das atividades docentes. Destaca-se que segundo o PNE neste primeiro momento, o de inclusão, deve-se planejar e desenvolver atividades específicas com os alunos portadores de necessidades especiais, com o desenvolvimento para a integração destes alunos em sala de aula, quando todas as atividades deverão ser desenvolvidas na dinâmica habitual de sala de aula. Processo como o destacado por Sanches e Teodoro (2007), com a integração desse aluno no ambiente escolar e a inclusão desse aluno nas atividades escolares.

Fotografia 7 Rampas para banheiros e Sala de Recursos



Carvalho (2000) afirma que a organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção das barreiras para a aprendizagem. Entre as diversas barreiras existentes, a autora destaca, como as mais significativas, as de cunho atitudinal. Nesse sentido, se considera a sala de recursos

multifuncional relevante no desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional, com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem para atingir o currículo da classe comum. Segundo documento do Ministério da Educação (MEC/Secretaria de Educação Especial, Brasil, 2006):

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. A denominação Sala de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento às diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

A Sala de Recursos atende alunos com deficiência mental/intelectual e, também, os que apresentam Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno de Déficit de Atenção, TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e com Distúrbios de Aprendizagem). Os conteúdos escolares deverão ser trabalhados com metodologias e estratégias diferenciadas, uma vez que o trabalho com o conteúdo não deve ser confundido com repetição de conteúdo da prática educativa da sala de aula regular, ou seja, não se trata de reforço escolar.

De acordo com MEC (Brasil, 2006):

Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em Salas de Recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos deve ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. (p. 13-15).

Dentre as atribuições desse espaço, estão as de: 1) atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular; 2) atuar, de forma colaborativa, com o professor da classe comum para a definição de estratégias

pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; 3) promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; 4) orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; 5) informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; 6) participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; 7) preparar materiais específicos para o uso dos alunos na sala de recursos; 8) orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; 9) indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; 10) articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (MEC, 2006):

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros. (p.17).

Fotografia 8 Sala de Recursos



Fotografia 9 Computadores adaptados para os alunos deficientes



Nesse sentido, a sala de recursos é um espaço escolar com o objetivo de oferecer acesso ao conhecimento e autonomia do aluno, por intermédio de material didático pedagógico, equipamentos especializados da área para o atendimento das necessidades educativas especiais. O atendimento deve ser oferecido no horário oposto ao da sala regular. Os profissionais da sala de recursos atuam com atendimento de complementação ao ensino regular, tendo em vista identificar, elaborar e organizar, com apoio dos professores regulares, estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras da exclusão.

Fotografia 10 Teatro de Fantoques



Fotografia 11 Linguagem de Libras



Levando em consideração a habilidade cognitiva e física de cada aluno, são realizadas distintas atividades utilizando recursos pedagógicos, tecnológicos, comunicação alternativa e aumentativa. Bem como atividades de linguagens (a exemplo da linguagem de Libras, cf. fotografia 11), orientação social e mobilidade. As atividades direcionadas têm como objetivo melhorar o desempenho dos alunos, através de aulas expositivas, trabalhos em grupo, atividades lúdicas, dentre outros.

Fotografia 12 Incorporação da Família nas atividades de inclusão



Um dos principais objetivos da utilização da sala de recursos refere-se à conscientização da família sobre o processo de aprendizagem desenvolvido por neste ambiente escolar, através de intervenções de especialistas, demonstrando a importância em não infantilizar os filhos frente às deficiências. E, principalmente, enfatizar a iniciativa da inclusão escolar enquanto responsabilidade de toda comunidade escolar.

Fotografia 13 “Brinquedoteca” e recursos audiovisuais



Fotografia 14 Cantinho da Leitura



Além do planejamento das atividades com foco na complementação ao ensino regular, os professores da sala de recursos têm uma grande variedade de materiais e

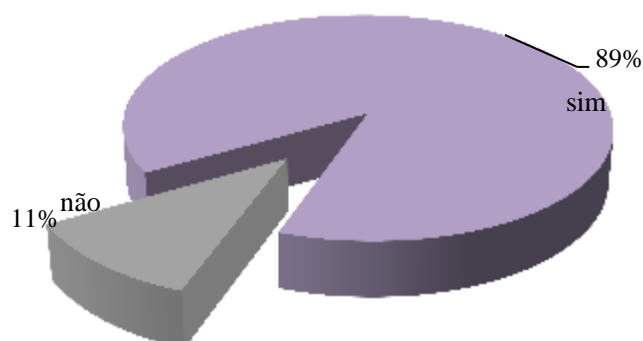
recursos pedagógicos que podem ser utilizados no processo de aprendizagem do aluno, tais como: jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento; jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos; livros didáticos e paradidáticos impressos em comunicação alternativa; mídias de conhecimentos, dentre outros.

5.3. Analisando os dados resultantes da aplicação do questionário

Um instrumento de coleta de dados importante, utilizado na pesquisa em tela, foi o questionário aplicado junto aos professores da escola²³. A partir desse instrumento, foi possível coletar informações sobre o perfil do professor da escola, assim como captar a percepção desse profissional quanto ao processo de inclusão escolar, identificando as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em seu dia-a-dia. Em função do tempo disponível para a pesquisa, assim como visando otimizar o tempo dos professores, se optou pela aplicação de questionários em detrimento de entrevistas com os professores. Foram coletadas respostas de dezoito professores, abrangendo a totalidade dos professores ativos da escola naquele período.

O perfil dos professores da escola campo da pesquisa está concentrado em dois polos: um grupo de professores mais experientes, que são funcionários concursados da Prefeitura Municipal de Bayeux, e um grupo de professores prestadores de serviço, com pouca experiência, que não possuem estabilidade no cargo, podendo ser substituídos por outros professores ao sabor da eleição de um novo gestor municipal. Apesar dessa dispersão de experiência em sala de aula dos professores, em média, os professores da escola possuem nove anos e sete meses de experiência, e todos os professores possuem ou possuíram, nos últimos três anos, algum aluno com deficiência nas turmas em que leciona.

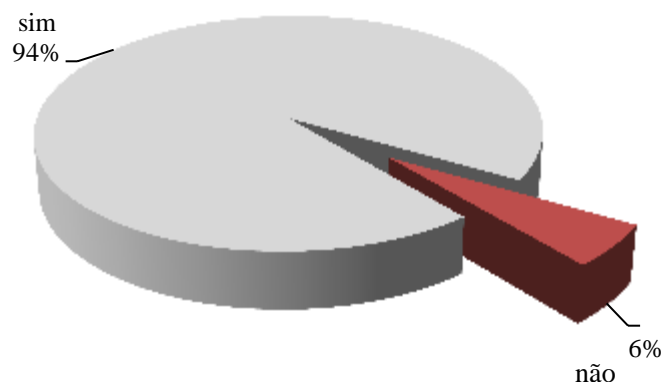
Gráfico 10 Você gosta ou gostaria de trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, incluídos em classes comuns?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

²³ O modelo de questionário aplicado encontra-se no anexo A desta dissertação.

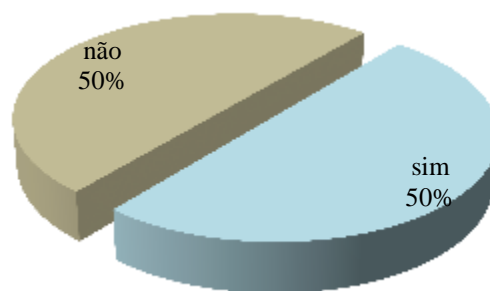
Gráfico 11 Você concorda que o aluno com deficiência em contato com os alunos sem deficiência, tem mais oportunidades de adquirir conhecimentos e desenvolver-se cognitivamente?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

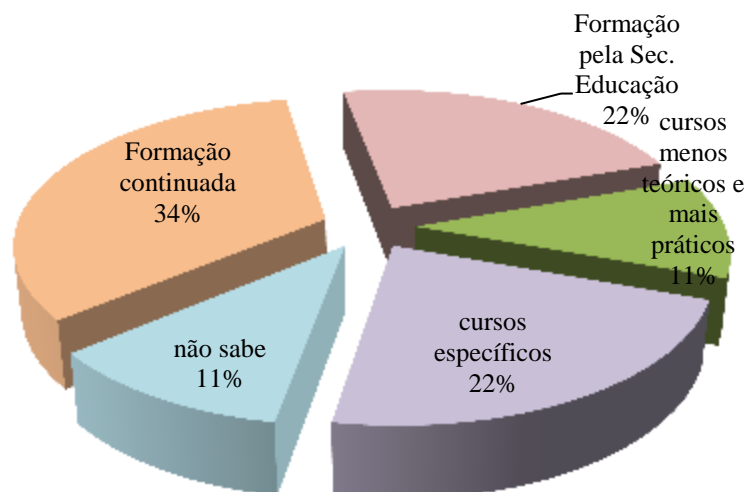
Apesar de todos os professores já terem experiência com alunos com deficiência em sala de aula, 11% dos professores responderam que não gostam de trabalhar com esse tipo de aluno, como aponta o Gráfico 10. Mais de 90% dos professores da escola acreditam que o contato entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência gera maiores oportunidades para o aluno com deficiência desenvolver-se cognitivamente, conforme indicado no gráfico 11. O Gráfico 12 aponta que, apesar de todos os professores estarem lidando com alunos com algum tipo de deficiência, metade deles não se considera preparado para lidar com esse alunado. Esse dado aponta para a necessidade de aperfeiçoamento do corpo docente da escola, através de uma formação continuada fornecida pela secretaria de educação municipal, para que o professor esteja mais preparado para esse novo cenário da escola inclusiva.

Gráfico 12 Você se considera um professor preparado para lidar com aluno com deficiência?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

Gráfico 13 Como deveria ser a formação do professor diante desta nova perspectiva, em sua opinião?



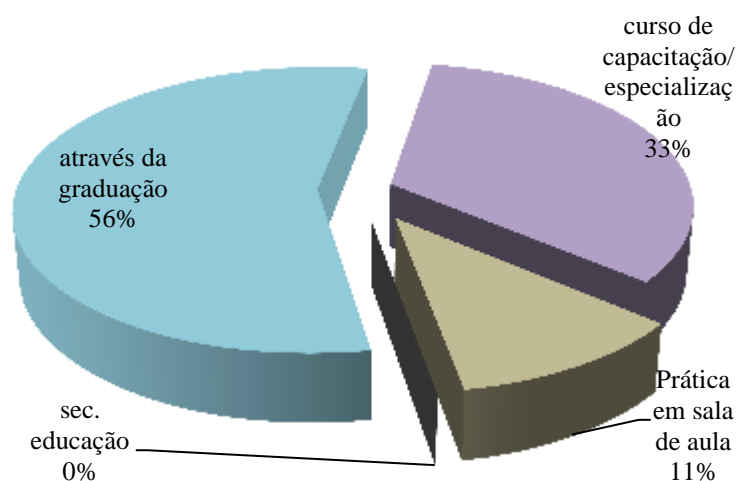
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

O Gráfico 13 exhibe as respostas dos professores sobre como deveria ser a sua formação, para que esteja apto a lidar com uma sala de aula regular inclusiva. É perceptível a demanda por uma formação continuada, fornecida pela secretaria de educação municipal, assim como a demanda que esses cursos sejam voltados mais para a prática de ensino do que para o aspecto teórico. Ocorre que o professor ingressa na educação pública e não existe um processo de aperfeiçoamento contínuo desse profissional, e quando esse se vê em um novo contexto, como o da inclusão de alunos deficientes, não se sente seguro para lidar com esse novo cenário²⁴. O Gráfico

²⁴ Como apontado pelo Gráfico 16.

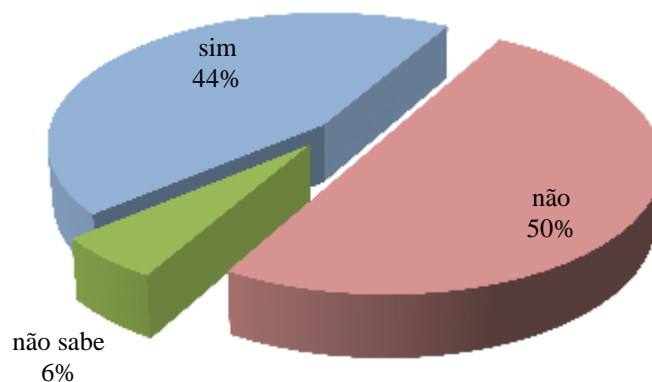
18 corrobora essa linha de raciocínio, onde 67% dos professores alegam que obtiveram treinamento para lidar com alunos com deficiência através ou da graduação ou da prática em sala de aula, apontando que não houve um processo de aperfeiçoamento desse profissional. E nenhum profissional obteve treinamento para essa finalidade através da secretaria de educação. Destaca-se o interesse dos professores, 33% deles, em buscar, por conta própria, especializações específicas para a inclusão.

Gráfico 14 Como você obteve formação para lidar com alunos com deficiência?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

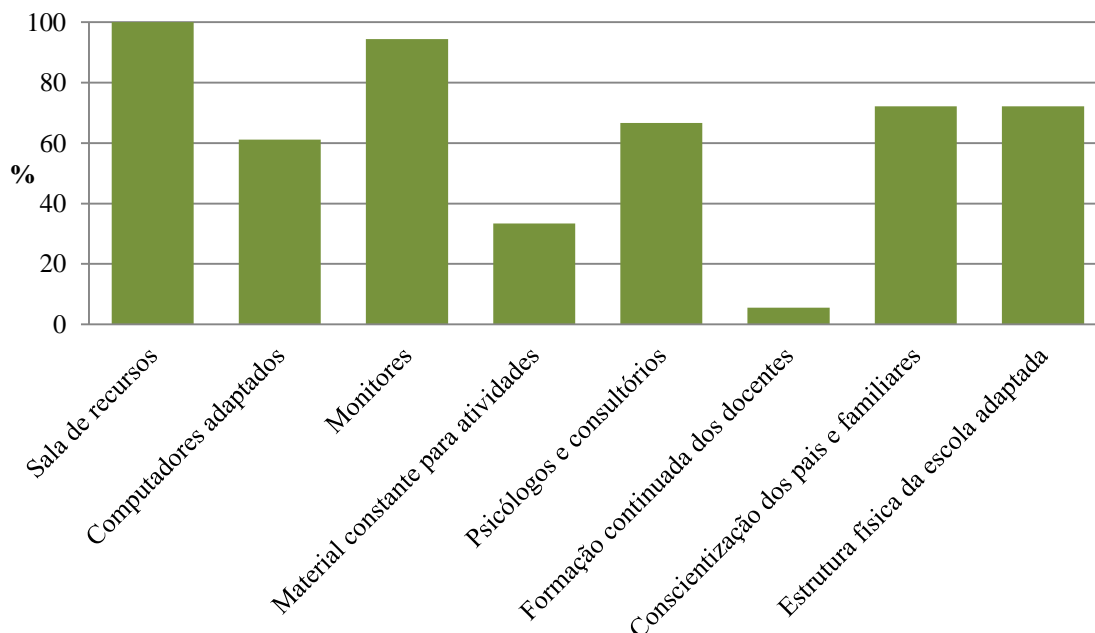
Gráfico 15 Você acredita que a atenção extra, requerida pelos estudantes com deficiência pode prejudicar a fluidez das aulas e o desenvolvimento dos demais alunos?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

Um dado curioso obtido através dos questionários diz respeito se um aluno com deficiência, que requer maior atenção, prejudica as aulas e, por conseguinte, o desenvolvimento dos demais alunos. A resposta dos professores desperta atenção na medida em que 44% deles afirmaram que sim, o dispêndio de atenção requerida por esses alunos pode sim prejudicar a fluidez das aulas. À primeira vista, essa resposta pode ser reflexo da insegurança de alguns professores, já reportada anteriormente no gráfico 12. Entretanto, como essa pergunta requer bastante atenção, recorreu-se a uma conversa com os professores. Os professores argumentaram que, na ausência de um monitor para auxiliar nas aulas, se torna praticamente impossível manter o mesmo ritmo de aula, com um único professor ministrando o conteúdo e acompanhando atentamente o aluno portador de deficiência. A resposta dos professores, então, aponta para uma nova dimensão, não que a presença de alunos com deficiência em sala de aula prejudique o desenvolvimento das atividades regulares, mas que é necessário o devido suporte ao professor, para que este tenha as condições necessárias para tornar a classe regular uma classe inclusiva, transmitindo conhecimento a todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Gráfico 16 Recursos que a escola dispõe, percepção dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de questionários aplicados nos professores da escola selecionada.

Com o intuito de identificar se os professores sabem quais os recursos que a escola tem à disposição para dar continuidade à política de inclusão, foi perguntado aos professores sobre os recursos que a escola dispõe para atender as necessidades dos alunos com deficiência durante o processo de inclusão. O gráfico 16 exibe as respostas fornecidas pelos professores, que indicam que há um determinado grau de dispersão sobre os recursos que a escola dispõe segundo a percepção dos professores. Alguns recursos (tais como monitores, sala de recursos, estrutura física adaptada e presença de psicólogos) são mais conhecidos pelos professores e são oferecidos pela escola. O item *material constante para atividades* aponta que existe uma oferta precária desse recurso, já a formação continuada dos docentes é praticamente inexistente, ou seja, nem a escola, nem a secretaria de educação fornecem cursos de capacitação de seus docentes. Chama à atenção, ainda, que os professores não estejam muito seguros dos recursos ofertados pela escola. Conhecer os recursos que a escola dispõe é primordial para, em um segundo momento, a escola gerar demandas junto à secretaria municipal de educação.

Uma pergunta final questionava aos professores os ganhos relativos de cada aluno, sem deficiência e com deficiência, para avaliar se o convívio em sala de aula contribuía positivamente para apenas um tipo de aluno, para ambos ou para nenhum dos alunos. Todos professores acreditam que o convívio em sala de aula entre os alunos sem deficiência e com deficiência gera benefícios para ambos. Os professores, durante conversas, reportaram ainda que as crianças aprendem desde muito cedo a conviver harmoniosamente com as diferenças, desenvolvendo um espírito de tolerância e cidadania. Através das conversas com os professores, é perceptível que as atividades desenvolvidas na escola, não, apenas, as direcionadas para a inclusão, sofrem pela precariedade da escola. Uma das reclamações mais presentes foi a falta de um fluxo constante de itens de papelaria, algo barato e comum, entretanto que, por vezes, os professores têm que custear de seu próprio salário.

6.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na leitura empírica do processo de inclusão de pessoas deficientes na educação brasileira através de indicadores secundários, e mais especificamente, analisando um caso em particular, de uma escola da rede pública do município da cidade de Bayeux, acredita-se possível fornecer respostas às quatro questões iniciais que nortearam este trabalho.

Através do cruzamento dos resultados obtidos a partir das metodologias empregadas (pesquisa documental, registro fotográfico, questionários, observação participante e análise de dados) foi possível identificar a situação ainda precária da política de inclusão escolar. As escolas públicas boa parte das vezes encontram enormes dificuldades em fornecer condições mínimas de aprendizado para os alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência. Ao nos depararmos com uma tentativa de implementar uma política de inclusão de alunos com deficiência neste ambiente de infraestrutura precária, percebe-se uma gama de desafios e dificuldades a serem transpostos, como nos indicam os registros aqui elencados e examinados.

Muito embora a permanência do aluno com deficiência na escola se efetiva algumas vezes através da reprovação, com a anuência dos pais, destes alunos. Entretanto o fator preponderante parece ser o fato da escola ser o local (ainda que com infraestrutura deficiente) mais próximo daquelas famílias, que desenvolva alguma atividade voltada para aquelas crianças com deficiência, associado ao empenho da equipe docente.

No que diz respeito à participação dos alunos com deficiência nas atividades pedagógicas, é necessário que se faça uma ressalva. Dependendo do tipo de deficiência, determinados alunos podem apresentar uma variação de humor e/ou disponibilidade para participar das atividades em sala, conforme verificado na observação participante.

Tais elementos trazem rebatimentos sobre a escola e têm como resultado a necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa cuja problemática se concentre na capacitação do corpo docente, na perspectiva da formação inicial e continuada, para o melhor atendimento das necessidades do aluno com deficiência. Ressalta-se que um número significativo de docentes não se sentem preparados para lidar com os alunos com deficiência. Associado a isto, a secretaria de educação do município não fornece nenhuma política de formação continuada dos docentes no que diz respeito à educação inclusiva. Tais elementos possuem um impacto negativo sobre a forma que a estrutura pedagógica da escola irá se adaptar aos alunos com deficiência. Destaca-se que alguns professores, diante da necessidade de lidar com o desafio

da sala de aula inclusiva, vêm buscando formação específica na área, como forma de conseguir através de universidades, a formação que a secretaria de educação não lhes fornece.

A pesquisa em tela levanta questionamentos sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência nos sistemas de ensino, sobretudo naquelas localidades mais carentes de um país continental, como é o Brasil, onde mesmo necessidades básicas ainda não foram asseguradas. Ao depositar todo o custo da implementação desta política pública nas mãos do corpo docente, sem fornecer ao mesmo tempo, formação, instrumentos e recursos de trabalho adequados, corre-se o risco desta importante política educacional depender exclusivamente da boa vontade dos professores.

CONCLUSÕES

O processo de inclusão escolar é uma bandeira que vem sendo historicamente hasteada por diversos países ao longo da história humana. Especificamente, no caso brasileiro, esse movimento foi amplamente discutido e, como todo processo social, é sempre tema tensionado por divergências. O aparato jurídico do país é um dos mais avançados do mundo, aonde a heterogeneidade de direitos vem sendo cada vez mais consolidada nas distintas áreas de ação, cujo objetivo é o de tornar os bens sociais inclusivos ao maior quantitativo de pessoas. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um retrato desse processo de rupturas e garantias sociais, através de uma série de medidas fortalecedoras da importância de não mais encarar a deficiência de uma pessoa como fundamento da exclusão social, econômica, cultural; mas ao contrário compreender a diferença como algo constituinte, inclusivo e necessário.

Nesse âmbito, foi observado, na literatura da área, um consenso no que tange à urgência de se colocar em prática os pressupostos da Declaração de Salamanca, da Constituição Federal de 1988, diretrizes do MEC, da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dentre outras iniciativas legais. Mesmo sendo um tema relevante e baseado em tantos princípios norteadores, há relativamente poucos relatos de experiências sobre a funcionalidade, na prática, de tantas leis e diretrizes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Ou seja, é preciso que tenhamos uma expectativa das mudanças, uma vez que se trata de um processo lento e repleto de obstáculos. Por isso, se acredita que é necessário manter um debate contínuo, divulgar a experiência, reestruturar as práticas pedagógicas.

Atentaàs peculiaridades da questão, a presente pesquisa buscou responder “como vem sendo desenvolvida a inclusão escolar dos alunos com deficiência, sob o ponto de vista da estrutura física e pedagógica desenvolvida pela instituição de ensino?” E, especificamente, qual a percepção do professor sobre esse processo de inclusão? Nesse sentido, alguns questionamentos se tornam pertinentes ao objeto de pesquisa em tela: *i*) a participação dos alunos nas atividades escolares (através da observação participante); *ii*) a adequação da estrutura física da escola; e, por fim, *iii*), a formação do pessoal docente para o atendimento ao aluno com deficiência. Dessa forma, esta pesquisa buscou analisar a inclusão de alunos com deficiência

matriculados regularmente na escola selecionada que participam das salas regulares e que tem apoio da sala de recursos. Para tanto foram utilizadas como técnicas investigativas a coleta de dados secundários, registro fotográfico, observação participante, aplicação de questionários e pesquisa documental.

Os dados coletados, pelo questionário, indicam as dificuldades enfrentadas pelo professor no tocante ao atendimento adequado ao aluno com deficiência, uma vez que 50 % dos professores não se consideram capacitados para lidar com este alunado. Nesse sentido, esses dados apontam para a necessidade de aperfeiçoamento do corpo docente da escola, através de uma formação continuada fornecida pela secretaria de educação municipal, com vistas a qualificar o novo cenário da escola inclusiva. Outro aspecto, diz respeito à estruturação pedagógica da escola para a efetivação desse processo inclusivo, é o devido suporte ao professor, tais como monitores, sala de recursos, equipe psicopedagógica, estrutura física adaptada. Ou seja, é necessário, desde a formação continuada dos professores, aos materiais e ambientes adequados, para que o docente tenha as condições necessárias para tornar a classe regular uma classe inclusiva, transmitindo conhecimento a todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

As dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras são complexas, se ampliando na medida em que as escolas se distanciam dos grandes centros e atendem a clientela menos favorecidas. A inclusão de alunos com deficiência, em salas de aula regulares, constitui mais um desafio a ser enfrentado pelas escolas. Torna-se necessário não apenas atribuir mais obrigações à escola e aos professores já sobrecarregados e mal remunerados, e, sim, dotar as escolas públicas das condições eficientes para a efetiva inclusão social e educacional desses alunos, estrutura física adequada, profissionais motivados e preparados, assim como materiais e equipamentos são elementos básicos para um adequado funcionamento da instituição escolar pautada no paradigma da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar** IN: Inclusioneducativa.cl/documentos. Acedido a 12 de Janeiro, 2013 em <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos>, 2004a.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** IN: Inclusioneducativa.cl/documentos. Acedido a 12 de Janeiro, 2013 em <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos>, 2004b.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARAÚJO, L. A. D. **A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BAUMEL, R. C. R. C., & CASTRO, A. M. Formação de professores e questões atuais. **Integração**, 24, 6-11, 2002.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 33-44, 2003.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 33-44, 2003.

BOLONHINI JUNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas e a legislação brasileira**. São Paulo: Editora Arx, 2004.

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

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10/01/12.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 5, 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CRUZ, G. de C. Formação profissional em Educação Física à luz da inclusão. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada**, Sobama, Curitiba, p.108-110, 2001.

DUARTE, E., & WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT: UGF, v. 3, 1995.

FERREIRA, J. R. **A Exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, 16-23, 2000.

GLAT, R., & Oliveira, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 15/12/12, 2003a.

GLAT, R., FERREIRA, J. R., OLIVEIRA, E. S. G., & Senna, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003b. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em 30/11/12.

GLAT, R., PLETSCHE, M. D., & FONTES, R. S. 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 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. UNIGRANRIO Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006.

JIMÉNEZ, R. B. et. al. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

LIMA, S. M. T. **Educação Física adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária**. Tese apresentada ao Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de doutor, Campinas, 2005.

MANTOAN, M.E. A hora e a vez da educação inclusiva. **Educação e família – Deficiências: a diversidade faz parte da vida**. São Paulo, v.1, p.42-45, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 1994.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, 25, 37-48, 2005.

OLIVEIRA, C. Todos na escola! **Sentidos**, 17, 34-40, 2003.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2, 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes**. USP: Biblioteca virtual de direitos humanos, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Deficiências**. USP: Biblioteca virtual de direitos humanos, 1993.

PLATT, A. D. Revisitando a História Quanto à Produção da Deficiência. **Cadernos de Educação Especial**, 1999.

PLATT, A. D. Uma contribuição histórico-filosófica para análise do conceito de deficiência. **Revista Ponto de vista**, 2008.

PLETSCH, M. D. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro para obtenção do título de mestre, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D., & FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alunos com necessidades especiales: directrices, prácticas y resultados de La experiência brasileña. **Revista Educar: revista de Educación**, 37, 87-97, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX. **Diversos documentos**, Acedido a 26 de Janeiro, 2012 de Prefeitura Municipal de Bayeux em: http://www.bayeux.pb.gov.br/acoes.asp?Noticias_Id=468.

PRIETO, R. G., & MANTOAN, M. T. E., ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, 1, 67-73, 2003.

ROESCH, Sylvia M. A. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**: Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHES, I., & TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 63-83, 2007.

SANTIAGO, S. A. S. **A história da exclusão das pessoas com deficiência**: aspectos Socioeconômicos, Religiosos e educacionais. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2011.

SEABRA JÚNIOR. L., & ARAÚJO, P.F. Inclusão e educação física escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade. **Movimento & Percepção**, 2, 78-88, 2003.

SILVA, E.J.C., LLERENNA JÚNIOR, J.C., & CARDOSO, M.H.C.A. Aspectos históricos do atendimento ao deficiente: da segregação à educação inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 63, 5-13, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ANEXOS

Anexo A

Questionário Corpo Docente

Nº

Esta é uma pesquisa com fins meramente acadêmicos, é garantido o sigilo das informações fornecidas pelos indivíduos.

- 1) A quantos anos você leciona? _____
- 2) Você tem ou teve, nos últimos três anos, em alguma de suas turmas, aluno(s) com deficiência?
 sim **não**
- 3) Você gosta ou gostaria de trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, incluídos em classes regulares? **sim** **não**
- 4) Você concorda que o aluno com deficiência em contato com os alunos considerados sem deficiência, tem mais oportunidades de adquirir conhecimentos e desenvolver-se cognitivamente? **sim** **não**
- 5) Você se considera um professor preparado para lidar com aluno com deficiência?
 sim **não**
- 6) Como deveria ser a formação do professor diante dessa nova perspectiva, em sua opinião?

- 7) Como você obteve treinamento para lidar com alunos com deficiência?
 Formação a partir da vivência em sala de aula, prática adquirida;
 Formação fornecida pela secretaria de educação;
 Formação fornecida durante a graduação (universidade);
 Formação fornecida em um curso de capacitação/especialização (universidade).
- 8) Você acredita que a atenção extra, requerida pelos estudantes com deficiência pode prejudicar a fluidez das aulas e o desenvolvimento dos demais alunos? **sim** **não**
- 9) Quais recursos a escola dispõe para atender às necessidades deste alunado?
 Sala de recursos;
 Computadores adaptados;
 Monitores;
 Material constante para atividades;
 Psicólogos e consultório;
 Formação continuada dos docentes;
 Conscientização dos pais e familiares;
 Estrutura física da escola adaptada.
- 10) Você acredita que o convívio em sala de aula entre o aluno sem deficiência e o aluno com deficiência pode trazer benefícios:
 Para nenhum dos alunos;
 Para os alunos com deficiência;
 Para os alunos sem deficiência;
 Para ambos os alunos.
- 11) No que diz respeito à Educação Física, existe alguma atividade sendo desenvolvida no sentido de torná-la mais inclusiva? Qual?

Anexo B



#www.fnsld.com

**CENTRO INTEGRADO DE TECNOLOGIA E PESQUISA (CINTEP)
FACULDADE NOSSA SENHORA DE LOURDES (FNSL)**

Declaração

Ilmo. Sr (a) Diretor (a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador João Belmiro dos Santos

Eu, Fábio Costa, estudante matriculado no Curso de Mestrado em Ciência da Educação do Centro Integrado em Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), sob a orientação da professora Dr^a. Maria Creuza de Araújo Borges, venho solicitar a V. Sa. a autorização para realização da pesquisa de Dissertação, intitulado "**Inclusão Escolar: um estudo de caso sobre a experiência da Escola Municipal de Educação Fundamental Vereador João Belmiro dos Santos, do município de Bayeux – PB**", cujo objetivo está em descrever como vem sendo desenvolvido o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência atendidos pela escola. Comprometo-me a disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, a esta instituição. Sem mais para o momento, agradeço a atenção e colaboração para a conclusão desta importante etapa do curso de pós graduação.

Atenciosamente,

Assinatura do aluno

Wagner Alves das Neves
DIRETOR
Aut. 167/2013

Assinatura do (a) Diretor (a) da E.M.E.F Vereador João Belmiro dos Santos

João Pessoa, 26/03/2013