

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA POLÍTICA
CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS

Sherlyn Pereira de Vasconcelos

Inclusão escolar de alunos com deficiência:
uma experiência no Colégio de Aplicação da UFSC

Florianópolis

2020

Sherlyn Pereira de Vasconcelos

Inclusão escolar de alunos com deficiência:
uma experiência no Colégio de Aplicação da UFSC

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.
Orientadora: Prof. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra

Vasconcelos, Sherlyn Pereira de
Inclusão escolar de alunos com
deficiência: uma experiência no Colégio de Aplicação da
UFSC. / Sherlyn Pereira de Vasconcelos; orientador, Nise
Maria Tavares Jinkings Tavares Jinkings, 2020.
85 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Deficiência. 3. Inclusão escolar. 4.
Educação Especial. 5. Vygotsky
I. Tavares Jinkings, Nise Maria Tavares
Jinkings. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Sherlyn Pereira de Vasconcelos

Inclusão escolar de alunos com deficiência: uma experiência no Colégio de
Aplicação da UFSC

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
“Licenciado” e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais

Florianópolis, 17 de dezembro de 2020.

Prof.(a) Letícia Maria Costa da Nóbrega Cesarino, Dr.(a)
Coordenador(a) do Curso

Banca Examinadora:

Prof.(a) Nise Maria Tavares Jinkings, Dr.(a)
Orientador(a)
Instituição UFSC

Prof.(a) Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Dr.(a)
Avaliador(a)
Instituição UFSC

Prof.(a) Ana Carolina Christofari, Dr.(a)
Avaliador(a)
Instituição UFSC

Dedico este trabalho de conclusão de curso em memória de meu avô Érico Alves Pereira, como uma singela homenagem para agradecer tudo o que foi para mim.

À minha mãe, pelo apoio e dedicação que sempre teve comigo.

AGRADECIMENTOS

Tenho a agradecer à minha família, o apoio de todos foi fundamental para a minha formação. Agradeço sobretudo à minha mãe, minha maior fonte de inspiração de força e determinação.

Meus agradecimentos à minha orientadora, que esteve presente durante o processo do desenvolvimento desta pesquisa, desde o estágio em docência como professora, até o momento. Compartilhou suas ideias e reflexões, possibilitando a construção deste trabalho e o meu aprimoramento acadêmico.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o processo recente de inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo como base empírica o Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis (SC). Parte do entendimento de que a Educação é um direito

fundamental e que colabora para o pleno exercício da cidadania e participação em sociedade das pessoas com deficiência. A análise visou resgatar a complexidade dos processos que constituem o atendimento educacional de estudantes com deficiência, tratando articuladamente e contextualizadamente das interpretações teóricas sobre deficiência, inclusão escolar e Educação escolar a fim de desvelar aspectos sociais, científicos e políticos que circunscrevem sua trajetória. A pesquisa empírica centrou-se em entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência no Colégio de Aplicação da UFSC, no ano de 2019, fruto das experiências possibilitadas pelo estágio docente. A análise aplicada voltou-se para a sistematização dos elementos discursivos que se referem às dimensões dos processos de inclusão escolar e à forma como os sujeitos pesquisados interpretam a prática pedagógica e a interação como mediação nos processos de ensino e aprendizagem na classe inclusiva, construindo um diálogo reflexivo com a teoria de aprendizagem de Vygotsky.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão escolar. Educação Especial. Vygotsky.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the recent process of school inclusion of people with disabilities, based on the empirical basis of the UFSC College of Application, in

Florianópolis (SC). It starts from the understanding that Education is a fundamental right and that it contributes to the exercise of citizenship and participation in society of people with disabilities. An analysis aimed to rescue the complexity of the processes that precede the educational assistance of students with disabilities, dealing in an articulate and contextualized way with the theoretical interpretations on disability, school inclusion and school education in order to unveil the social, scientific and political aspects that circumscribe their trajectory. The empirical research focused on semi-structured changes with the subjects involved in assisting students with disabilities at the UFSC Application College, in 2019, as a result of the experiences made possible by the teaching internship. The applied analysis turned to the systematization of the discursive elements that refer to the dimensions of the processes of school inclusion and the way the respondents interpret the pedagogical practice and the interaction as mediation in the teaching and learning processes in the included class, building a reflective dialogue with Vygotsky's theory of learning.

Keywords: Disability. School inclusion. Special education. Vygotsky.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ONU Organização Das Nações Unidas

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

CA Colégio de Aplicação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAE Núcleo de Acessibilidade Educacional

CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

OMS Organização Mundial da Saúde

CID Classificação Internacional de Doenças e de Problemas relacionados à Saúde

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

TDAH Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

TEA Transtorno do espectro autista

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 METODOLOGIA	19
2 DEFICIÊNCIA E A IDEIA DE “NORMALIDADE” E “ANORMALIDADE”	22
2.1 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	25
2.2 O SABER MÉDICO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	29
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	33
3.1 A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	35
3.2 O INTEGRACIONISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	38
3.3 A PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	43
3.4 O DECRETO nº 10.502	48
4 INCLUSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	51
4.1 AS BARREIRAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	53
4.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE VYGOTSKY PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	82

1 INTRODUÇÃO

De acordo com as definições propostas no tratado internacional da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas Com deficiência (2006), da qual o Brasil participa como signatário, por “inclusão” entende-se como sendo um paradigma que admite o significado de deficiência como resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais, que impedem sua plena participação na sociedade, com igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas. Pautada nas ideias de Direitos Humanos e plena cidadania, a Convenção reconhece a diferença como intrínseca à condição humana e enfatiza o direito das pessoas com deficiência de usufruírem da convivência em sociedade.

A Convenção da ONU estabelece aos Estados o dever de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Sendo assim, no Brasil em 2009 estabeleceram-se, por meio do Decreto nº 6.949/2009, no art. 24, as disposições legais sobre a responsabilidade assumida pelo país em garantir a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Para isto, deveria ser implantado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis do ensino, assim como assegurado o aprendizado ao longo de toda a vida, visando o pleno desenvolvimento das habilidades e capacidades das pessoas com deficiência.

Documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) constituiu-se em marco institucional importante para a efetivação da inclusão escolar no Brasil, resultando no aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares. O documento define o movimento mundial pela inclusão como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (p.5). Assinala que a Educação Especial se organizou tradicionalmente no país, como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, realizado em

instituições educacionais e classes especiais, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade. Isto resultou em formas de atendimento clínico e terapêutico ancoradas em testes psicométricos, processos diagnósticos e avaliativos, definindo as práticas escolares segregacionistas para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

A adesão da perspectiva inclusiva nas políticas públicas educacionais brasileiras se deu, dentre outros motivos, após críticas às medidas integracionistas e normalizantes que antecederam a Inclusão na Educação Especial. O olhar inclusivo consistiu em reconhecer que, sob diferentes formas, a exclusão apresenta características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção de alunos em função de aspectos orgânicos, naturalizando e individualizando o fracasso escolar.

O processo de democratização da educação evidencia o paradoxo inclusão/exclusão "quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados por meio dos padrões homogeneizantes da escola" (BRASIL, 2008, p.12).

Tendo em vista romper com as barreiras sociais que impedem as pessoas com deficiência do acesso à educação de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas, a inclusão na Educação reafirma e fortalece direitos e a participação plena de grupos e sujeitos, que historicamente foram colocados à margem dos processos educacionais.

Há aproximadamente trinta anos, particularmente após a Constituição de 1988, no país vinham se delineando políticas públicas, estratégias e ações em direção ao estabelecimento de um sistema educacional inclusivo, ampliando a responsabilidade do ensino comum quanto à educação de alunos com deficiência.

Contudo, em 30 de setembro de 2020 emerge por meio do Decreto nº 10.502, do Governo Federal, uma nova diretriz para a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A medida anuncia o retorno das instituições especializadas como substitutivas à escolarização comum dos alunos com deficiência, provocando diversas críticas e manifestações de especialistas, políticos, sociedade civil organizada e cidadãos interessados na

defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre outros aspectos, essas críticas apontam como inconstitucional o Decreto, dado o compromisso assumido pelo Brasil na Convenção da ONU e, assegurado constitucionalmente, pela inclusão incondicional.

A nova política facilita e legitima formas de atendimento educacional que contrariam as práticas inclusivas. A inclusão não prevê a separação dos sujeitos, pelo contrário, defende que pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência possam estar juntas, estudando e interagindo nos mesmos espaços. Portanto, as ideias contidas no Decreto 10.502/2020 podem ser encaradas como um retrocesso, pois partem de uma perspectiva já superada há décadas por estudos, tratados e legislações internacionais. Sendo assim, a nova política não contribui para o avanço de conquistas democráticas da população relativas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mas desconstrói esses avanços.

É certo que as pessoas com deficiência estiveram durante muito tempo à margem dos processos sociais. Isto faz com que direitos, cidadania, ideais sobre liberdade e igualdade, tenham que ser constantemente resgatados e reafirmados.

Neste estudo, partimos do entendimento de que a Educação é um direito fundamental e que colabora para o pleno exercício da cidadania e participação em sociedade das pessoas com deficiência. Este estudo objetivou analisar o processo recente de inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo como base empírica o Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis (SC). Parte do entendimento de que a Educação é um direito fundamental e que colabora para o pleno exercício da cidadania e participação em sociedade das pessoas com deficiência. A análise visou resgatar a complexidade dos processos que constituem o atendimento educacional de estudantes com deficiência, tratando articuladamente e contextualizadamente das interpretações teóricas sobre deficiência, inclusão escolar e Educação escolar a fim de desvelar aspectos sociais, científicos e políticos que circunscrevem sua trajetória.

A ideia de propor a presente pesquisa teve origem em experiências possibilitadas pelo estágio docente. O estágio docente é componente curricular obrigatório na formação de professores e possibilita a experiência no ambiente

escolar, num rico processo que integra teoria e prática. Isso porque se concretiza como atitude investigativa da realidade escolar, que articula o conhecimento teórico trabalhado durante toda a trajetória acadêmica com o exercício da prática educativa. Como assinalam Pimenta e Lima (2004, p.55), os conhecimentos adquiridos no decorrer do estágio docente envolvem “o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender”, criando oportunidades e condições para a construção de novos conhecimentos.

Durante todo o ano letivo de 2019, como aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, realizei meu estágio docente no Colégio de Aplicação (CA), localizado no campus João David Ferreira Lima, da mesma universidade, na cidade de Florianópolis.

O Colégio de Aplicação é uma unidade de Educação Básica da UFSC definida como “uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada” (UFSC, 2018, ART. 1º)

No primeiro semestre as atividades relacionadas ao estágio consistiram em frequentar as aulas da disciplina de Sociologia em uma classe regular do 2º ano do Ensino Médio, realizar observações, dentre outros aspectos, sobre as dinâmicas escolares, as práticas pedagógicas e as interações entre professora e alunos, transcrevê-las em relatórios, discutir a experiência com professor e colegas, e por fim, desenvolver uma atividade de pesquisa sobre algum tema que envolvesse a escola. O estágio docente foi organizado em duplas e o tema que escolhemos pesquisar foi Inclusão escolar, mais especificamente voltada para os sujeitos envolvidos no atendimento ao público-alvo da Educação Especial no CA, além disso optamos por aplicar entrevistas semiestruturadas como método de coleta de dados.

Neste trabalho, essas entrevistas foram retomadas com o objetivo de refletir sobre o cotidiano da inclusão escolar na perspectiva dos sujeitos envolvidos no atendimento ao público-alvo da Educação Especial na escola regular. Para isto, nos remetemos à teoria de aprendizagem de Lev Semionovitch Vygotsky e seus estudos sobre deficiência. Pois, a partir de seu legado sobre o desenvolvimento cognitivo da criança relacionado ao permanente estímulo que ocorre nas relações sociais, na

interação com o outro e na cooperação, temos uma narrativa que contribui para pensar a importância da Perspectiva Inclusiva na Educação e que serve de contraponto ao discurso que estimula a segregação.

O aprofundamento da pesquisa consistiu em identificar questões comuns que se sobressaem no material empírico – constituído das entrevistas realizadas e dos documentos analisados –, com foco nas categorias de análise “deficiência”, “inclusão” e “Educação escolar”. Objetivou-se verificar quais aspectos foram apontados como recorrentes, bem como explorar possibilidades teóricas para discutir em que condições se estabelecem e legitimam a criação de barreiras sociais que se interpõe entre pessoas em situação de deficiência e a sociedade, impedindo o acesso à educação regular e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola.

Tomamos como certo que as verdades sobre a deficiência mudaram e continuam mudando, sendo a existência de pessoas sob a ótica vigente categorizadas como deficientes, tão antiga quanto a humanidade (HARLOS, 2012). Sendo assim, na primeira seção deste trabalho partimos da categoria “deficiente” como uma produção da modernidade que, sob a hegemonia do discurso médico associado à classificação das pessoas como “normais” e “anormais” se fundamenta nos saberes da Medicina e da Educação Especial.

Buscou-se refletir sobre o saber médico como instância que envolve os principais domínios da vida humana, como campo científico encarregado de identificar, categorizar, isolar e tratar. Nos remetemos aos estudos de Foucault (2001) para pensar o saber médico como um saber-poder que permite apurar o controle, a vigilância e a ação normalizadora sobre a vida, colocando tudo o que foge à norma como problema individual, inato, transformado em doença. Discutiu-se como o saber médico atrelado à biologização determinista tomou as estruturas biológicas para explicar todos os aspectos da vida.

Entendemos que o comportamento humano não é biologicamente determinado, mas fruto das relações com o meio em que está inserido. Portanto, refletimos sobre a naturalização dos padrões de comportamento, elemento de

controle e submissão de corpos e mentes que atendem à manutenção da ordem vigente em todos os tempos (MOYSES; COLLARES, 2013).

Foi suscitado o papel da Sociologia como conhecimento científico operacionalizado por teóricos e movimentos sociais de pessoas com deficiência, capaz de contestar a hegemonia do saber médico. Por meio de uma abordagem social e da redefinição de conceitos individualizantes atribuídos à deficiência pelo saber médico, a Sociologia constitui ferramental teórico para fundamentar a transformação social em direção ao reconhecimento das estruturas sociais que criam as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência, quanto a sua plena participação na sociedade. Recorremos aos estudos de Diniz (2007), Mello, Block e Nuernberg (2014) para refletir sobre o modelo médico ou biomédico e o modelo social da deficiência, como modos de compreender a deficiência fundados na ideia de “normalidade” e “anormalidade”.

Para contextualizar o processo de estabelecimento de um olhar inclusivo, nos remetemos a cenários pontuais na história da Educação Especial, no Brasil e no mundo, que contribuam para pensar os paradigmas de tratamento e as concepções de deficiência. Pois parte-se do pressuposto de que as concepções de deficiência constituem uma inteligibilidade sobre os processos educacionais em cada tempo (KUHNNEN, 2017). Portanto, a maneira de compreender a deficiência determina o tratamento que a sociedade dispensa a este coletivo.

A terceira seção deste trabalho foca nas políticas de Educação Especial no Brasil. Procurou-se contextualizar as mudanças paradigmáticas da deficiência nos respectivos processos que envolvem a Educação Especial, atentando para as ideias de exclusão, segregação, integração e inclusão nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas correspondentes. Assim, tendo como referência em especial Kuhnen (2017), Kassar (2011) e Omote (1999), autores que se propuseram a analisar a trajetória da Educação Especial no país, buscou-se interpretações sobre os marcos legislativos históricos e aos conceitos fundamentais.

No final desta seção foram contempladas as críticas que emergem no debate atualmente referentes às mudanças na legislação que rege a Educação Especial, pelo advento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa,

Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 10.502/2020.

A última seção parte dos estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre deficiência e educação para analisar os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência no Colégio de Aplicação.

Estima-se que Vygotsky produziu os escritos de “Problemas de Defectología” entre 1924 e 1931, que teve sua primeira publicação somente em 1983, no quinto volume das suas Obras escolhidas, em russo. Resgatamos um trecho desta obra traduzida e publicada no artigo “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, 2011, o qual explica o desenvolvimento cultural como a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Pois, concebemos que o legado de Vygotsky quanto à deficiência e a Educação, destarte as mudanças posteriores de terminologia¹, é extremamente contemporâneo e progressista.

Além disso, foram suscitados os estudos de Accorsi e Bisol (2016), Lima (2014), Stetsenko e Selau (2018), Leite e Aranha (2001) e Silva e Aranha (2005), que se propuseram a pensar a relação entre professor e aluno, a mediação pedagógica e promoção das condições para que a aprendizagem ocorra e inclusão escolar, sob as contribuições da teoria de aprendizagem de Vygotsky.

E, a partir disso, buscou-se demonstrar a importância do pensar do professor em relação à escola, ao aluno e ao processo de ensino e aprendizagem, pois tais conteúdos constituem-se determinantes para a sua prática pedagógica, bem como evidenciar a importância de se construir relações interpessoais em classe escolar inclusiva, que sejam efetivamente acolhedoras para todos.

¹ Os termos “defectologia” e “criança anormal” foram utilizados originalmente por Vygotsky no início do século XX. No presente trabalho optou-se por utilizar a terminologia que atualmente seria equivalente a estes termos. Portanto foram aplicadas ao longo do texto as expressões “deficiência”, “criança com deficiência” e “educação especial”.

1.1 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, exploratório e com abordagem qualitativa, que abarca os temas deficiência, inclusão escolar e Educação escolar. Foram reunidos dados por meio da análise de documentos da política educacional relativos aos temas e das entrevistas semiestruturadas realizadas, analisados com fundamento na bibliografia especializada situada nos campos da Sociologia e da Educação, com o objetivo de refletir sobre a complexidade dos processos que constituem e afetam o atendimento educacional aos alunos com deficiência na escola regular.

A pesquisa documental centrou-se na legislação que abarca a Educação Especial, diretrizes de organização e execução das políticas de ensino, com atenção aos seus marcos históricos e políticos, bem como ao tratamento de conceitos fundamentais da área. A exposição dos documentos orientadores também serve para contextualizar o cenário normativo e possibilitar a visualização do recorte específico da educação no Colégio de Aplicação, em consonância com Kuhnen (2017) entendendo as políticas educacionais como espaços de constante embate entre diferentes forças sociais e produção da racionalidade hegemônica.

Ressaltamos que as entrevistas e a produção desta pesquisa tiveram início antes da implementação do Decreto 10.502/2020, portanto, ao longo do texto privilegiamos as políticas e pressupostos de inclusão, previstos na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU, na Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação (2014), vigentes até então como referência para pensar o ensino.

A seleção dos sujeitos para as entrevistas efetuou-se pela circunstância destes estarem diretamente ligados à turma do Ensino Médio na qual realizei o estágio docente e, especialmente, por terem relação com o atendimento dos alunos com deficiência na escola. Dentre estes profissionais, foram entrevistados: a professora regente da disciplina de Sociologia no Ensino Médio; a professora de

Educação Especial, que desenvolve um trabalho de codocência juntamente com os professores regentes das demais disciplinas obrigatórias do currículo da Educação Básica; a pedagoga e coordenadora geral das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) e, por fim, um bolsista/estagiário de Acessibilidade, encarregado de acompanhar um aluno com deficiência nas atividades escolares. O cargo de bolsista de Acessibilidade é reservado a estudantes de graduação e a experiência também deve contribuir para o seu próprio processo de aprendizagem durante a formação acadêmica (UFSC, 2014). A identidade dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa foi preservada, atendo-se à nomenclatura da posição que ocupam como agentes escolares e na organização do ensino e procedeu-se à troca de nomes próprios, citados nos depoimentos, por outros inventados.

Gravadas em áudio e transcritas integralmente, as entrevistas foram realizadas, a princípio, com o objetivo de compreender as percepções dos sujeitos pesquisados diante dos processos educacionais inclusivos. Foram abordadas questões acerca de suas vivências, das práticas pedagógicas no atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, de suas posições acerca das políticas educacionais de inclusão, dos limites e competências das posições que ocupam, além de outros fatores que caracterizam e afetam o seu trabalho (APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas).

O material obtido por meio das entrevistas, portanto, contempla os relatos dos sujeitos envolvidos com o atendimento aos alunos com deficiência no CA. Estes expressam suas concepções acerca da inclusão escolar, tratam de suas práticas pedagógicas cotidianas e contam histórias sobre as suas vivências. Sendo assim, optou-se por utilizar estes dados no presente trabalho de conclusão de curso, com o objetivo de empreender uma análise qualitativa em diálogo com as diretrizes das políticas de Educação Especial e com as contribuições teóricas de Vygotsky e colaboradores, para pensar as concepções dos sujeitos sobre deficiência, inclusão, escola e ensino e aprendizagem.

A análise aplicada aos dados voltou-se para a sistematização dos elementos discursivos que se referem às dimensões dos processos de inclusão escolar e em descrever a forma como experienciam a realidade em que estão inseridos,

identificando as significações que estes atribuem às dimensões da prática pedagógica e da interação como mediação dos processos de aprendizagem.

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados para serem abordados em duas dimensões. A primeira refere-se aos elementos dos relatos que remetem a práticas escolares que caracterizam a inclusão e a exclusão. A segunda compreende os métodos, estratégias e recursos pedagógicos que visam a criação de condições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola.

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, mais especificamente após o mês de março de 2020, as medidas de distanciamento social devido à pandemia de COVID-19 no país, condicionou o estudo a centrar-se nos dados já coletados no ano de 2019. A pandemia e as novas medidas de prevenção ao contágio com o vírus tiveram forte impacto sobre a Educação, provocando novas modalidades de ensino, como o chamado “ensino remoto”, que certamente tem consequências importantes para a Educação Especial. No entanto, não foi possível abarcar, no trabalho, estes aspectos.

2 DEFICIÊNCIA E A IDEIA DE “NORMALIDADE” E “ANORMALIDADE”

As sociedades criam aparatos para a obtenção de regimes de verdade em cada período histórico. Pelo desenvolvimento e estabelecimento de saberes que, através de pessoas e instituições consagradas têm o poder de definir o que é verdadeiro ou falso, é colocado em curso o funcionamento de um saber-poder sobre os significados da existência humana (FOUCAULT, 2001). Dentre estes significados estão aqueles referentes às pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência. “A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p.8).

O filósofo Michel Foucault descreve a norma como sendo o "elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado" (FOUCAULT, 2001, p.62). A norma como instância de controle do desvio, se forma e se instala no interior da nossa sociedade a partir do estabelecimento de um tipo de saber legitimado pela articulação entre diferentes instituições e seus respectivos saberes, atuando por meio de mecanismos disciplinares.

A medicina passa a ser o campo científico encarregado de identificar, categorizar, avaliar, tratar e isolar, como um saber poder, legitimado, sobre a condição de existência humana. Ademais estabelece o que é normalidade e anormalidade, o que é bom e o que é ruim para a vida, colocando a anormalidade no campo da patologia ou da anomalia da natureza, em oposição ao homem médio, enquadrado dentro de um padrão saudável, estatisticamente definido. Com o desenvolvimento de tecnologias, o campo médico se especializa e aprimora saberes que permitiram apurar o controle, a vigilância e a ação normalizadora sobre a vida, onde tudo o que escapa à norma, o que não funciona como o esperado, é individualizado e transformado em doença. (MOYSES; COLLARES, 2013).

Nos séculos XVIII e XIX o desenvolvimento da Estatística como técnica de classificação das pessoas, contribui como meio de validação de uma normalidade a partir do estabelecimento de um ser humano médio. Em paralelo com a Biologia, as teorias eugenistas acreditavam num processo de eliminação natural daqueles considerados "imperfeitos", "incompletos" e “deficientes”. O saber médico atrelado

aos saberes da Biologia e da Estatística, passou então a envolver os principais domínios da existência humana, demarcando o que é normal (HARLOS, 2012), passando a produzir um discurso sobre o sujeito “deficiente” na modernidade.

A biologização é fundada numa concepção determinista, que toma as estruturas biológicas para explicar todos os aspectos da vida, desconsiderando a interação com o ambiente, a cultura, a historicidade e a desigualdade de acesso. A redução da vida em apenas um de seus aspectos - o biológico, estático e determinista - é uma característica do positivismo. (MOYSES; COLLARES, 2013).

Na história do mundo ocidental, as pessoas que desviam dos padrões de existência e comportamentos aceitos como normais, sempre incomodaram a maioria, docilmente submetida, se tornando alvo de perseguições. Conforme a hipótese proposta por Moyses e Collares (2013), talvez porque estas pessoas que fogem às normas escancaram a possibilidade de ser diferente, e de que os padrões não são naturais, assim como não serão para sempre os mesmos. A naturalização dos padrões de comportamento é elemento fundante da submissão, da docilização dos corpos e mentes que atende à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos. Contudo, o comportamento humano não é biologicamente determinado, mas é fruto das relações sociais, do tempo e dos contextos, pois o ser humano é essencialmente um ser cultural, datado e situado.

Em relação aos modelos que servem para a classificação dos sujeitos, tendo como referência a anormalidade, para explicar a deficiência, existe uma dialética entre o modelo médico e o modelo social. O primeiro dá maior ênfase à patologia, concentra-se nas lesões, no corpo como a principal causa das desvantagens da pessoa com deficiência frente às exigências da sociedade. O modelo social explica a deficiência como resultado da interação em sociedade, não como atributo do indivíduo, e prevê, portanto, que a sociedade ofereça às pessoas com deficiência condições para o desenvolvimento pleno de suas capacidades e à sua participação na vida em sociedade (GARGHETTI; NUERNBERG; MEDEIROS, 2015). Entretanto, este último modelo apenas surge em meados do século XX, quando o modelo médico passa a ser apontado por outros campos do saber, especialmente a Sociologia, como insuficiente para compreender os aspectos multidimensionais que circunscrevem a deficiência. Assunto que iremos abordar adiante no texto.

Na história houve a predominância do modelo médico, ou biomédico, de compreender a deficiência associado à condição de patologia, à necessidade de cura, ao tratamento de reabilitação e medicalização (MELLO; BLOCK; NUERNBERG, 2014). O discurso médico biologizante fomentou a ideia de deficiência como infortúnio ou fardo social atrelada à necessidade do tratamento caridoso e assistencialista. Resultado disso foi a banalização da perda dos direitos no exercício pleno da cidadania, pois nesta perspectiva "as pessoas com deficiência são passivas e devem ser objeto de uma política especial, raramente contemplada nas políticas públicas gerais" (MELLO; BLOCK; NUERNBERG, 2014, p. 92). Isto é expresso no ambiente em diversos contextos em que espaços ou ferramentas são acessíveis somente a um padrão de pessoa normal.

O campo médico como autoridade sobre a vida transforma problemas de ordem social e política em questões individuais e biológicas. Desta forma, "isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas" (MOYSES; COLLARES, 2013, p.13).

Diniz (2007, p.8), quanto à ideia de deficiência como anormalidade, atenta para o fato de que "o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida". Ao contestar a hegemonia de significados que o saber médico atribui à deficiência, entende que a categorização de deficiência como anormalidade é um julgamento de valor sobre as diversas possibilidades de existência humana.

A autora assume uma positividade discursiva ao tomar deficiência como um estilo de vida, "uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico" (DINIZ, 2007, p.9). Pessoas com deficiência beneficiam-se dos avanços biomédicos quanto a tecnologias que possibilitam a melhoria da qualidade de vida. Portanto, "opor-se à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação" (DINIZ, 2007, p.8). A questão trata de ampliar o olhar sobre os aspectos contextuais e relacionais, contestando a perspectiva unilateral do saber médico sobre os significados que circunscrevem a deficiência e que levam à individualização de problemas sociais, ao tratamento medicalizante e à segregação.

O advento de uma abordagem social da deficiência permitiu denunciar a estrutura social que cria limitações às pessoas com deficiência. Apesar dos avanços quanto ao reconhecimento do papel da sociedade na criação de barreiras atitudinais e do deslocamento do foco sobre o corpo, para o meio em que este está inserido, o saber médico como poder definidor e normalizante sobre a vida perdura, assumindo diferentes faces nos processos que envolvem a vida das pessoas com deficiência.

No tópico seguinte tratamos de discutir a concepção do modelo social da deficiência e seu papel na contestação da hegemonia do saber médico sobre a deficiência.

2.1 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A Sociologia teve importante papel como conhecimento científico capaz de reelaborar os conceitos e categorias individualizantes e de contestar a hegemonia dos saberes médicos, passando a desvelar os aspectos contextuais e relacionais da deficiência. Além disso, passou a fornecer narrativas utilizadas como instrumento de transformação social, sendo operacionalizados por teóricos e movimentos sociais de pessoas com deficiência, proporcionando o protagonismo de diferentes vozes que ostentam suas próprias vivências. Portanto, "foram os ativistas com deficiência os principais responsáveis pela construção e pela consolidação dos estudos sobre deficiência² como um projeto político-acadêmico" (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.93).

Paul Hunt, sociólogo e pessoa com deficiência física, foi precursor na concepção de um modelo social da deficiência no Reino Unido em 1960. Em seus primeiros escritos partiu do conceito de estigma de Goffman, como valores simbólicos associados aos sinais corporais, para apreender a deficiência como fenômeno sociológico. Em 1976, o teórico participou na fundação da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias - *Union of the Physically Impaired*

² De acordo com Mello, Block e Nuernberg (2014), os estudos sobre deficiência surgiram nos anos 1970 e 1980 no mundo como um contraponto ao modelo médico da deficiência, propondo uma teoria social da deficiência. Sobre os estudos da deficiência ver também Diniz, 2007, p. 32-34.

Against Segregation), a primeira organização política sobre deficiência formada e gerenciada por pessoas com deficiência (DINIZ, 2007).

A Upias articulou "uma resistência política e intelectual ao modelo médico" (DINIZ, 2007, p.15). Teve como principal objetivo redefinir a deficiência em termos de exclusão social, constituindo um novo campo de estudos que teve como marco teórico inicial o materialismo histórico. Mello, Block e Nuernberg (2014) ressaltam que os estudos sobre deficiência emergiram a partir de uma perspectiva histórico-materialista e, dos anos 1990 até a atualidade tem influência das teorias feministas, *queer*, bem como as relativas às interseções entre raça/etnia e deficiência. Contudo os autores apontam que apesar de ter-se constituído um campo sólido de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais, no Brasil os estudos da deficiência em sua grande maioria são restringidos às áreas da Medicina, Psicologia e Educação³.

A Upias redefiniu os conceitos "lesão" (*impairment*) e "deficiência" (*disability*) amparada inicialmente em uma perspectiva política de exclusão social. A lesão, portanto, é tomada como objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a deficiência passa a ser entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar. A lesão é tomada como um dado corporal, uma condição orgânica isenta de valores e a deficiência entendida como resultado da interação do corpo com lesão em uma sociedade discriminatória. Essa reformulação dos conceitos teve por intento denunciar a experiência da opressão e exclusão como resultado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis às diferenças e que acabam originando as limitações vivenciadas pelo coletivo. Essa visão diverge essencialmente da grande maioria dos argumentos biomédicos que, de maneira unilateral e individualizante, localizavam no corpo com lesão a principal causa geradora das limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência. (DINIZ, 2007).

Diniz (2007) ressalta que a Upias chamou atenção para as limitações das categorias e saberes biomédicos para compreender a deficiência, provocando um extenso debate sobre a exclusividade desses saberes e especialmente sobre as ações políticas e intervenções do Estado que a acatavam. A deficiência, portanto,

³ Mello, Block e Nuernberg (2014) falam sobre os teóricos que antecederam os Estudos sobre Deficiência no Brasil.

não deveria ser entendida como tragédia pessoal, mas "como um ato de discriminação permanente contra um grupo de pessoas com expressões corporais diversas" (p.19). Assim, para romper com a segregação e opressão seria necessário buscar alternativas na ação política, por meio da denúncia da ideologia que oprime as pessoas com deficiência e com a criação de mecanismos que visem a garantia do pleno exercício de seus direitos. E não mais como uma busca por soluções baseadas exclusivamente nos recursos biomédicos e na medicalização da lesão.

Já no início do século XX, Vygotsky se opunha à perspectiva biologicista da Psicologia com a proposta de uma teoria do desenvolvimento cognitivo da criança condicionada ao desenvolvimento cultural, não às funções naturais, orgânicas. Em seus estudos sobre defectologia, encontramos um discurso que se coloca contra uma visão deficitária da deficiência. O autor propôs uma maneira diferente da tradicional para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Ao contrário dos estudos acerca da deficiência e da anormalidade centrados no "defeito" como incapacidade e limitação, entende as possíveis limitações da criança com deficiência como uma potencial fonte de possibilidades e crescimento por vias alternativas. (ACCORSI; BISOL, 2016).

Mello, Block e Nuernberg (2014) ressaltam que existem vários "modelos sociais" e "modelos médicos", ambas as categorias são consideradas "modelos clássicos" de compreender a deficiência nesse campo de estudos, analisados como modelos socialmente construídos, para cada qual foram apontadas críticas sociológicas. Sendo assim, como já foi assinalado, os modelos médicos consistem na ideia de cura, na medicalização, por exemplo, partindo de uma concepção unilateral essencialmente organicista, que associa a deficiência à doença ou condição de anomalia. Já os modelos sociais são caracterizados por pensar a deficiência como resultado das interações com o meio, considerando a dimensão contextual, para além do corpo. "Na maioria dos modelos sociais da deficiência as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diversidade corporal." (MELLO; BLOCK; NUERNBERG, 2014, p.92)

Atualmente há a tendência em buscar integrar as ideias de ambos modelos, a partir de uma abordagem interdisciplinar, biopsicossocial, com conexões nas teorias psicanalíticas e estruturalistas. (MELLO; BLOCK; NUERNBERG, 2014).

O modelo social constituiu-se um marco teórico e político no processo de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e de contestação sobre a hegemonia dos saberes médicos. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS), 2001⁴ utiliza a abordagem biopsicossocial para definir a deficiência sendo estabelecida com o intuito de proporcionar uma visão a partir das perspectivas biológica, individual e social para o campo da saúde. Neste documento a deficiência é resultado tanto das barreiras ambientais quanto das condições de saúde ou das lesões. (DINIZ, 2007).

Outro documento importante nesse sentido é o produzido na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), do qual o Brasil passou a ser signatário, que define as pessoas com deficiência como sendo aquelas que têm impedimentos físico, mental, intelectual ou sensorial, e que vivem em interação com diversas barreiras, que podem obstruir sua participação plena em sociedade.

Pesquisas que abordam a dimensão social da deficiência, tanto na Pedagogia como na Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia entre outras áreas do conhecimento, vem aumentando nas últimas décadas. No entanto, ainda se trata de uma metodologia de abordagem acadêmica pouco explorada no país, onde a maior parte dos estudos sobre deficiência advém do campo das Ciências da Saúde e a partir de uma perspectiva clínica, terapêutica e medicalizante. (MELLO; BLOCK; NUERNBERG 2014).

2.2 O SABER MÉDICO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A medicina, como campo que se produz com status de científico, foi “percebida como capaz de corrigir e implantar hábitos e influenciar práticas sociais – dentre elas a escolarização –, pela força persuasiva da argumentação científica presente no discurso médico” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.432-433).

⁴ Foi desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em outubro de 2001 e complementa a Classificação Internacional de Doenças e de Problemas relacionados à Saúde - CID.

De acordo com Kuhnen (2017) os modos de compreender a deficiência constituem uma inteligibilidade sobre a organização dos processos educacionais. Portanto, as concepções de deficiência determinam as formas de tratamento que a sociedade dispensa a este coletivo.

Moyses e Collares (2013) tomam medicalização da educação por um conjunto de ações médicas no campo educacional, que ocorre na invenção das doenças, do não-aprender e do controle do comportamento, como pretensa justificativa para desvencilhar dos problemas do sistema de ensino. Considera a doença como causa central, sendo a medicina a responsável capaz de resolver as demandas educacionais dos alunos. Os autores ressaltam que a medicalização do campo educacional assumiu e ainda assume diversas faces, sendo articulada, na história, com teorias racistas, eugenistas, culminando em estereótipos de inferioridade intelectual que submeteram em especial as populações mais pobres.

A primeira experiência médico-pedagógica registrada na literatura especializada parte da história de Victor, o Selvagem de Aveyron e o médico Jean Itard (1774 - 1838), na França em 1800⁵. Um dos relatórios mais conhecidos sobre o caso é o de Philippe Pinel (1745 - 1826), que atesta o diagnóstico de Idiotia e prescreve a internação do menino em hospital psiquiátrico. Jean Itard contrapõe a estas constatações, argumentando que a manifestação comportamental de Victor era resultante da privação do convívio social. (BRIDI, 2015).

É a partir de médicos franceses como Philippe Pinel, Jean Marc Gaspard Itard e Edward Seguin (1812-1880) que tem início a educação de crianças com deficiência – à época classificadas clinicamente como “idiotas” – bem como sua gestão em institutos de caráter filantrópico terapêutico. Uma perspectiva teórica, prática e metodológica pautada num discurso médico, com foco na condição patológica individual da deficiência justificou e ainda justifica a construção de um sistema educacional para atender as crianças com deficiência, paralelo ao sistema comum de educação das crianças ditas “normais”. (HARLOS, 2012).

⁵ Relatórios de Itard sobre o garoto “selvagem” conhecido como Victor do Aveyron, escritos em 1801 e 1806 encontram-se em "A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard" / Luci Banks-Leite, Izabel Galvão. (Org.) - SP: Cortez, 2000.

Uma concepção patológica de deficiência contribuiu para a segregação de alunos em instituições que eram consideradas como capazes de curar ou tratar a deficiência. Pois, a partir do discurso médico-pedagógico, a deficiência era considerada a causa e consequência do baixo rendimento escolar. Nesse sentido, a Educação Especial nasceu e consolidou-se sob o paradigma segregacionista baseado na homogeneização das pessoas de acordo com suas características biológicas.

Esse paradigma [segregacionista] preconizava como resposta educacional às necessidades de escolarização das crianças “excepcionais” a sua institucionalização em “escolas especiais”, pressupondo a deficiência como um fenômeno hereditário com evidências de degenerescência da espécie humana. (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p.4)

A segregação então foi, durante longo período na história do atendimento às pessoas com deficiência, adotada como a principal forma de lidar com a suposta ameaça que essa população representaria à sociedade.

Até o século XVIII o tratamento dispensado às pessoas com deficiência era condicionado exclusivamente pela medicina através da institucionalização. Isso consistiu em retirar as pessoas com deficiência do convívio em sua comunidade, para mantê-las em instituições isoladas a pretexto de tratamento clínico, terapêutico ou educacional. E “a partir do século XIX, passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência” (GARGHETTI; NUERNBERG; MEDEIROS, 2015, p.453).

O conceito de deficiência está atrelado às concepções sociais, políticas e econômicas de cada período da história da humanidade e, conseqüentemente, influenciam no tratamento que a sociedade dispensa a esses indivíduos. As pessoas com deficiência foram colocadas à margem dos grupos sociais durante séculos, no entanto, a percepção em relação a essas pessoas passa a mudar na medida em que o direito à igualdade e cidadania ganha importância. Desta forma, a segregação cedeu lugar, gradualmente, à integração e, nas últimas três décadas, à inclusão. (GARGHETTI; NUERNBERG; MEDEIROS, 2015).

Foi somente na década de 1960, que a proposição de um paradigma pautado na integração das pessoas com deficiência, passou a ser amplamente

aceita e implementada em políticas públicas e educacionais. Sendo assim, o atendimento educacional das pessoas com deficiência em classes especiais nas escolas regulares, passa a ser fomentado.

Omote (1999) entende que o movimento em direção a inclusão total das pessoas com deficiência teve origem nos países escandinavos na década de 1950 a partir da adoção de medidas integracionistas que visavam o princípio de normalização, e obteve rápida repercussão, chegando a consolidar-se em outros países, como o movimento de *mainstreaming*⁶ nos Estados Unidos (EUA).

As ideias e valores que fundamentam o paradigma da integração representam, na história, um avanço quanto ao reconhecimento em diversos países, do direito da pessoa com deficiência em conviver em sociedade, já que durante muito tempo estas pessoas estiveram segregadas em clínicas, asilos, instituições privadas, assim como restritas ao ambiente familiar. No entanto, essa convivência só era considerada possível a partir de um processo normalizante que consistia em práticas que visavam fornecer aos indivíduos uma vida mais próxima possível da considerada normal. Para viver na comunidade as pessoas com deficiência, ou aquelas vistas como desviantes, deveriam adequar-se aos padrões de conduta das demais pessoas consideradas normais.

Omote (1999, p.4) coloca que algumas das práticas normalizadoras consistiam, na verdade, na “normificação”, “isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade”. O autor explica que os descontentamentos em relação às medidas integracionistas nos EUA passaram a ser fortemente expressos pelos educadores norte-americanos na década de 1980.

O *mainstreaming* acabou por demonstrar que os alunos deficientes, mesmo sendo mantidos em classes comuns para serem escolarizados junto com pares não deficientes, eram segregados. Começaram a surgir propostas alternativas em busca da eliminação da segregação. Apontou-se a necessidade de o ensino comum e o ensino especial compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes. Essas propostas foram conhecidas como *Regular Education Initiative (REI)* ou *General Education Initiative (GEI)*. Propostas mais radicais sugeriram a fusão entre o ensino comum e o ensino especial (Steinback & Steinback, 1984).

⁶ Política integracionista que previa que os serviços educacionais às pessoas com deficiência poderiam ser realizados em classes regulares. Constituiu-se em um movimento no sentido de tirar esses alunos das instituições especializadas.

Acrescente-se que alguns autores já falavam em *full inclusion*. (OMOTE, 1999, p.5)

É na década de 1980 que ganha força um discurso pautado na defesa do direito das pessoas com deficiência à convivência não segregada e acesso a recursos disponíveis aos demais cidadãos para a sua participação plena. Surge, então, um novo paradigma da deficiência fundamentado na inclusão, o qual parte do pressuposto de que todos os alunos, independente do tipo de deficiência, devem ser atendidos nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola reestruturar-se. (GARGHETTI; NUERNBERG; MEDEIROS, 2015).

A partir daqui, temos por objetivo compreender como estes processos impactaram na organização da educação de pessoas com deficiência no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A medicalização da educação se produz e se intensifica nas escolas e nas políticas públicas voltadas a este campo, com mais intensidade, durante o final do século XIX e na primeira metade do século XX. Contudo, os processos diagnósticos, avaliativos e de identificação dos alunos da Educação Especial não só remontam aos aspectos históricos da Educação Especial, como também à atualidade.

Os modos de escolarização e os percursos escolares dos alunos da Educação Especial têm sido definidos pelos processos diagnósticos, que são sustentados por um saber médico e por concepções organicistas de deficiência e que se traduzem no campo educacional por práticas clínicas e

terapêuticas de intervenção em detrimento dos aspectos pedagógicos. (BRIDI, 2006, p.92)

O saber médico foi predominante na história da educação das pessoas com deficiência até por volta dos anos 1970. Contudo, este saber permanece em disputa com outros saberes na Educação, além disso perpassa pela relevância do diagnóstico clínico ou laudo médico no espaço escolar.

A construção da identidade do público alvo da Educação Especial na escola regular é marcada pelo diagnóstico clínico que, pautado nos manuais de classificação das doenças, carrega prognósticos simplificadores e limitantes sobre as capacidades desses indivíduos. O diagnóstico pode ser utilizado, tanto como o reconhecimento do outro, para que o acesso a direitos seja concretizado, quanto como um elemento de segregação social. A presença desses diagnósticos médicos no ambiente escolar exerce efeitos importantes nas práticas pedagógicas.

O público-alvo da Educação Especial tem sua identidade determinada pelos documentos orientadores e pelo laudo médico ou diagnóstico clínico. A utilização do diagnóstico clínico para essa identificação acaba determinando, de forma limitada, as expectativas sobre o aprendizado do aluno. De acordo com Bridi (2015, p.97) “a identificação desses alunos em tipos de deficiência tem representado um ‘tensionamento’ para os sistemas de ensino” quanto à gerência na comprovação e computação das matrículas para obtenção de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, dado que este exige o diagnóstico clínico do tipo específico de deficiência para o cômputo duplo da matrícula na escola regular. O diagnóstico clínico na Educação Especial acaba tornando-se necessário de alguma forma. E isto contrasta com o empenho que se tem feito na Educação Especial para desvencilhar a deficiência do discurso médico e biologizante, mas que acaba sendo reforçado nos processos de institucionalização.

Moyses e Collares (2013) apontam que recentemente, a crítica à medicalização tem sido objeto de estudo de vários autores, especialmente em relação à luta contra a medicalização da vida, devido ao aumento do uso de drogas psicotrópicas e quanto à medicalização no campo educacional. A partir dos anos 1980, verifica-se um aumento de diagnósticos clínicos sobre funções neurológicas. A

referência do discurso medicalizante voltado para a dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA), são tomados como exemplos.

No Brasil, apesar da ausência de estatísticas confiáveis sobre o número de diagnósticos desses sujeitos, há um grande consumo de metilfenidato, substância psicoativa, geralmente indicada para o tratamento de TDAH, como modo de auxiliar na aprendizagem e adequação aos moldes de ser e agir. Contudo, esta medicação possui diversos efeitos colaterais, tornando o cérebro dessensibilizado a estímulos e a sensação de prazer que decorrem de situações comuns na vida, como comer ou interagir em sociedade. Ademais, ainda não existem evidências científicas que comprovem a eficácia a longo prazo e nem a segurança do tratamento com psicoestimulante. Além disso, os dados sobre rendimento escolar pelo consumo da medicação também são inconclusivos. (MOYSES; COLLARES, 2013).

Cabe, a partir daqui pontuar os procedimentos característicos relativos às medidas propostas, preocupadas com a separação entre “normais” e “anormais”, fundamentadas numa perspectiva médico-pedagógica, desde o início de sua gestão até os dias atuais. Assim, tem-se por objetivo articular reflexões sobre os conceitos, categorias e práticas que circunscrevem a trajetória da Educação Especial e desvelar alguns aspectos referentes aos tipos de tratamento dispensados às pessoas com deficiência no país, em cada tempo.

3.1 A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A medicalização da educação esteve presente nas escolas e nas políticas públicas brasileiras voltadas a esta perspectiva, com mais intensidade, durante o final do século XIX e na primeira metade do século XX. As primeiras instituições a prestar atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, surgiram no século XVIII⁷, contudo, a Educação Especial só é incluída no currículo dos cursos de Pedagogia, a partir do século XIX. (KASSAR, 2011)

⁷ O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início na época do Império com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

Kassar (2011) coloca que o surgimento de uma educação especial brasileira ocorreu em um contexto de pouca atenção à educação pública em geral, tendo 84% da população como analfabeta como pano de fundo em 1872. A autora considera três hipóteses para explicar os motivos por detrás deste fato. A primeira é que no contexto imperial a massa trabalhadora habitava a zona rural e desenvolvia atividades econômicas que não requeriam necessidade de alfabetização e instrução escolar. A segunda hipótese trata da influência dos colonizadores e a cultura lusitana em relação à educação; grande parte da população de Portugal no século XIX também era analfabeta e não possuía acesso à instrução. A terceira hipótese citada consiste em ressaltar que, apesar de a educação ser prevista a todos os cidadãos desde a Constituição de 1824, a população brasileira era composta de maioria escrava.

No início do século XX no Brasil inseriram-se na escola os médicos higienistas que, com um olhar eugenista, classificavam os mais capacitados por meio de critérios como medida encefálica, peso e testes psicométricos. O discurso médico pedagógico pautado nessa concepção esteve presente nos planos para a educação nacional, fortalecendo-se na escola da primeira metade do século XX, o que culminou na segregação dos educandos caracterizados com anomalias e desvios.

De acordo com Abreu Junior e Carvalho (2012, p.428), a partir do século XX são propostas medidas para a educação das pessoas com deficiência "tais como exames e testes das condições sanitárias tanto biológicas quanto psíquicas dos alunos". Aplicada no Brasil e divulgada por Quaglio (1913 apud ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012), a escala de inteligência formulada por Alfred Binet e Theodore Simon (1905 apud ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012) para medir o desenvolvimento da criança de acordo com a categoria "idade mental", foi evidenciando a preocupação na época em identificar "normais" e "anormais".

O estudo e a aplicação de testes psicométricos, fundamentou a separação de alunos em espaços educacionais apartados e classes homogêneas. Apesar disso, Kassar (2011, p.76) comenta que "diferentemente da tendência da época, os estudos de Basílio de Magalhães concluíram que a convivência de crianças 'anormais' e 'normais' era benéfica, sob o ponto de vista emocional e econômico".

Abreu Junior e Carvalho (2012, p. 429) buscaram compreender a relação entre o discurso médico higienista e a educação nesta época. Por meio da análise de teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação em 1927⁸ - "o primeiro acontecimento institucional na área da educação de alcance nacional" -, articulado com as contribuições teóricas de Foucault (2002, 2009), evidenciam a preocupação de médicos e políticos na década de 1920 em "formar uma consciência higiênica nacional voltada para o progresso do país" e em fazer "da educação institucionalizada a principal transmissora dos valores predominantes da época, quais sejam a higiene, a moral e o patriotismo". Uma das preocupações centrais do discurso higienista era o "progresso da nação" e com a justificativa de que este seria inviabilizado se não houvesse indivíduos saudáveis e produtivos.

Abreu Junior e Carvalho (2012) identificaram como recorrente "o uso da educação como instrumento para disseminar não só os conceitos higienistas, como também, eugenistas" (p.441) nas teses analisadas. Os pesquisadores puderam perceber que o conceito de higiene no conteúdo destes documentos "se relaciona com outros enunciados, como doença física e doença mental, associados à ordem social, à educação moral, ao patriotismo e à degeneração da raça" (p.335).

Os pressupostos higienistas defendidos pelo discurso médico-pedagógico na primeira metade do século XX, tiveram por objetivo orientar condutas e costumes da vida social, especialmente da população pobre, a pretexto de cultivar e fomentar maneiras de ser consideradas civilizadas. Pautou-se na educação medidas que visassem práticas de higiene, incumbindo aos professores o papel de orientar e fiscalizar os educandos e classificar aqueles que atendessem aos padrões médicos normativos sobre o corpo, critério de aptidão para frequentar a classe de aula. Isto fez com que questões sociais e políticas fossem transferidas ao indivíduo, o acesso ao saneamento básico e a saúde da população, neste sentido, requerem soluções individualizantes. Este discurso é carregado das ideias eugenistas, pois naturaliza no indivíduo questões relativas à cultura, modos de vida, saúde e higiene, atrelando aos aspectos da moral e capacidades dos indivíduos, especialmente das classes mais baixas, pessoas com deficiência ou que não atendam aos padrões de

⁸ INEP, 1997. I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. - Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso 25 de novembro de 2020.

normalidade difundidos. A concepção higienista na educação visava o controle "por meio da divulgação sobre a maneira de viver considerada por eles 'indispensável' para o 'melhoramento da raça' e o progresso do país" (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.443).

Na década de 1930 o Brasil passava por um processo de transformação econômica e de crescente urbanização, acarretando aumento do número de matrículas nas escolas. Neste período Helena Antipoff⁹ (1892–1974) passou a defender o Quociente Intelectual, em contraposição ao critério de idade mental posto por Quaglio (1913 apud KASSAR, 2011) para a aplicação de testes de inteligência. Contudo, da mesma forma, visava a homogeneização de classes e a criação de classes especiais, atendendo a separação entre "normais" e "anormais".

De acordo com Kassar (2011) a frequência da população pobre nas escolas públicas ficou mais evidente, durante o intenso processo de urbanização nos anos 1930 e indica que as leis da época refletiram a preocupação com o estado dessa população.

Art. 826 As escolas de débeis físicos se destinam às crianças desnutridas ou em crescimento em atraso as quais convenha regime especial de trabalho escolar, com o fim de reintegrá-las na normalidade física (DECRETO 5.884, de 1933 apud KASSAR, 2011, p.65).

Kassar (2011) coloca que nesta época era previsto que o recrutamento de alunos para escolas especiais fosse feito pelo Serviço de Higiene Sanitária Escolar, juntamente com o Serviço de Psicologia do Departamento de Educação da localidade.

Conforme Garcia e Kuhnen (2020), na legislação brasileira desse período, era previsto o estabelecimento do "Ensino Emendativo" como definição para um atendimento destinado aos "anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados e anormais de inteligência que não são conceituados" (BRASIL, 1931 apud 2020, p.74). Isto consistia no "aproveitamento e o corretivo possível dos anormais, do físico, dos

⁹ Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929 a convite da Secretária de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, para atuar como professora e pesquisadora no campo da Psicologia Educacional.

sentidos, da moral e da mente, com o objetivo unitário social ao lado da proteção caritativa" (BRASIL, 1931 apud 2020, p.74), que deveria ser ministrado em instituições especializadas, contrapondo-se ao ensino comum.

3.2 O INTEGRACIONISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Foi durante a primeira metade do século XX que "pais e pessoas com deficiência passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado" (KASSAR, 2011, p.67). Sendo assim, foram criadas nesse período a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, ambas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff, e em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essas instituições ganharam amplitude, chegando a ser confundidas até hoje, pela população, com instituições públicas devido ao serviço gratuito oferecido.

A Educação Especial passa a ser legislada em todo o país pela LDB, Lei nº 4.024/1961, referindo-se à educação dos "excepcionais". Contemplava no artigo 89, o financiamento das instituições particulares especializadas. Kassar (2011) comenta que nesse período, enquanto muitos países europeus já haviam atingido a universalização do ensino obrigatório e registravam a expansão do Ensino Médio, o Brasil ainda estava distante de alcançar este marco no Ensino Fundamental.

Garcia e Kuhnen (2020) assinalam que a partir da promulgação desta lei, explicitou-se a posição oficial de preferência pelo ensino das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, tendo em vista a integração desses alunos na comunidade e prevendo apoio financeiro às instituições privadas dedicadas à esta especialidade. As autoras estimam que a LDB/1961 foi aprovada em decorrência de mais de uma década de discussões por conta de interesses colocados em pauta pelas instituições de educação especial, que vinham se organizando.

Além da mobilização dos interesses das entidades privadas, nesse momento ocorria uma intensificação na organização entre as pessoas com deficiência para reivindicar mais espaços de participação social e acesso a serviços como saúde e

educação. Pressionando o aumento da demanda de Educação Especial e de investimentos públicos para sua implantação. Apesar de haver a defesa pela inserção desses sujeitos no ensino regular, esse projeto foi proposto com o objetivo primordial de racionalização de recursos, pois, por conta do estabelecimento da Educação Especial ser um serviço que requer alto custo, o governo passa a optar pela alternativa de oferecimento da mesma em instituições privadas, mediante subsídios. (GARCIA; KUHNNEN, 2020).

A partir dos anos 1960, o Brasil passa a sofrer as consequências da crise econômica mundial e, ao mesmo tempo, da instabilidade política, em parte ocasionada pela renúncia de Jânio Quadros em 1961 e de intensa agitação social em prol dos projetos de reformas de base, como a reforma agrária, culminando no golpe civil militar em 1964.

O regime de ditadura civil militar instaurado no Brasil pode ser entendido como uma ação sob influência da elite orgânica composta por empresários e tecno empresários, intelectuais e militares, que representavam interesses financeiros multinacionais, efetuando seu poder de classe. A burguesia no país corroborou com os objetivos que levaram a ganhos financeiros por meio de uma economia predatória e, para isto, com as estratégias de restrição das liberdades democráticas e com a superexploração do trabalho. "O efeito do crescimento da economia veio, contudo, acompanhado por fortes dificuldades de desenvolver uma consciência de classe operária face aos processos políticos repressivos." (GARCIA; KUHNNEN, 2020, p.73)

Após o golpe militar no Brasil em 1964, a LDB/1961 foi revista e as diretrizes da Educação Especial passaram a ser definidas pela Lei 5.692/1971, que caracterizou seu público alvo, no art. nº 9, como pessoas com "deficiências físicas ou mentais, atraso quanto à idade regular". Além disso, a nova Lei previa o atendimento sem necessidade do diagnóstico de deficiência. No entanto, como vimos anteriormente, os processos diagnósticos na escola perduraram e se fazem presentes até os dias atuais.

A educação, nesse período, foi projetada para criar condições de legitimação do regime, adaptando e ajustando conteúdos escolares para transmitir às novas

gerações os valores tomados como essenciais para a manutenção da nova ordem social que estava sendo criada. (GARCIA; KUHNNEN, 2020)

Na década de 1970 houve uma expansão dos serviços públicos de atendimento educacional às pessoas com deficiência no país, bem como do número de classes especiais na rede pública de ensino. Nesse momento, há a ocorrência da proposta de incorporação dos sujeitos com deficiências nas escolas comuns, visando sua inserção no mercado de trabalho, discurso que foi permeado pela teoria do capital humano¹⁰ pautada pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico (KUHNNEN, 2017). Indubitavelmente "a concepção de deficiência presente nas políticas públicas para a educação especial no país foi um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção no mercado de trabalho" (GARCIA; KUHNNEN, 2020, p.70).

Em Kuhnen (2017), a institucionalização da Educação Especial como política pública na década de 1970 é entendida como um processo que se deu num contexto de correlação de forças entre acordos internacionais e um projeto de educação especial que já vinha sendo realizado no país por instituições privadas, bem como as concepções de deficiência já difundidas nas políticas educacionais.

Dentre esses acordos, destacam-se aqueles firmados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (MEC/Usaid)¹¹, cuja participação na criação e formulação das diretrizes para a gestão do atendimento às pessoas com deficiência em todo o país, foi determinante. O contexto da ditadura militar possibilita vislumbrar um projeto de formação humana perpassado pela defesa de um modelo de capitalismo como subsistema ao domínio internacional. A educação teve o papel central na construção de uma subjetividade caracterizada pela busca de coesão e unidade, não de questionamento e

¹⁰ A educação de pessoas com deficiência na rede regular de ensino foi considerada a solução mais lucrativa para o Estado, tendo em vista que o financiamento de escolas especiais possuía um alto custo como também, pautando-se no princípio de que a pessoa com deficiência estaria mais tarde inserida no mercado de trabalho e então teria condições de retornar os investimentos públicos empreendidos em sua educação.

¹¹ Acordos e convênios entre MEC e Usaid foram realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, com o objetivo de colocar em curso uma profunda reforma no ensino brasileiro e implementar o modelo norte americano nas universidades brasileiras.

contestação ao regime, abrangendo também a Educação Especial. (GARCIA; KUHNNEN, 2020)

No ano de 1973, sob o Governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 - 1974), houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), considerado em Kuhnen (2017) como um marco da institucionalização da Educação Especial. Consistiu na centralização do gerenciamento a nível nacional do atendimento educacional às pessoas com deficiência nos sistemas de ensino em âmbito nacional. A autora explica que o Cenesp sempre manteve ações conjuntas com a iniciativa privada, reproduzindo uma sistemática de atendimento educacional sob uma perspectiva integracionista, que já vinha sendo posta e que estava prevista nos documentos oficiais desde a LDB de 1961 e a Constituição Federal de 1967, que abrangia a educação dos "excepcionais".

Omote (1999) observa que no período a partir da década de 1970 os serviços destinados às pessoas com deficiência no Brasil passaram a fomentar as ideias integracionistas. Contudo, assinala que sua implementação no sistema de ensino ocorreu em paralelo com as práticas segregacionistas, gerando "muitas discussões com interpretações equivocadas" (p.4). Em relação ao tipo de integracionismo que se deu no país, o autor chega a concluir que

Na realidade, talvez nem seja correto falar em política e movimento integracionistas na Educação Especial brasileira, a não ser algumas poucas experiências, destacando-se aí a experiência do Estado de Santa Catarina, como a mais consistente e sistemática política integracionista. (OMOTE, 1999, p.7)

Michels (2000) reconhece o pioneirismo do Estado de Santa Catarina na efetivação de políticas de integração, entretanto, coloca que o Estado não apresenta elementos que o diferenciam da situação nacional no tocante ao encaminhamento de políticas segregacionistas. A autora entende que o que pode ser destacado como especificidade neste Estado é o número majoritário de alunos atendidos nas instituições privado-assistenciais em relação aos atendidos em instituições públicas.

Ao analisar questões relativas à integração no país nas décadas de 1970 e 1980, Omote (1999) ressalta que houve uma presença marcante nas discussões nacionais sobre integração, com críticas aos métodos e procedimentos segregativos

que funcionavam sob o discurso integracionista, havendo inclusive propostas de eliminação das escolas especiais pela promoção dessas práticas. As críticas aos procedimentos segregativos, segundo o autor, consistiram em denunciar o processo progressivo de exclusão de determinados alunos por meio de critérios enviesados no encaminhamento destes às classes especiais, bem como a sua permanência prolongada nesses espaços sem perspectiva de retorno ao ensino comum. Os critérios de encaminhamento dos alunos com deficiência, ou daqueles alunos que não conseguiam se adequar ao sistema regular de ensino, eram apontados como elementos escolhidos sob forte influência do julgamento de professores com base em estereótipos associados a grupos discriminados socialmente, não apresentando relação significativa com o rendimento escolar.

Kassar (2011) também ressalta que desde 1970 estudos já mostravam que muitas das crianças que frequentavam as classes especiais deveriam, a princípio, ser incorporadas no ensino regular. Omote (1999) cita os estudos de Schneider (1974) no Rio de Janeiro, que tiveram por objetivo identificar os tipos de comportamento eleitos como critérios de categorização como "excepcional" para o encaminhamento a classes especiais. Esses comportamentos eram os "socialmente inaceitáveis e anormais". O estudo citado também evidencia que muitos desses alunos não apresentavam especial dificuldade de aprendizagem.

Sadao Omote foi um dos teóricos eminentes na defesa de todos os alunos frequentarem juntos a classe comum, assim como constituiu-se em precursor das pesquisas sociais sobre a Educação Especial no Brasil (MELLO; BLOCK; NUERNBERG, 2014). Em 1979 o autor sugeria a necessidade de que

além das condições médicas incapacitadoras (condições do organismo, como lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais incapacitadoras, isto é, as condições que "restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais" (OMOTE, 1979, p. 105 apud OMOTE, 1999, p.9).

Kassar (2011) assinala que a construção do atendimento às pessoas com deficiência no país se deu, essencialmente, por meio de uma complementaridade de ações entre poder público articulado às instituições especializadas privadas

destinadas aos alunos mais comprometidos e a rede de ensino comum atendendo a população menos comprometida.

Garcia e Kuhnen (2020) ressaltam que naquele momento, a concepção hegemônica de deficiência continuava pautada na dicotomia entre normal e patológico, sustentada pelos saberes da medicina positivista e no tecnicismo do ensino e aprendizagem.

3.3 A PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Após o fim da ditadura civil militar no Brasil (1985) foi elaborada uma nova Constituição Federal promulgada em 1988, que ficou conhecida como "Constituição cidadã", pois garantia direito a grupos sociais historicamente marginalizados, em especial as pessoas com deficiência que também participaram de sua elaboração.

Na nova Constituição é estabelecida a educação como um direito de todos, determinando que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E no artigo 208 prevê como dever do Estado a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos "portadores de deficiência" na rede regular de ensino. Estabelecida a premissa de que a escola deveria se reconstruir para atender toda a comunidade, adaptando-se às especificidades de seus alunos.

Nos anos noventa, o neoliberalismo dominante implicava na diminuição do Estado, liquidando com suas empresas para o fortalecimento do setor privado da economia. No Brasil, esse ideário e suas políticas, sob a pretensão de uma transformação econômica necessária, emergem com mais intensidade na década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso. E para que a reforma econômica tivesse sucesso, foi necessário articulá-la com uma reforma intelectual. Ou seja, para difundir este ideário, o governo brasileiro utilizou-se de uma linguagem que pretendia ocultar os interesses capitalistas vinculados essencialmente à manutenção do lucro, pois encaminhar a política neoliberal consistia na retirada de direitos adquiridos pelos trabalhadores e pela sociedade civil. (MICHELS, 2000).

Michels (2000), analisou documentos elaborados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e documentos nacionais, dentre eles o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, e identificou a presença da articulação de conceitos, de modo a parecerem "neutros ou apolíticos". Assim elencou alguns deles: flexibilização, globalização, reforma econômica, ajuste estrutural, empregabilidade, equidade, transformação produtiva. A autora evidencia que a linguagem utilizada na defesa das políticas neoliberais, atendendo aos interesses da classe dominante, foi empreendida de maneira a ocultar o retrocesso dos direitos trabalhistas e sociais para a efetivação de uma reconcentração de poder e riqueza. Assim, demonstra que à época recorreu-se a um discurso de aparência progressista, contudo de conteúdo reacionário.

Michels (2000) ressalta que a educação escolar é utilizada para manter a ideologia capitalista, com o papel de referendar os valores da classe dominante e está diretamente ligada às mudanças dos modos de produção. Segundo ela, o "termo progresso é também relacionado ao conceito de moderno e a educação é vocacionada como a forma possível de se chegar a este 'moderno'" (p.24).

Kassar (2011) analisa o processo de implantação da política de educação inclusiva, considerando o contexto de políticas sociais nas sociedades capitalistas. A autora caracterizou o cenário político da década de 1990 pela tensão posta entre o estabelecimento de políticas sociais universais, requerendo ação direta do Estado, e a regulação econômica sob um discurso que pautava como necessária a retração do setor público e a adoção de políticas pautadas no neoliberalismo. Sendo assim, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) com a recorrência de um "discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social" (p.69). E nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002) com a discussão sobre uma "terceira via" para que serviços, como os de saúde e educação, fossem fornecidos através das instituições públicas não estatais, ou "terceiro setor".

A política educacional brasileira, ao longo de sua trajetória, sofreu diversas influências de países e organismos internacionais, que por meio de acordos e compromissos em que o Brasil foi signatário, visavam vincular a educação nacional aos interesses dominantes do capitalismo mundial e de projetos hegemônicos em

cada período específico. Em acordo com esta ideia, o período entre 1988 e 2002 é caracterizado por Kuhnen (2017) como um momento em que ocorreu no país a entrada do discurso dos direitos humanos estendidos às pessoas com deficiência e do combate à discriminação. Coloca que um olhar inclusivo foi impulsionado no país especialmente por meio desses acordos internacionais dos quais o Brasil passou a participar a partir da década de 1990, primeiramente buscando alinhar-se às exigências do mercado globalizado para a expansão do modelo econômico capitalista.

A Declaração de Salamanca (1994)¹² é um desses acordos, considerado como marco da emergência de um discurso inclusivo entre os educadores brasileiros, substituindo a bandeira da integração (KASSAR, 2011). Gradualmente, durante os anos 1990, passa a ocorrer um deslocamento do foco que recaia sobre a pessoa com deficiência para o contexto, ocasionado pela perspectiva inclusiva nas discussões emergentes na Educação Especial brasileira. (OMOTE, 1999)

Em 1996 é promulgada a nova LDB, Lei nº 9.394, incumbindo aos sistemas de ensino o dever de assegurar o atendimento educacional às “necessidades especiais”¹³ dos alunos. O termo advindo da Declaração de Salamanca, empregado para identificação do público alvo da Educação Especial, defendia o acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos aos estudantes em situação de deficiência.

Kuhnen (2017) ressalta que, em contraponto à concepção de educação homogeneizante dos períodos anteriores, a partir dos anos 1990 na legislação que tange a Educação passou a prevalecer “a defesa de uma subjetividade diversa e a valorização das diferenças para contemplar qualquer tipo de aprendizagem” e que isto implicou no “reconhecimento na educação nacional de que cada pessoa tem diferentes necessidades básicas de aprendizagens, bem como distintos acessos a diferentes competências e domínios teóricos” (p. 336).

¹² Advinda da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

¹³ O termo “necessidades especiais” foi adotado inicialmente, após a Convenção de Salamanca, nas políticas públicas educacionais para definir o público-alvo da Educação Especial no Brasil. Mais tarde, o termo passa a ser considerado demasiado abrangente, passando a ser substituído pelos termos deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

A história do tratamento dispensado pelas sociedades às pessoas com deficiência confunde-se com as conquistas em direção à melhoria na qualidade de vida dessas sociedades (OMOTE, 1999). Em 1824 a primeira Constituição Brasileira já previa a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, contudo não garantiu a sua efetivação. A efetivação desse princípio se dá a partir do estabelecimento de metas, diretrizes procedimentais e garantias da relação da Lei com a realidade prática.

A primazia das instituições especializadas no atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a sofrer mudanças mais contundentes a partir do processo de implementação das políticas de Educação Inclusiva durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010). Nesse momento materializam-se um conjunto de programas e ações, como o programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" (2005)¹⁴ com o objetivo de atingir por completo as instituições escolares da rede de ensino do país, assim como foram tomadas uma série de medidas visando a capacitação de educadores para atender os alunos com deficiência na escola regular e a construção de espaços educacionais inclusivos. (KASSAR, 2011).

Em 2006 foi realizada a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um tratado internacional que contou com a colaboração de representantes diplomáticos dos Estados Partes e da sociedade civil internacional organizada em prol dos direitos da pessoa com deficiência, para a sua elaboração. O documento da Convenção reforça a mudança de paradigma da concepção de deficiência por meio da defesa dos direitos à liberdade e igualdade desse coletivo e do reconhecimento da dimensão social da deficiência, como um problema localizado na sociedade e não no indivíduo. Portanto, representa uma consagração à transformação paradigmática, passando a influenciar ações e políticas públicas para a garantia da plena inclusão na sociedade de pessoas com deficiência.

A Convenção da ONU foi ratificada pelo Brasil e promulgada em 2009 pelo Decreto nº 6.949, que no Art. 24 prevê o Direito à Educação Inclusiva. O artigo afirma o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com

¹⁴Conjunto de ações visando a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

base na igualdade de oportunidades, determinando que seja assegurado em todos os níveis do ensino, assim como o aprendizado ao longo da vida, visando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e sua participação efetiva na sociedade. No mesmo artigo, estabelece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional comum em todos os níveis por causa de sua deficiência, tendo como objetivo garantir o acesso das mesmas ao ensino inclusivo, gratuito e de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2008 passa a ser implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que representa um marco regulatório da garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. A atuação da educação especial nos sistemas de ensino, antes substitutiva ao ensino regular, passa a assumir caráter complementar, integrando a proposta pedagógica da escola. O documento define o movimento mundial pela inclusão como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (p.5). A nova medida passa a prever que a escola proporcione um ambiente educacional que oportunize a todos, especialmente aos alunos pertencentes a grupos historicamente oprimidos colocados à margem dos sistemas de ensino, de usufruir plenamente do direito à educação de qualidade.

A redação de 2013 do artigo 58 da LDB Lei nº 9.394/1996 define o público-alvo da Educação Especial como educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

Outro marco importante em relação aos direitos das pessoas com deficiência foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, promulgada em 2015 e que assegura e institui direitos em áreas fundamentais como a educação. Entre as inovações desta Lei no âmbito da Educação, está a previsão da oferta de um auxiliar de vida escolar na educação básica e multa e reclusão ao gestor que recusar ou dificultar o acesso ao aluno com deficiência.

3.4 O DECRETO nº 10.502

No dia 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, alterando a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Uma das ideias que emerge nessa nova política de Educação Especial proposta no Decreto – que vem se delineando desde 2018, ainda no governo Temer – é a de negar os avanços da política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva instituída em 2008, retomando ideias segregadoras e excludentes relacionadas às pessoas com deficiência. No texto do Decreto não estão definidas as diretrizes operacionais de encaminhamento destes alunos às escolas especiais, além de ser superestimada a decisão da família nesse processo. Diz respeito à família a decisão de encaminhar ou não o aluno para escola especial ao invés da escola regular, como é o caso na legislação anterior, pois a partir desse Decreto as escolas especiais voltam a ser aceitas como substitutivas à escolarização comum.

Diversas entidades, especialistas, políticos e cidadãos interessados na defesa dos direitos das pessoas com deficiência manifestaram repúdio às novas diretrizes para a Educação Especial. Dentre elas a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Comissão Nacional de Direitos da Pessoa Com deficiência, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da ABRASCO, ao Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown.

Dentre as críticas à medida do Governo Federal, constam a denúncia do fomento ao retorno da segregação que impede as pessoas com deficiência a participação plena na sociedade e do acesso ao conteúdo curricular do ensino comum. Posto que o currículo oferecido pelas instituições especializadas geralmente não contempla conteúdos científicos, cálculos matemáticos ou história do currículo do ensino comum, mas aprendizados muito aquém das possibilidades e capacidades de muitas das pessoas em situação de deficiência caracterizadas como

público-alvo da Educação Especial. Os argumentos que se opõem à nova medida também apontam para a sua inconstitucionalidade e para o fato de a redação do Decreto ignorar as últimas três décadas de lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e suas recentes conquistas materializadas em Leis, implementadas e em curso nas escolas.

O senador Fabiano Contarato, do partido Rede, do Estado Espírito Santo, apresentou ao Senado um projeto de decreto legislativo (PDL) 437/2020 para sustar sua aplicação. A proposta justifica que o Decreto 10.502 vai de encontro à legislação brasileira e a acordos internacionais. Entre eles cita a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país em 2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).¹⁵

Podemos pensar algumas das motivações econômicas e políticas que corroboram com a iniciativa do Governo Federal, que adota políticas privatistas ultraneoliberais. As APAEs, por exemplo, vêm recebendo menos verbas públicas com a ida dos sujeitos com deficiência para as escolas regulares. Os alunos com deficiência têm cômputo duplo da matrícula nas escolas regulares, pois estudam no contraturno no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que dobra o valor em dinheiro que a instituição recebe do Estado para suprir suas despesas. Com a saída dos alunos com deficiência da escola regular, esta verba retorna para as instituições público-privadas.

Também é possível pensar o Decreto nº 10.502 como parte de um processo que já estava em andamento em muitas regiões do país. As instituições público-privadas ainda têm forte influência em diversos municípios, pois acabam sendo por vezes as únicas em determinada localidade a fornecer uma série de serviços às pessoas com deficiência e seus familiares, ocupando um papel central em diferentes aspectos no que tange o atendimento a esta população.

Acreditamos que instituições especializadas como as APAEs constituem uma rede da construção de possibilidades desses sujeitos estarem na escola. Contudo, este tipo de instituição não é escola, não oferece formação que contempla

¹⁵ O PDL 437/2020 em regime de tramitação. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2263754>. Acesso 25 de novembro de 2020.

o currículo escolar e não proporciona o estímulo dado pela interação e participação social, tão importante ao desenvolvimento e aprendizagem do educando com deficiência, conforme postulado por Vygotsky.

4 INCLUSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

De acordo com a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação (2014), no momento em que foi redigida atendia-se na escola sessenta e um alunos caracterizados como público-alvo da Educação Especial. O ingresso desses alunos dar-se-á por meio de sorteio de vagas, sendo prevista uma cota de 5% do número de alunos por série para estes alunos. O CA é considerado pela comunidade em geral como um ambiente privilegiado, pois é onde existem espaços de incentivo ao desenvolvimento de projetos, intercâmbio e ao estudo de artes. A escola dialoga com a comunidade acadêmica e trabalha conjuntamente a esta para o desenvolvimento de pesquisas. Além disso, contribui para a formação de acadêmicos de diversas áreas.

Nesta seção, propusemos pensar os relatos das entrevistas aplicadas com os sujeitos envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência no CA, com o objetivo de captar suas percepções diante dos processos educacionais inclusivos. Concebemos que no cotidiano escolar, constituído por diferentes atores, se configuram variadas expressões sociais, entre elas, a exclusão. Portanto, buscamos atentar para as respostas alternativas e possibilidades de atuação nesse cenário frente à questão, o pensar e agir no contexto da inclusão educacional.

A partir da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo da criança relacionado ao permanente estímulo que ocorre nas relações sociais, na interação com o outro e na cooperação, temos uma narrativa que contribui para pensar a importância da Perspectiva Inclusiva na Educação e que serve de contraponto ao discurso que estimula a segregação e a exclusão.

Como já foi assinalado, Vygotsky foi um dos primeiros autores do século XX a defender a não segregação escolar de pessoas com deficiência. Sua teoria relaciona o desenvolvimento humano à sociogênese, ou seja, coloca o desenvolvimento cognitivo como condição associada à história do meio cultural em que o sujeito encontra-se inserido, às interações sociais e trocas com o meio. (LIMA, 2014).

Os estudos de Vygotsky revelam que as pessoas com deficiência em situação de isolamento social podem ter comprometido o seu desenvolvimento do pensamento e da fala. Da mesma maneira, a convivência entre grupos heterogêneos possibilita o enriquecimento das relações interpessoais, favorecendo a ampliação das trocas e fortalecendo o desenvolvimento. Sendo assim, a segregação de alunos pelo critério da homogeneização de classes por sujeitos com condições físicas e intelectuais semelhantes, resulta em prejuízos à aprendizagem da pessoa com deficiência. Pois o sujeito amplia suas capacidades e desenvolve as competências que já estão em curso por meio do auxílio do outro, mais desenvolvido, como mediador. (LIMA, 2014).

Suas ideias entram em consonância com os pressupostos da perspectiva inclusiva na educação, à medida que propõe que a escola deve mobilizar-se para atender às especificidades de aprendizagem dos alunos e para transformar a educação comum e a especial em uma educação democrática, onde o aluno com deficiência encontre possibilidades para superar suas limitações. Diferentemente da escola especial tradicional, cuja preocupação central é a deficiência em si, conformada como limitação e incapacidade. Vygotsky defende que uma educação inclusiva deve preocupar-se com os métodos e estratégias pedagógicas que podem criar as condições para que o desenvolvimento ocorra, pela compensação das funções impedidas de serem realizadas pelos caminhos diretos. (LIMA, 2014).

Vygotsky entende o desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva sociocultural, que se dá por meio da interação social, exigindo então que se assuma como tarefa da sociedade a mudança de atitudes em relação a este coletivo, em vez de submeter individualmente as pessoas à mudança, o que acaba suprimindo a diferença (STETSENKO; SELAU, 2018).

Em vista do legado de Vygotsky quanto à deficiência e à educação ser extremamente contemporâneo e progressista (STETSENKO; SELAU, 2018), recorreremos aos escritos do pesquisador e de seus colaboradores, com o objetivo de refletir sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e pensar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, partindo do material das entrevistas realizadas com os sujeitos que atuam no espaço do CA.

4.1 AS BARREIRAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O advento de uma educação inclusiva representa uma mudança de paradigma. O sistema educacional caracterizado tradicionalmente por ser excludente e segregatório, passa gradualmente a buscar transformar-se em um sistema educacional que tem o dever de garantir o atendimento eficaz às especificidades educacionais de todos os alunos (SILVA; ARANHA, 2005).

Entende-se que a proposta de inclusão para a educação acaba exigindo "um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino" (SILVA; ARANHA, 2005, p.374). Isso porque as noções que os educadores constroem sobre os alunos, sobre o espaço escolar e as políticas e diretrizes institucionais são capazes de influenciar diretamente na sua prática pedagógica.

Todo processo de transformação dessa natureza constitui uma mudança de paradigma que geralmente provoca nas pessoas diversas reações, dentre as quais ansiedade, medo, rejeição, resistência, interesse, entusiasmo. Geralmente, constata-se que inicialmente as pessoas começam a mudar o discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto, mantendo, entretanto, padrão de comportamento semelhante ao já conhecido. [...] o paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos, em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos[...]. (SILVA; ARANHA, 2005, p.374)

A Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (2014) é o documento que estabelece as diretrizes para a organização da Educação Especial no CA. Neste documento, encontram-se as disposições que definem o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), cujo objetivo principal é construir com toda a comunidade

escolar propostas pedagógicas de caráter inclusivo para alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. O NAE conta com uma equipe multiprofissional, com a participação de professores de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pedagogas com habilitação em Educação Especial, psicólogos e profissionais de enfermagem.

Um dos sujeitos entrevistados para este trabalho foi a pedagoga e coordenadora do NAE - CA, com habilitação em educação especial, da carreira técnica administrativa em educação, que, além de supervisionar e orientar as atividades relacionadas ao núcleo, uma de suas funções, mais especificamente, consiste em, quando solicitada por meio de notificação, orientar os professores quanto ao atendimento aos alunos da Educação Especial, por meio da sugestão de estratégias pedagógicas, auxílio na adaptação de conteúdos curriculares e atividades avaliativas. Portanto, a Coordenadora do NAE disponibiliza-se a atender as demandas do corpo docente, elucidando dúvidas e compartilhando conhecimentos que dispõe da área a fim de contribuir com a prática pedagógica em classe, visando cultivar as práticas inclusivas.

Quando questionada sobre as barreiras que se impõe à construção de uma escola inclusiva, a educadora toma o posicionamento dos professores e profissionais da escola, diante dos alunos com deficiência e dos pressupostos da Inclusão, como elemento central que pode representar uma barreira contundente, difícil de ser transposta.

A questão das barreiras atitudinais, as questões de posicionamento de pessoas, dos profissionais da escola como eu estava te falando antes. Então nós temos estudantes que em uma disciplina específica que todas as atividades deste ano praticamente todas foram entregues em branco, simplesmente porque receberam uma prova completamente inadequada ao que eles podem responder, um professor que não conversa comigo, eu já mandei e-mail e etc. E isso vai para além da dificuldade que eu comentei antes da organização da escola, porque por mais que a organização seja rígida e tenha essa questão do padrão, às vezes a gente consegue quebrar alguns padrões, quebrar alguns paradigmas, mas para isso a gente tem que conseguir trabalhar em conjunto. Se a gente não trabalha em conjunto, se não tem abertura para trabalhar em conjunto a gente não consegue, então essa é uma das nossas maiores dificuldades. (1.3 Coordenadora do NAE, resposta 3)

De acordo com o relato da coordenadora percebemos que as barreiras atitudinais e a dificuldade de um trabalho em conjunto na escola se constituem os maiores desafios. Contudo, entendemos que uma mudança nas práticas escolares dos professores depende do desenvolvimento de mecanismos que promovam uma mudança de mentalidade sobre a deficiência na escola e sobre os processos educacionais.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pressupõem que para uma formação adequada e eficaz é necessário a valorização de uma subjetividade diversa, o atendimento as diferentes especificidades de aprendizagem e a convivência e colaboração entre diferentes nos mesmos espaços educacionais, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Um dos diferenciais da Educação Especial do CA é o estágio/bolsa em acessibilidade como modalidade de pesquisa e extensão. O CA oferece campo de estágio para aprimoramento do processo de aprendizagem do aluno de graduação, ao possibilitar maior interação entre teoria e prática. A atuação do estagiário/bolsista visa contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento ao aluno com deficiência, na função de agente de inclusão social. Portanto, deve acompanhar os professores e auxiliar o aluno, participando das atividades dentro ou fora da escola, do recreio e do lanche, fazendo a mediação dos processos de interação e socialização. Além disso, participa das reuniões de estudo de caso, promovidas pelo NAE no processo de elaboração do parecer técnico e avaliação do aluno pela equipe multiprofissional. Contudo, o bolsista não deve assumir responsabilidade pedagógica. São orientados e supervisionados pelo NAE e selecionados pela equipe, de acordo com suas afinidades. (UFSC, 2014)

A referência ao posicionamento e concepções de professores é recorrente nos relatos das entrevistas, sendo enfatizado por diversas vezes pelos sujeitos. Neste trecho o estagiário, à época graduando do quarto período do curso de História da UFSC, comenta sobre perceber uma falta de interesse de alguns professores em compreender as especificidades educacionais e as condições sociais e o meio em que os alunos estão inseridos. Ele conta suas vivências ao acompanhar um aluno com paralisia cerebral na classe regular.

Tem professor que não quer adaptar os materiais ou em uma prova ou, por exemplo, passa tarefa para casa e não compreende a situação do estudante né? Porque em casa, esse estudante não consegue fazer. A mãe dele não consegue ajudar. Quem faz intermédio das atividades sou eu no colégio, que sou bolsista. Daí quando enviam tarefa para casa, nem eu nem a professora, não temos muito controle. Então quem precisa fazer é a mãe, só que a mãe desse estudante que acompanho, ela fez até quinta série somente. Tem um professor de uma matéria mesmo que insiste em mandar tarefa valendo nota, mesmo sabendo que não será feita, já que o aluno tem essas limitações. Isso já foi falado várias vezes, sobre a adaptação de prova também e parece que não se tem muita preocupação. Como se não fizesse questão assim de incluir mesmo. E essa questão da adaptação é obrigatória. Mas nem todos querem fazer. (1.4 Estagiário Bolsista de Acessibilidade Educacional, resposta 5)

É importante ressaltar que os problemas que se colocam à plena efetivação da Educação inclusiva não devem ser pensados de maneira isolada e responsabilizando o professor individualmente. Mas sim como problemas que requerem soluções coletivas que possibilitem melhores condições de trabalho aos profissionais e que visem criar oportunidades no ambiente escolar para que sejam repensadas as práticas e as ideias que caracterizam a Educação Especial tradicional segregacionista. E da mesma forma para que sejam divulgados e reforçados os pressupostos e a importância da inclusão na Educação.

Pautado numa perspectiva sócio histórica, ensinar implica em diversos fatores, fazendo-se necessário compreender os personagens que dão vida ao processo de ensino e aprendizagem: o professor, como promotor das condições para que a aprendizagem ocorra e o aluno como participante no processo de construção do conhecimento, ambos mutuamente influentes. (LEITE; ARANHA, 2001)

A Educação Especial como modalidade de ensino deve procurar desenvolver as potencialidades dos alunos e não subestimar as suas capacidades. E para que isto ocorra, Leite e Aranha propõem que "é preciso dar oportunidade ao professor para repensar a prática pedagógica e o processo educativo dela resultante" (LEITE; ARANHA, 2001, p.118).

No espaço na sala de aula "se manifesta a síntese de múltiplas determinações sócio culturais envolvidas no processo de construção de conhecimento sobre a realidade" (LEITE; ARANHA, 2001, p.116), e o professor é

articulador, e mediador, desse processo. Leite e Aranha (2001) enfatizam a essencialidade do pensar do professor no processo de ensino aprendizagem. Sua pesquisa privilegiou o professor da Educação Especial, entendendo que "como ele vê a deficiência e a pessoa com deficiência direcionam as suas ações como articulador dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos" (p.117) e que se deve atuar no sentido de que, nesse processo, não ocorra uma limitação, mas uma motivação para superar os limites pré-estabelecidos.

Leite e Aranha (2001) utilizam a abordagem teórica de Vygotsky, partindo do entendimento de que os professores devem trabalhar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, o espaço onde a aprendizagem efetivamente ocorre. O conceito é definido por Vygotsky como espaço localizado entre o desenvolvimento real, pela solução independente de problemas e o desenvolvimento potencial, relacionado a solução de problemas por meio da interação e cooperação com outros indivíduos.

Leite e Aranha (2001), por meio de pesquisa-ação na escola, que consistiu em encontros com professores para a discussão acerca da leitura sócio construtivista/histórico-social, como estratégia de instigação, trabalharam visando provocar a reflexão sobre o papel de mediação do conhecimento, obtendo resultados positivos quanto a isso. As reflexões propostas pelas pesquisadoras, possibilitam a revisão dos papéis e posicionamentos reproduzidos na relação professor e aluno, para uma maior participação do aluno, favorecendo as trocas interativas. Mostrando assim que é possível promover a mudança do pensar do professor, por meio da criação de oportunidades que permitam repensar o seu papel como mediador da construção do conhecimento.

Quanto às barreiras que se interpõem à implementação dos pressupostos da Educação Especial Inclusiva na escola regular, a coordenadora do NAE coloca que é necessário pensar a organização escolar de maneira geral, reconhecendo que os problemas encontrados na Educação Especial são um reflexo ampliado de outros problemas estruturais que fazem com que a escola não consiga atingir, não só as pessoas com deficiência, mas a todos.

O formato da escola, como a escola está organizada. E isso não só para os alunos público-alvo da educação especial, mas a escola ela não atinge a

todos os alunos né. Então a gente diz que os estudantes com deficiência são apenas uma lente de aumento, às vezes a dificuldade que está abafada em outros, com eles ela é ampliada, ela é vista né, mas não significa que não tem. Então ela só amplia aquilo que já existe com outros estudantes. No próprio formato da escola, no jeito que ele é organizado, pelo conteúdo, de dar conta daqueles conteúdos e não poder fugir muito e ser muito padrão e isso dificulta muito o nosso trabalho. Outra coisa que isso deveria ser pensado de uma maneira mais ampla né, organização de escola, não a organização da educação especial, mas enquanto escola como que a gente pode atender e trabalhar com os nossos estudantes de forma efetiva, porque tem vários estudantes que a gente vê que não consegue envolver, não consegue. Então esse formato nos limita um pouco porque a gente poderia querer trabalhar de outra forma, mas não dá porque tem conteúdo tal que tem que ser contemplado. Então isso é algo que dificulta. (1.3 Coordenadora do NAE, resposta 3)

Apesar da inclusão escolar estar prevista em leis, na realidade concreta ainda encontram-se muitas dificuldades para a sua efetivação. Posto que a sociedade capitalista imprime um padrão burguês de normalidade e que a escola o reproduz, efetivando manutenção de um modelo de sociedade pautado na exploração do trabalho humano, a escola acaba reproduzindo e perpetuando desigualdades que perpassam pela supremacia de uma classe social sobre outra. E é para os alunos que atendem a este padrão e interesses que a escola foi historicamente direcionada, excluindo aqueles caracterizados como desviantes. Sendo assim, apresenta-se como desafio na inclusão o oferecimento do ensino de qualidade para todos, independente das diferenças que denotam os alunos. (LIMA, 2014)

O Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca, passou a assumir o dever de universalizar o ensino, bem como melhorar os indicadores referentes ao atendimento às pessoas com deficiência nas classes regulares das escolas comuns. (LIMA, 2014)

As diretrizes legais que orientam a educação inclusiva imprimem a ideia de que a escola é um espaço mais aberto e capacitado para receber esses alunos. Contudo, assim como ressaltado por Lima (2014), na prática ainda existem muitos embates de forças neste campo, que expressam contradições.

O bolsista de Acessibilidade relatou ter sido alvo de discriminação racial pelo aluno com deficiência com quem estava atuando na classe comum do ensino médio.

Sobre as diferenças raciais, sociais e de escolaridade. Parece brincadeira né, o caso do estudante para comigo, que de umas semanas para cá insiste em brigar comigo. Ele falou muitas coisas para mim e depois de três vezes ele foi na Coordenadoria do colégio Aplicação conversar com o moço responsável por esses assuntos e exigir que ele queria trocar de bolsista, porque não gostava do meu cabelo, da minha cor. Ele teve essa conversa duas vezes e daí a professora percebeu que o clima já não estava acontecendo, que eu não estava conseguindo fazer meu trabalho. Fiquei uns dias sem acompanhar o estudante, e quando voltei, soube que ele continuava insistindo que não me quer. Que precisa de alguém mais forte, e que não gosta do meu cabelo. A professora de Sociologia estava discutindo alguns tópicos de xenofobia, racismo e foi desde então, que ele passou a deixar claro que não gostava da minha cor. Começou a dizer que preferia o outro bolsista. Eu perguntei a ele qual era o problema, se eu não estava conseguindo ajudar ele e o estudante apontou pro meu braço e o dele. Falando que não gostava mesmo do meu cabelo. Depois chegou a professora de Educação Especial e percebeu que não depende totalmente de mim. Foi quando ele começou a se irritar, a ponto de me bater na sala e eu não poder fazer nada. E isso me deixa muito mal, porque eu acompanhava outros estudantes ano passado e sempre fui muito querido, os pais sempre gostaram de mim. Daí esse ano super recomendaram esse aluno, e ele começou a dizer que não gostava da minha cor e do meu cabelo. Isso me deixa muito mal. (1.4 Estagiário Bolsista de Acessibilidade Educacional, resposta 5)

Ao recorrer à coordenação do NAE e à mãe do aluno, o bolsista sentiu que a situação de discriminação racial foi negligenciada por ambos.

Sobre o caso, eu levei pra coordenadoria, fizeram uma reunião e justificaram dizendo que achavam que é porque a mãe dele não vê importância dele continuar estudando. Então, eles negaram um show pro estudante e por isso ele anda muito nervoso. Só que não vi muito sentido nas correlações. Porque ele foi bem específico, ao tocar no meu braço e dizer que não gostava da minha pele e do meu cabelo. Mas enfim, o fato é que o estudante já tem dezoito anos e daí que ele não tem uma família que entende a importância dele estar ali. (1.4 Estagiário Bolsista de Acessibilidade Educacional, resposta 5)

A proposta da política educacional inclusiva vai para além das pessoas com deficiência e prevê que a escola proporcione um ambiente educacional que oportunize a todos aqueles pertencentes a grupos historicamente oprimidos, usufruírem plenamente do direito à educação de qualidade. E defende o direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Para atender os pressupostos da inclusão escolar de alunos com deficiência, certamente há a necessidade de adaptar ou criar metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas para o atendimento, que contemplem suas especificidades. Entretanto, para além disso, é preciso que os pressupostos e ideias

expressos nas políticas de inclusão sejam absorvidos pelos processos escolares como um todo, para a criação de espaços efetivamente acolhedores à diversidade.

As ideias inclusivas não devem ser exclusivas a apenas alguns alunos, assim como a organização do ensino especial deve fazer parte do projeto geral da escola. O discurso da inclusão, além de influenciar na construção da identidade do aluno com deficiência no ambiente escolar, também consiste em promover entre os sujeitos na escola um olhar sobre a diferença como uma condição humana intrínseca, que deve ser respeitada e valorizada. Assim, todos alunos e o corpo docente também precisam assimilar, no ambiente escolar, conceitos como diversidade, direitos e igualdade. (LIMA, 2014).

Portanto, entendemos que a situação de preconceito e discriminação, ao invés de ser negligenciada deveria ser amplamente debatida, pois exige que sejam criadas oportunidades para que seja repensada a prática pedagógica em coletivo. A discussão sobre o racismo estrutural na escola é fundamental para a compreensão deste como uma construção social e para pensar como podemos romper com a sua reprodução. A inclusão vai muito além da matrícula dos alunos com deficiência na classe comum. O que ocorre quando estes princípios não são assimilados e cultivados pela totalidade de alunos e agentes escolares ou quando não são abarcados na programação diária da classe e nas diretrizes do projeto político pedagógico da escola o que predominam, são as situações de exclusão e discriminação.

4.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE VYGOTSKY PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Vygotsky, a educação especial deveria utilizar os mesmos procedimentos que permitem a educação de pessoas que não possuem deficiência. Para o pesquisador, não é possível separar o sujeito biológico do social, visto que a singularidade se constitui através da cultura, da interação com os outros membros de sua comunidade. (LIMA, 2014).

As formulações de Vygotsky sobre a educação das pessoas com deficiência tiveram por intenção enfrentar as teorias biologizantes e avançar em direção a um olhar social. A questão não é "como o desenvolvimento da fala, ou aprendizagem da aritmética, depende de funções naturais da criança", mas sim "como a assimilação da fala ou da aritmética transforma as funções naturais do aluno, como ela reconstrói todo o curso de seu pensamento natural" (VYGOTSKY, 2011, p.866).

Oliveira (1997) classifica três pilares básicos do pensamento de Vygotsky. O primeiro refere-se ao suporte biológico das funções psicológicas. Vygotsky entende o exercício das funções psicológicas como sendo resultado da atividade cerebral. Portanto o cérebro é tomado como órgão que em existência material é dotado de limites e possibilidades. Contudo, não como um sistema fixo e imutável, mas como um sistema aberto, cuja estrutura dos modos de funcionamento é moldada ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual. "O cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico" (p.24).

O segundo pilar indicado por Oliveira (1997) trata do funcionamento psicológico como sendo fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se num processo sócio-histórico. Nesse processo a cultura é parte essencial para pensar o desenvolvimento psicológico e, especialmente no que se refere ao funcionamento das funções psicológicas superiores, está atrelado aos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

E por fim, a relação entre o homem e o mundo mediada por sistemas simbólicos.

O estudo de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores, busca explicar o funcionamento dos mecanismos complexos que são típicos do ser humano e envolvem o controle consciente do comportamento. A atividade psicológica considerada como "superior" trata da possibilidade do ser humano de imaginar e planejar ações, diferenciando-se de mecanismos como ações reflexas ou processos de associações simples entre eventos chamados "processos elementares". (OLIVEIRA, 1997)

Oliveira (1997) ressalta que Vygotsky parte da premissa de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas uma relação essencialmente mediada. "As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana" (p.27). Na seguinte citação a autora exemplifica a mediação e a diferença entre os processos elementares e os processos superiores.

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA, 1997, p. 26)

Vygotsky distingue dois elementos mediadores da atividade humana: os instrumentos e os signos. Oliveira (1997) explica que para Vygotsky a importância dos instrumentos na atividade humana está relacionada à influência marxista. Posto que partindo da perspectiva da formação da sociedade humana como resultado do surgimento do trabalho, entende o trabalho um processo que perpassa pela ação transformadora do homem sobre a natureza, que cria a cultura e a história humanas. Sendo assim, no trabalho há a criação e utilização de instrumentos, a atividade coletiva e a construção de relações sociais. O instrumento neste contexto se interpõe entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, aprimorando a transformação do homem sobre a natureza. "É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo" (p.29). O instrumento na atividade humana produz uma relação com o meio num processo histórico-cultural.

Já os signos são considerados como instrumentos da atividade psicológica de forma análoga ao papel de instrumentos no trabalho, chamados de "instrumentos psicológicos". Consistem em ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos de fato. Os signos podem ser entendidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações, como marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. Ou seja, são uma representação da realidade, assim como podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, supõe um processo de representação mental e da própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo - isto é, fazer relações, planejar, comparar e lembrar, por exemplo. (OLIVEIRA, 1997).

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento é um dos temas centrais investigados por Vygotsky. Os sistemas simbólicos consistem em marcas externas adquiridas socialmente que irão se transformar em processos internos de mediação, ou chamado "processo de internalização". Oliveira (1997) pontua que "tanto o processo de internalização como a utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos." (p.34)

Posto que a mediação pelos signos na ação humana aumenta a capacidade de atenção e memória, o processo de mediação de instrumentos e signos revela-se fundamental para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais. Além disso, os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Pois, o indivíduo com o processo de internalização dos sistemas simbólicos, deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real" (OLIVEIRA, 1997, p.35).

A partir das ideias de Vygotsky encontram-se a ênfase nos processos de desenvolvimento, na emergência das formas superiores de organização dos processos psicológicos e a recusa de um essencialismo biologicista que tenta reduzir sua complexa dinâmica. Tudo o que é cultural é social, portanto, o problema

do desenvolvimento está ligado ao plano cultural e social do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2011). O desenvolvimento "depende da aprendizagem na medida que ocorre através dos processos de internalização dos conceitos, promovidos pela aprendizagem social" (ACCORSI; BISOL, 2016, p.76). Desta forma não se poderia pensar que a criança pudesse se desenvolver por si só, isolada e de maneira inata, avançando com o tempo pelo desenvolvimento das funções naturais, pois este depende das aprendizagens relacionadas às experiências com o meio.

Para Vygotsky a aprendizagem não segue o desenvolvimento, pelo contrário, o impulsiona. A aprendizagem da criança ocorre a partir de desenvolvimentos já estabelecidos, iniciando no campo denominado Zona de Desenvolvimento Real e que vai até o limite determinado pela sua capacidade de solucionar problemas de forma autônoma e independente, marcado pela Zona de Desenvolvimento Proximal. O nível de desenvolvimento real, portanto, trata das funções que a criança é capaz de realizar de maneira independente, já que foi algo assimilado por ela ou internalizado. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal determina as funções que não foram amadurecidas, mas que se encontram no caminho desse processo, ou seja, aquilo que a criança ainda não sabe, mas que com o auxílio do outro como mediador, pode aprender (ACCORSI; BISOL, 2016). Nesta perspectiva, a função do educador é a de criar condições e favorecer a aprendizagem, como mediador dos processos culturais da criança com o mundo e na construção do conhecimento.

Nos trabalhos de Vygotsky, em especial nos escritos sobre a "Defectologia" encontramos um discurso que se coloca contra uma visão deficitária da deficiência, ou de acordo com a terminologia da época utilizada por ele, "o ponto de vista orientado para o inválido", para concentrar-se primeiramente na diferença (STETSENKO; SELAU, 2018). Em seus estudos o autor propõe uma maneira diferente da tradicional para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Pois antes os estudos acerca da deficiência e da anormalidade estavam centrados no "defeito" como incapacidade e limitação. Ao contrário, Vygotsky entende que as possíveis limitações da criança com deficiência podem ser uma fonte de possibilidades e crescimento (ACCORSI; BISOL, 2016). No prefácio da tradução em português de "A defectologia e o estudo do

desenvolvimento e da educação da criança anormal" de Vygotsky, Sales, Oliveira e Marques (2011) descrevem que o autor

examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 869, prefácio de "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal" de Vygotsky, *in* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4)

Já nas primeiras décadas do século XX, Vygotsky propunha "romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana" (2011, p.864) já que, anteriormente, o desenvolvimento cultural e a aprendizagem da criança eram estudadas sob uma perspectiva que colocava a questão condicionada às funções naturais. Contudo, Vygotsky distingue o desenvolvimento do comportamento em dois planos: o natural e o social, introduzindo uma nova teoria da educação, elaborando uma concepção dialética do desenvolvimento da criança. Segundo ele, "ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento". (VYGOTSKY, 2011, p.866)

Vygotsky reforça que o desenvolvimento cultural não pode ser compreendido como consequência direta do desenvolvimento natural ou das funções orgânicas. O autor explica que toda a nossa cultura, técnicas e símbolos é pensada para as pessoas "normais".

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofísica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. (VYGOTSKY, 2011, p.867)

Logo é função da educação auxiliar no processo de desenvolvimento, criando caminhos alternativos, por meio de técnicas e recursos que possibilitem a aprendizagem (ACCORSI; BISOL, 2016).

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VYGOTSKY, 2011, p.867)

O Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do CA (2014) prevê aos professores da Educação Especial a codocência como prática educativa, cabendo a estes, a depender do comprometimento apresentado pelo aluno no processo educacional, trabalhar em conjunto com os professores da classe comum "com o objetivo de elaborarem juntos estratégias pedagógicas que atendam a todos os alunos, em suas peculiaridades, permitindo-lhes o acesso aos diversos saberes" (p.25). Visto que a Educação Especial atua na perspectiva da transdisciplinaridade, a codocência deve contemplar temas que perpassam todos os conteúdos, possibilitando a estes alunos trabalhar o currículo comum mediante a flexibilização curricular.

A professora da Educação Especial entrevistada atuou com um aluno do segundo ano do ensino médio, Marcos, que tem paralisia cerebral e comprometimento da fala e das funções motoras. Ela conta que passou a comunicar-se com o aluno através de sinais da LIBRAS e gestos que foram catalogados e trabalhados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Cada caso é um caso, cada aluno é um aluno e às vezes o que funciona para um aluno não funciona para outro. Então vamos falar desse aluno em questão, o Marcos é um aluno que se encontra no ensino médio com um agravante da comunicação. A comunicação alternativa de alguma maneira não foi trabalhada com o Marcos. Até onde eu sei a família tinha muita resistência. A família, em algum momento, relatou que conseguia entendê-lo e que, portanto, outra forma de comunicação não seria necessária, digamos assim. Não é a minha visão. A minha visão é que o aluno tenha consciência de que eu o entendo. Porque a gente vai trabalhando com gestos, então a comunicação dele é muito gestual e a gente faz então uma catalogação desses gestos, que depois vão se tornar um glossário. O gesto de "eu to focado, um gesto de "obrigada", um gesto de "vou fazer", algumas coisas são de libras e outras não. Ele me mostra que realmente ele queria fazer isso e esse gesto representa o que ele está sentindo no momento. Outra forma de comunicação, como por exemplo uma comunicação alternativa

com *cards* ou com *pecs*, mesmo com *tablet*, a gente tem a dificuldade da limitação motora. (1.2 Professora da Educação Especial, resposta 3)

Entende-se que para compreender o sujeito com deficiência é preciso atentar para seu funcionamento, o ambiente em que vive e para as suas interações sociais e culturais, para a partir disso propor uma intervenção pedagógica adequada.

A pessoa com deficiência precisa de métodos e técnicas diferenciadas para o ensino-aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a deficiência não deve ser entendida apenas pelo aspecto orgânico, como limitação, defeito ou incapacidade. É necessário perceber as restrições sociais pelas quais a pessoa com deficiência está condicionada e que se impõe ao seu desenvolvimento. (LIMA, 2014).

Quando a criança se depara com dificuldades em dar respostas pelos caminhos diretos, quando estas excedem a sua capacidade de adaptação, ela encontra caminhos indiretos para chegar a uma solução satisfatória ao problema colocado (ACCORSI; BISOL, 2016). Sendo assim, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança "anormal", consistindo na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, quando o mesmo é impossibilitado por caminhos diretos (VYGOTSKY, 2011).

Para Vygotsky, as crianças com deficiência não têm uma forma particular de desenvolvimento e aprendizagem, mas qualquer "defeito" resulta na criação de compensações. Desta maneira, sempre existirão caminhos alternativos para o seu desenvolvimento. Sendo assim, "para educar uma criança com deficiência, o professor deve pensar que, junto com a deficiência, o organismo também fornece à criança possibilidades de compensar, de contornar essa limitação, para superar de alguma outra forma sua deficiência." (ACCORSI; BISOL, 2016, p. 82).

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p.869)

Pelo estudo das leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiência é possível verificar que a organização do seu organismo impulsiona o

equilíbrio e a compensação. Esse processo de compensação é impulsionado pela interação social, ou seja, não é algo inato e interno, pois é o coletivo que fornece o material necessário ao desenvolvimento das funções internas para a compensação da deficiência. (LIMA, 2014).

É por meio das experiências sociais e culturais que as limitações funcionais inerentes às pessoas com deficiência são compensadas. A tarefa do educador, então, é buscar entender por quais vias peculiares o aluno com deficiência aprende, sendo que esta busca deve constituir-se pelo meio social da própria criança (LIMA, 2014). A professora da Educação Especial, atenta para isto.

O que acontece é que quando a gente entra em qualquer sala que tenha um aluno da inclusão, passa por um processo de observação, de como esse aluno aprende e por qual rota ele aprende: rota visual, auditiva, cinestésica, por qual rota? Rota tátil? (1.2 Professora da Educação Especial, resposta 3)

Apesar de demonstrar possuir um olhar atento às especificidades de aprendizagem de seus alunos, no depoimento a professora da Educação Especial refere-se a um aluno com deficiência como “aluno da inclusão”. A expressão reproduz um padrão socialmente difundido, estrutural, mas imprime ideia equivocada de que a inclusão escolar está voltada apenas aos alunos com deficiência. Contudo, como vimos anteriormente, esta não é a única finalidade dos pressupostos inclusivos na Educação. A invisibilização das pessoas com deficiência, de suas demandas e direitos é uma característica constitutiva da forma tradicional de compreender a deficiência como desvio da “normalidade”. Isso ocasiona na atribuição a essas pessoas de um status de “excepcionais” ou “especiais”, que se destacam do restante da população por se desviarem dos padrões homogeneizantes estabelecidos.

A professora da disciplina de Sociologia – disciplina que incorpora os saberes das Ciências Sociais na educação escolar – é um dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. A Sociologia está presente como conteúdo obrigatório no currículo do CA, sendo ministrada a partir do último ano do Ensino Fundamental, como uma introdução aos saberes que constituem o campo das Ciências Sociais, Sociologia, Ciência Política e Antropologia e estende-se ao Ensino Médio, onde, em cada série, são aprofundados os conteúdos específicos.

A professora de Sociologia, por meio da entrevista, relata sobre suas experiências quanto à prática pedagógica cotidiana e sobre o processo de reconhecimento das diferentes demandas de aprendizagem dos seus alunos. Ao elaborar uma avaliação para uma aluna com baixa visão, nova na classe, considerou a dimensão contextual da deficiência, atentando para as suas interações e os possíveis comprometimentos em seu desenvolvimento, em decorrência das barreiras sociais que geralmente se interpõe às pessoas com deficiência.

Qual é o comprometimento que essa baixa visão trouxe para ela ao longo da trajetória escolar dela? Ela pode não ter nada cognitivo, mas o fato dela ter baixa visão se as outras escolas tiverem negligenciado isso, ela pode ter uma perda de conteúdo absurdo né? (1.1 Professora de Sociologia, resposta 1)

A negligência na trajetória escolar dos alunos com deficiência aqui pode ser entendida como a manifestação de barreiras atitudinais configuradas, por exemplo, em práticas pedagógicas inadequadas que consistem na segregação e exclusão, assim como nas percepções discriminatórias dos agentes escolares sobre os educandos com deficiência e a ausência da cooperação da família na vida escolar. Ou como barreiras arquitetônicas presentes na cidade, no transporte e no próprio espaço escolar pela ausência, por exemplo, de rampa, piso podotátil ou material didático acessível, que podem acarretar dificuldades e impedimentos às pessoas com deficiência quanto ao exercício pleno de sua cidadania.

A professora da Educação Especial comenta sobre as barreiras atitudinais e arquitetônicas na escola, dando exemplos.

Nós temos aí já alguns anos de leis que asseguram que o público-alvo da Educação Especial tem que estar na rede regular, tem que estar inserido dentro desse contexto e tem que ser respeitado na sua singularidade, na sua especificidade. E nós não temos isso porque ainda temos barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, essas são as que mais chocam com o nosso trabalho. As barreiras arquitetônicas elas demoram muito para que sejam consolidadas, vamos dar um exemplo. Agora a gente puxa para o microcosmo do Aplicação: nós não temos um parque acessível, nós não temos um balanço para cadeirante, nós temos piso podotátil que vem de um espaço, mas que não segue o outro espaço, nós temos um espaço que um aluno com a alimentação do Marcos tem que chegar até o refeitório e nós temos vários pisos que dificultam. O outro piso dos anos iniciais é completamente liso. Nós temos uma distância muito grande da sala de aula para o refeitório. Nós temos essa distância e ela demanda um tempo e pela conformação física dele, facial, demanda um tempo alargado para que ele consiga ter a deglutição e consiga fazer depois a higiene. Então o nosso

recreio, por exemplo, nosso intervalo é muito pequeno. Alguns professores... daí voltamos de novo às barreiras atitudinais. Alguns professores têm sim esse entendimento de que ele demandaria mais tempo e que, portanto, fique à vontade. Alguns professores não aceitam. Então porque como ele está na escola da rede regular, ele tem os mesmos direitos e deveres dos outros. Barreiras arquitetônicas a gente consegue transpor, barreiras atitudinais demandam muito tempo de evolução. (1.2 Professora da Educação Especial, resposta 5)

Apesar das conquistas relativas ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, entendemos que séculos de exclusão e segregação social não são superados e amadurecidos pela sociedade com facilidade, fazendo com que direitos, cidadania, ideais sobre liberdade e igualdade, tenham que ser constantemente resgatados e reafirmados.

A professora da Educação Especial defende a ideia de que os educandos com deficiência devem estar na escola regular. Além disso, entende como necessária a mobilização de agentes da área da Educação Especial para reforçar os pressupostos de Inclusão.

[...] voltamos a falar das questões legais dizendo que esse público tem que tá no chão da escola também. A gente ainda tá muito longe dessas consolidações, a gente não queria mais ficar falando de barreiras atitudinais e arquitetônicas, a gente já nem precisaria estar divulgando tanto o trabalho, mas é necessário. Uma vez eu peguei uma fala de Miguel Arroyo que dizia assim: “é preciso cacarejar?”, você tem que mostrar que você tá aqui, você tem que dar visibilidade. [...] O que eu quero dizer com isso né, é que a educação especial ainda tem que cacarejar, a gente ainda tem que mostrar que nós estamos aqui, que nós levantamos a bandeira, que nós defendemos uma bandeira, sabe. Tomara que nos outros anos a gente tenha uma educação mais inclusiva, com olhar efetivamente inclusivo. Agora o caminho é árduo ainda e sem piso podotátil. (1.2 Professora da Educação Especial, resposta 6)

A professora da Educação Especial fala sobre a invisibilização das pessoas com deficiência.

Esse meu aluno, só pra que você entenda, que eu trabalhava no AEE, diferente do daqui dessa estrutura. O Estado tem sala do atendimento educacional especializado com prova específica né, e eu trabalhava lá, tava trabalhando com ele um tema da Ruth Rocha que eu gosto muito, que era rima e aliteração, mas era sobre “quem tem medo de monstro?” E aí, quando acabamos de fazer o trabalho, eu falei assim: você tem medo de quê? E eu falei dos meus medos para esse aluno. Na época ele já tava no ensino médio, segundo ano do ensino médio também e ele falou que não tem medo de nada. Aí eu: fala sério, não tenho medo de nada? Nem de mulher feia? Bom, ele riu que se acabou e depois ele parou para pensar e

disse: eu tenho medo sim - da maneira dele - eu tenho medo de ser invisível. Aquilo me arrepiou porque tudo o que a gente não quer na vida é a invisibilidade. (1.2 Professora da Educação Especial, resposta 6)

Os direitos das pessoas com deficiência são recorrentemente violados em diferentes momentos e isto acontece pela falta de uma visão completa e amplamente difundida do que são os direitos humanos fundamentais a todos. As pessoas com deficiência constituem-se parte integrante das possibilidades de existência humana, nem melhores, nem piores que as demais pessoas, apenas diferentes. A diversidade é uma condição humana intrínseca. É um grande equívoco pensar que pessoas com deficiência são um grupo específico, homogêneo e como uma pequena parte da população. Pessoas com deficiência constituem um contingente expressivo e diversificado da população do Brasil e do mundo.

Por meio deste trabalho, buscou-se desvelar elementos que evidenciem a importância de discutir a inclusão e a deficiência na escola, numa perspectiva de transformação da sociedade em direção ao rompimento das barreiras atitudinais e estruturais que se interpõem à garantia dos direitos fundamentais para esta população. O acesso à educação de qualidade e com igualdade de oportunidades é um direito fundamental de todos, contudo, com relação às pessoas com deficiência, evidenciam-se barreiras arquitetônicas e atitudinais que se sobrepõem com maior intensidade em seu cotidiano. A eliminação das barreiras arquitetônicas consiste em favorecer o livre trânsito de diferentes corpos nos espaços da cidade, consiste na construção de ambientes, prédios e estruturas físicas efetivamente acessíveis a todos. Contudo, como destacado pela Professora de Educação Especial entrevistada, as barreiras atitudinais sobressaem como obstáculos contundentes e complexos de serem transpostos, mesmo em ambientes que se propõem inclusivos.

Entendemos que para o rompimento dessas barreiras faz-se necessário a mobilização contínua de ações em prol da revisão e ressignificação dos valores da pessoa humana em sociedade. Podemos concluir que a narrativa de Vygotsky sobre a deficiência, ao assumir uma significância positiva sobre a mesma como potenciadora do desenvolvimento cognitivo, fornece ferramentas para repensar as práticas pedagógicas tradicionais da Educação Especial voltadas à classificação dos

alunos entre mais ou menos aptos, centradas no corpo com lesão como a causa responsável pelo fracasso escolar.

As ideias de Vygotsky entram em consonância com a perspectiva inclusiva na educação a medida em que concebem que pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência devem interagir e conviver em igualdade de condições nos mesmos espaços educacionais e que atribui à escola o dever de adaptar-se às especificidades de seus alunos. A teoria da aprendizagem de Vygotsky e seus estudos sobre a educação de pessoas com deficiência evidenciam-se caros instrumentos teóricos e conceituais pensar estratégias de promoção da inclusão e de atitudes que reconheçam e valorizem as diferentes possibilidades de existência e as formas peculiares de aprendizagem de cada aluno, para a criação de condições que viabilizem a todos a superação de suas limitações, visando o pleno desenvolvimento de suas habilidades e capacidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou refletir sobre os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que circunscrevem a deficiência e a trajetória da Educação Especial. Permitiu perceber que os modos de compreender a

deficiência, a significância que lhe é atribuída socialmente, constitui-se fator determinante quanto ao tratamento que a sociedade direciona a esse grupo.

Na segunda sessão deste estudo, descrevemos como a categoria "deficiência" foi redefinida em termos de exclusão social. O surgimento e ampla divulgação de uma abordagem das dimensões sociais que circunscrevem a deficiência, deu-se a partir da década de 1960 em contraponto à hegemonia do saber médico sobre os significados da deficiência, voltados à individualização e patologização. Refletiu-se sobre como a Educação Especial emergiu sob o paradigma segregacionista e da separação entre "normais" e "anormais", configurando um ensino especial, apartado do ensino comum.

Discutimos sobre a medicalização nos processos educacionais em momentos pontuais da história da educação direcionada às pessoas com deficiência e seus diferentes tipos de manifestação no ambiente escolar, bem como atualmente no sistema de ensino inclusivo.

Na terceira sessão, a partir da revisão das políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, foi possível perceber que a construção do atendimento à essa população se deu, essencialmente, por meio de uma complementaridade de ações entre poder público articulado às instituições especializadas privadas destinadas aos alunos mais comprometidos e a rede de ensino comum atendendo a população menos comprometida. Evidenciou-se o protagonismo que as instituições especializadas assumiram historicamente neste campo, só passou a sofrer mudanças mais contundentes após a implantação de políticas inclusivas, no país, com ênfase nos direitos humanos, pautadas nos ideais de liberdade e igualdade de oportunidades estendidos às pessoas com deficiência. É a partir do início dos anos 2000 que o Estado passa a adotar medidas mais efetivas em direção à materialização de um sistema educacional inclusivo, universal, gratuito e que se adapte às especificidades dos alunos.

É certo que as pessoas com deficiência sempre foram colocadas à margem dos grupos sociais e que, à medida em que avança a luta pelos direitos humanos e a promoção social e cultural de uma consciência inclusiva voltada para uma

mudança da sociedade, e não do indivíduo, são percebidas a melhoria na qualidade de vida desta população.

A partir da teoria de aprendizagem de Vygotsky é possível chegar à conclusão de que a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares contribui para promover a aprendizagem (ACCORSI; BISOL, 2016). Posto que as interações com professores e colegas na classe comum e a convivência entre grupos heterogêneos, fortalecem o desenvolvimento e podem contribuir, criando as condições necessárias para que o aluno com deficiência encontre respostas e solucione problemas do cotidiano e desenvolva suas capacidades. Além disso, na escola é facilitado o acesso a tecnologias e ferramentas que podem ser utilizadas para auxiliar nos processos de aprendizagem.

O CA, como uma instituição escolar de educação básica, situada e articulada com a Universidade Federal, encontra-se em uma posição privilegiada, seja pelo reconhecimento da comunidade, seja pelos diversos recursos que dispõe, profissionais bem qualificados, pesquisadores, espaço físico adaptado, ferramentas e tecnologias assistivas. Além disso, possui um Projeto Político Pedagógico que corrobora com as diretrizes da Educação Inclusiva, dispõe de um núcleo especializado que gere o atendimento educacional aos alunos com deficiência e que conta com uma equipe multiprofissional bem variada.

Contudo, nos questionários, os sujeitos envolvidos com o atendimento educacional aos alunos com deficiência demonstram reconhecer que para a efetivação da inclusão ainda são necessárias mudanças significativas na escola quanto à organização do ensino e à assimilação pelos agentes escolares dos ideais que fundamentam a construção de espaços educacionais realmente acolhedores às diferenças.

Ao analisar os resultados das entrevistas, encontramos referências nos depoimentos dos sujeitos às barreiras atitudinais expressas no tipo de conduta adotada por agentes escolares, de rejeição à realização de transformações necessárias para a criação das condições que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência. Todos os entrevistados apontaram a postura de resistência de alguns professores quanto à flexibilização curricular ou quanto à atenção às

especificidades de aprendizagem na Educação Especial. Citam dificuldades de vários desses docentes na mobilização de recursos, métodos e estratégias pedagógicas voltadas para estudantes da Educação Especial. Esses são fatores que se constituem em obstáculos à aplicação plena dos pressupostos da Educação Inclusiva. Isto evidencia a importância de discutir o papel do professor na educação escolar, sua formação, bem como a criação de oportunidades que possibilitem repensar a prática pedagógica em coletivo, com foco na compreensão e valorização da diversidade como uma condição humana intrínseca.

A professora de Sociologia e a professora da Educação Especial atuam em contato direto com alunos com deficiência na classe regular, portanto remeteram-se com mais frequência às questões específicas do ensino e aprendizagem, à comunicação com estes alunos e ao planejamento de estratégias pedagógicas. Sendo assim, a professora de Sociologia, com mais de uma década de experiência no exercício de sua função, mas sem formação especializada no campo da Educação Especial, demonstrou reconhecer e atentar para as diferentes especificidades de aprendizagem de seus alunos e para o meio em que estão inseridos. Esta atenção é tomada como necessária nos estudos de Vygotsky, quando ele define que o papel do professor como mediador é atentar para as formas peculiares de aprendizagem, a fim de mobilizar ferramentas que oportunizem o desenvolvimento e que melhor se adequem para cada aluno. Nessa mesma perspectiva, a professora da Educação Especial realiza a catalogação de sinais, cria ferramentas como *pecs* e *cards* contribuindo para o desenvolvimento de formas de comunicação que melhor se adequem às especificidades de seu aluno.

O advento das ideias inclusivas faz com que a lógica, que até então previa a adequação dos alunos aos padrões de condutas normalizantes do sistema de ensino, passe gradualmente a ser substituída pelo inverso, ou seja, pela adequação do sistema de ensino e das estratégias pedagógicas às especificidades educacionais dos alunos. No entanto, a construção de uma escola efetivamente inclusiva e acolhedora às diferenças ainda exige um complexo processo de transformações frente à difusão de padrões estigmatizantes que historicamente submeteram as pessoas com deficiência e frente às tentativas de anulação de suas conquistas democráticas.

No dia 02 de dezembro de 2020, no momento de finalização deste trabalho, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de decisão liminar suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, do Governo Federal que viabiliza o retorno à segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas, apartadas do ensino comum. Proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade, a decisão do ministro será submetida a referendo do Plenário. Entendemos que a suspensão deste Decreto pelo ministro do STF representa uma vitória parcial da sociedade civil organizada em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, está posto como desafio à plena inclusão o enfrentamento às atitudes e discursos amplamente disseminados, que violam os direitos humanos e que recaem sobre o cotidiano desta população. Portanto, faz-se necessário a continuidade da mobilização pela Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, Nov. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462012000300005>.

ACCORSI, Maria Isabel; BISOL, Claudia Alquati. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência: breve estudo teórico. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; CATELLI, Francisco (Org.). **Refletindo sobre educação:**

contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 74-93.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades investigativas en educación**, v. 18, p. 1-20, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 DE 25 DE AGOSTO DE 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 20 de setembro de 2020.** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 24 de janeiro de 1967.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988.** Brasília: Senado.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de julho de 1934, Seção 1, p. 15330.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961, Seção 1, p. 11429.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, documento orientador, 2005.** Brasília, DF: SEESP.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008.** Brasília, DF: SEESP.

BRIDI, Fabiane. Políticas de Inclusão Escolar: diagnóstico e sujeitos da Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org). **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar / Claudio Roberto Baptista (organizador). São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GARGHETTI, Francine Cristine; NUERNBERG, Adriano Henrique; MEDEIROS, José Gonçalves. Um estudo observacional sobre as interações de crianças/ adolescentes com deficiência intelectual no ensino regular. In: **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 451-464, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15934>> Acesso 02 de dezembro de 2020.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas.** São Carlos: UFSCar, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set., 2017

LEITE, Lúcia Pereira; ARANHA, Maria Salete Fábio. Estudo de estratégias para a formação continuada de professores. **Temas em educação e saúde**. Revista do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa "Dante Moreira Leite" (CEAO) Laboratório Editorial da FCL Araraquara, SP - Brasil, 1996/2001 -, p.115-129

LIMA, Maria do Socorro Castelo Branco. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **Revista LABOR**, nº 12, v.1, 2014.

MELLO, A. G.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Occupying Disability Studies in Brazil. In: BLOCK, P.; KASNITZ, D.; NISHIDA, A.; POLLARD, N. (Org.). **Occupying Disability: Critical Approaches to Community, Justice, and Decolonizing Disability**. 1ed. Dordrecht: Springer Netherlands, 2016, v., p. 279-293.

MICHELS, Maria Helena. **Caminhos da Exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Controle e teste - medicalização da infância**. Desidades [online]. 2013, vol.1, pp. 11-21. ISSN 2318-9282. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002> Acesso em 30 de novembro de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 4ª ed.,1997.

OMOTE, Sadao. Normalização, Integração e Inclusão. **Ponto de vista**, V. 1, nº 1, julho/dezembro de 1999.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), 2001.**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2006.** Nova Iorque: ONU.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência.** Coleção Docência em formação. São Paulo: Cortez, 2004.

Projeto de Decreto Legislativo nº 437, de 2020. Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição Federal, a aplicação do Decreto Federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que cria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145033>> Acesso 02 de dezembro de 2020.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA; Maria Salete. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.373-394.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (“Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-333, 30 dez. 2018.

UFSC. Colégio de Aplicação/CED. **Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação.** Florianópolis, 2014.

UFSC. **Portaria Normativa Nº 002/CED de 22 de maio de 2018.** Disponível em <<https://capi.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf>> Acesso: 30 de novembro de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Espanha: Salamanca, 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso 02 de dezembro de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PESQUISA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO CA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO BASE DE ENTREVISTA
SEMI ESTRUTURADA

1 Entrevista com a Professora da disciplina de Sociologia:

- 1.1 Qual a sua formação universitária? Tem alguma formação complementar? Já participou de cursos de atualização ou capacitação voltados para o ensino de Sociologia à estudantes com necessidades especiais?
- 1.2 Há quanto tempo leciona Sociologia?
- 1.3 O que pensa sobre a finalidade do ensino de Sociologia no Ensino Médio?
- 1.4 Como é planejado o ensino de Sociologia na escola em que você trabalha e quais as estratégias para incluir o aluno com necessidades especiais?
- 1.5 Como você pensa a adaptação de conteúdos para alunos com baixa visão?
- 1.6 Qual a sua relação com o estagiário/bolsista da Acessibilidade? Ele tem acesso aos planos de aula? O que que você espera dele e como essa relação se estabelece na prática no cotidiano escolar?
- 1.7 O estagiário participa de alguma reunião pedagógica?
- 1.8 Como você avalia seu trabalho em sala de aula e as condições que dispõe para realizá-lo?
- 1.9 Você desenvolve algum tipo de trabalho interdisciplinar na escola, que discuta a educação especial?
- 1.10 Você já presenciou alguma situação discriminatória na escola? Qual foi sua atitude com relação a isso?
- 1.11 Como você percebe a influência da sua carga horária no trabalho que você realiza?
- 1.12 Você nota que a disciplina da qual você leciona possibilita um olhar diferenciado sobre a Educação Inclusiva?
- 1.13 Você nota uma evasão significativa de estudantes da educação especial e dos estagiários de educação especial?

2 Entrevista com a Professora da Educação Especial

- 2.1 Como você caracteriza o seu trabalho?

2.2 E na sua opinião, qual é a importância do papel do estagiário?

2.3 Geralmente, como é a sua relação com o estagiário de acessibilidade? E como é a sua experiência com o atual estagiário com quem trabalha?

2.4 Qual a sua carga horária? Você já comentou anteriormente, mas gostaria de saber com quantos alunos você trabalha atualmente e quais as necessidades específicas deles?

2.5 Quais os maiores desafios do seu trabalho?

2.6 Tem mais alguma coisa acerca do seu trabalho que você gostaria de comentar?

3 Entrevista com Pedagoga e Coordenadora do NAE

3.1 Qual o seu contato com o estagiário de Acessibilidade?

3.2 Como são pensadas as questões específicas da educação especial no planejamento anual dos professores? Os Estagiários de acessibilidade são incluídos nesse processo?

3.3 Quais são as principais dificuldades para a aplicabilidade dos princípios pedagógicos na Educação Especial? Quais fatores você considera como sendo os maiores desafios atualmente no teu trabalho?

3.4 Você já presenciou alguma situação de discriminação? Se sim, qual foi a sua postura nesse momento? Tanto situações de discriminação com relação às deficiências dos estudantes, quanto situações de racismo por exemplo.

4 Entrevista com Estagiário Bolsista de Acessibilidade Educacional.

4.1 Qual o seu curso de graduação? Qual o período da graduação que você está cursando?

4.2 Há quanto tempo você está estagiando no Aplicação? Já teve outras experiências junto a pessoas com deficiência no ambiente escolar ou em outros

espaços? Se sim, de que modo essas experiências auxiliaram no processo de adaptação na escola?

- 4.3 Qual a sua relação com as professoras, especificamente com a professora de Sociologia? Costuma participar da construção dos planos de aula? Você tem acesso a esses documentos?
- 4.4 Qual a sua relação com a coordenação de Educação Especial? Você foi orientado acerca dos trabalhos que realizaria no estágio? Recebe algum tipo de suporte e/ou acompanhamento periódico?
- 4.5 Você já presenciou alguma situação discriminatória contra um (a) estudante com deficiência? Qual foi a sua atitude diante disso?
- 4.6 De que maneira você percebe a influência da carga horária na realização do seu trabalho?
- 4.7 Como se deu o interesse em realizar estágio nessa área e porquê no Colégio de Aplicação?
- 4.8 Qual sua relação com a professora de Educação Especial?
- 4.9 Qual sua relação com os pais do estudante que você acompanha em sala de aula?
- 4.10 Você realiza cursos de capacitação de educação inclusiva a fim de qualificar a sua formação e o seu trabalho?