



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Marlene Nunes Amancio

**MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CASSILÂNDIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

PARANAÍBA/MS

2019

Marlene Nunes Amancio

**MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CASSILÂNDIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Thiago Donda Rodrigues

PARANAÍBA - MS

2019

A499m Amancio, Marlene Nunes

Mapeamento da educação inclusiva nas escolas municipais
de Cassilândia : concepções e práticas/ Marlene Nunes
Amancio. – Paranaíba, MS: UEMS, 2019.
169f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues.

1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Ensino
regular I. Rodrigues, Thiago Donda II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

MARLENE NUNES AMANCIO

**MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASSILÂNDIA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcos Lübeck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

A todos educadores que batalham por uma
escola inclusiva, sem discriminação,
preconceito, desigualdades e exclusão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me escolhido como filha, pela vida, pelas inúmeras bênçãos a mim concedidas, não pelo meu merecimento, mas pela sua imensa bondade. Assim como tudo na minha vida, Deus se faz presente, sinto-me abençoada por estar cursando o Mestrado em Educação, em uma cidade tão próxima da minha, tendo de percorrer apenas 100 km, para estar na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba.

Aos educadores que lutaram pela implantação do Curso de Mestrado em Educação na UEMS, Unidade de Paranaíba, em especial à professora Doracina Aparecida de Castro Araújo, que contribuiu para que fosse possível essa minha jornada.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UEMS, Unidade de Paranaíba, Estela Natalina Mantovani Bertoletti e José Antonio de Souza, que conduziram majestosamente nossa trajetória durante esse Curso de Mestrado.

A todos os docentes do Curso de Mestrado em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba, com os quais tive a honra de aprender e muito contribuíram com o aprimoramento dos meus conhecimentos.

Aos mestrandos da turma de 2017, nossa turma, guardarei com carinho o rosto, os gestos, a fala de cada um em minhas memórias, desejando que nossos caminhos se cruzem no ato de contribuir para uma educação melhor para nosso País.

Aos funcionários da UEMS, Unidade de Paranaíba, com seus trabalhos essenciais. Sempre nos recebiam com carinho, respeito, presteza e sorriso no rosto. Em especial, a secretária do mestrado Divaina de Paula, que me auxiliou várias vezes.

Ao meu mestre e orientador THIAGO DONDA RODRIGUES, por sua amizade, disponibilidade, dignidade, compreensão, respeito, cooperação e competência, muito do que aprendi não vieram dos escritos, mas da sua magnitude como pessoa, suave no falar, profundo no saber, sua sabedoria nos guia com segurança e firmeza. Levarei comigo ensinamentos de como ser um extraordinário professor. A você, meu amigo, minha eterna gratidão, admiração e amizade.

À minha mãe Maria, que me ensinou a ser uma mulher forte, guerreira, a não desistir das lutas, dos sonhos, a sempre estar de pé.

Ao meu pai Jacob, homem simples, feliz, “rico” porque nada lhe falta, que me ensinou por meio de parábolas e histórias as coisas que realmente importam na vida. A Paz.

Aos meus irmãos Maria de Fátima, Jacob Anjo, Jair e Jari, que me dão força para continuar.

A minha tia Clotilde (Tide), que me acolheu graciosamente em sua casa, durante o curso das disciplinas do mestrado.

Ao meu esposo “Kiba” (Enivaldo), pelo apoio, incentivo e compreensão nas minhas ausências.

Ao meu filho Kaiky, que me ensinou a amar plenamente.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho, seria impossível citar todos sem esquecer de algum, obrigada pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos amigos Renato Pereira e Jhorge, que me ajudaram a percorrer o caminho para o mestrado.

A Fabiana de Pieri, que muito me auxiliou durante o mestrado, amiga mais que especial, um verdadeiro rio, que, apesar de seus muitos afluentes fracos e às vezes doentes, se mantém imponente fortalecendo a todos a sua volta.

Ao Secretário de Educação, pela cedência do espaço para que pudesse realizar os encontros com as professoras.

Às professoras e ao professor, que colaboraram com essa pesquisa, me acolheram com carinho e me deram totais condições de realizar este trabalho.

Em especial, em memória, Marlene Aparecida Donda (genitora do meu orientador), que partiu durante o trajeto desta pesquisa, a quem não tive a oportunidade de conviver, porém senti sua presença em vários momentos, durante o caminhar desta pesquisa. De Marlene para Marlene, obrigada e parabéns por ter um filho que orgulhosamente pode ser chamado de MESTRE, pois com maestria conduziu meu caminhar, mil vezes obrigada!

AMANCIO, Marlene Nunes. *Mapeamento da educação inclusiva nas escolas municipais de Cassilândia: concepções e práticas*. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

A presente dissertação está inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha 1 (um), área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, e tem como objetivo conhecer as concepções e práticas inclusivas, vivenciadas pelos professores que atuam na escola pública municipal de Cassilândia, buscando compreender como a implementação das Políticas Públicas de inclusão podem influir nas dificuldades e possibilidades enfrentadas pelo professor em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em termos teóricos, assume-se uma ancoragem epistemológica com base em Foucault e, como suporte metodológico, a técnica da cartografia. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental com o intuito de conhecer as Políticas Educacionais de Inclusão nas escolas municipais de Cassilândia, município do Estado de Mato Grosso do Sul, com a técnica de grupo focal, para coletar os dados com os participantes. A pesquisa foi realizada com 17 professores que atuam em cinco escolas municipais de Cassilândia, que oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental e, juntas, atendem 1.483 alunos. Foram realizados 14 encontros com esses professores que atuam diretamente com esses alunos, sendo 10 professoras de apoio, uma da Sala de Recurso Multifuncional e 6 da sala comum. Em relação à sua formação, 4 professoras são formadas em Letras, uma em arte e pedagogia e as demais somente em pedagogia, sendo que, desse grupo, somente uma não tem especialização na área de Educação Especial. O trabalho almeja mostrar como o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas pesquisadas vem acontecendo, e se está de acordo com o preconizado nas legislações vigentes, levando em consideração a interpretação dos gestores que estão à frente da educação municipal. Assim, também foi realizado na Secretaria Municipal de Educação e no Conselho Municipal de Educação, um levantamento das leis e normativas vigentes em âmbito municipal. Por meio do mapeamento realizado, são demonstrados os caminhos percorridos pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Cassilândia, MS. Com isso, apresentam-se os contrapontos da escola que se tem hoje no contexto desse município e a possibilidade de um novo olhar para aprimorar o atendimento educacional, de modo a vislumbrar novos modelos de escolas inclusivas.

Palavras-chave: Educação especial. Ensino regular. Educação inclusiva.

AMANCIO, Marlene Nunes. *Mapeamento da educação inclusiva nas escolas municipais de Cassilândia: concepções e práticas*. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

ABSTRACT

The present dissertation is part of the Postgraduate Program in Education, line one, concentration area of Education, Language and Society in the State University of Mato Grosso do Sul State, Unit of Paranaíba, which aims to know the conceptions and practices of inclusive education, experienced by teachers who work with students of inclusion in Cassilândia Public Schools, attempting to understand on what extent the implementation of inclusive education policy can influence the difficulties and possibilities faced by teachers regarding to the process of inclusion of students with disabilities in initial years of Elementary School. In theoretical terms, we assumed an epistemological approach based on Foucault and, as methodological support, the cartography technique. In that regard, we carried out a documentary research in order to know the inclusive education policies in Cassilândia Public Schools, state of Mato Grosso do Sul, through focal group technique to collect data. The research was conducted with 17 teachers who work in 5 municipal schools in Cassilândia, which offer the first years of Elementary School and, together and attend 1,483 students. In this context, 14 meetings were held with teachers who work directly with these students: ten support teachers, one from the Multifunctional Resource classroom and six from the regular classroom. Regarding of teachers education, four are graduated in Languages, one in Art and Pedagogy and the others only in Pedagogy, except that within the group, only one does not have degree in any area of Special Education. The work aims to show how the process of inclusion of students with disabilities in the researched schools has been taking place, and whether it is in accordance with the recommendations of the ongoing legislation, taking into account the interpretation of the managers who are in charge of municipal education. Furthermore, we also collected data from the Municipal Department of Education and at the Municipal Council of Education, on the current laws and regulations at municipal level. Throughout the mapping performed, we were able to demonstrate the paths taken by the inclusion of students with disabilities in the municipal schools of Cassilândia, MS. Thus, the counterpoints of the school that we have today in the context of this municipality are presented and the possibility of a new look to improve the educational service, in order to envision new models of inclusive schools.

Keywords: Special education. Regular education. Inclusive education.

TABELAS

TABELA 1 - Pessoas com deficiência no Município de Cassilândia/MS.....	44
TABELA 2 - Deficientes por tipo de deficiência no município de Cassilândia/MS...	44
TABELA 3 - Deficientes por tipo de deficiência até 15 anos de idade no município de Cassilândia/MS.....	45
TABELA 4 - Deficientes por tipo de deficiência nas escolas municipais de Cassilândia/MS.....	45
TABELA 5 - Deficientes por tipo de deficiência que fazem uso da Sala de Recurso Multifuncional nas escolas municipais de Cassilândia/MS.....	45

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANA	- Avaliação Nacional de Alfabetização
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	- Associações de Pais e Mestres
BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAEE	- Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAMPEC	- Campeonato Estudantil de Cassilândia
CAPS	- Centro de Atenção Psicossocial
CESE	- Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CF	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CMEIC	- Centro Municipal de Educação Vereadora Ilma Alves da Costa
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DEED	- Diretoria de Estatísticas Educacionais
DI	- Deficiente intelectual
DPEE	- Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMABS	- Escola Municipal Adriele Barbosa da Silva
EMAJ	- Escola Municipal Amin José
EMAP	- Escola Municipal Antonio Paulino
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMIS	- Escola Municipal Indaiá do Sul
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	- Faculdades Integradas de Cassilândia
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura

MP	- Ministério Público
MS	- Mato Grosso do Sul
NASF	- Núcleo de Apoio à Saúde da Família
OMS	- Organização Mundial de Saúde
OSCIP	- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	- Professor de Apoio
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	- Plano de Ensino Individualizado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEES	- Portadores de Necessidade Educativas Especiais
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROERD	- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SAE	- Sala de Apoio Escolar
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMEC	- Secretaria Municipal de Cassilândia
SRM	- Sala de Recurso Multifuncional
SUS	- Sistema Único de Saúde
TAC	- Termo de Ajuste de Conduta
TCLE	- Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	- Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TOD	- Transtorno Opositor Desafiador
UBS	- Unidade Básica de Saúde
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USF	- Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 A escola como instituição disciplinar.....	19
1.2 Percurso para uma educação inclusiva.....	22
2 CARTOGRAFIA COMO PROCESSO DE PESQUISA.....	33
3 O TRABALHO DE CAMPO.....	40
3.1 Descrição do território pesquisado.....	41
3.2 Mapeando as pessoas com deficiência em Cassilândia.....	42
3.3 Participantes da pesquisa.....	46
3.4 Reuniões.....	51
4 ANÁLISE DAS REUNIÕES.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	161
FONTES DOCUMENTAIS.....	166

INTRODUÇÃO

Eu estudei até a quarta série primária em uma escola municipal, na Vila Santa Rita de Cássia, município de Cassilândia. Ia para a escola de chinelo de dedo, decorrência de uma vida muito simples. Quando cheguei à 5ª série, fui estudar na cidade. Nesse momento, senti o impacto da realidade, tendo em vista a diferença do ensino, sendo eu uma das únicas a passar, pois quase todos os alunos da “vila” reprovavam na 5ª série, já que a realidade era muito precária na zona rural da cidade e, desse modo, tive que me esforçar muito para acompanhar meus colegas de sala.

Durante minha trajetória escolar, não tive nenhum colega com deficiência e vi muitos colegas serem discriminados pela situação financeira, pelo lugar de origem (zona rural, alunos da “vila”, que era nosso caso), dentre outros. Sempre tive dentro de mim um desejo de mudar o mundo, de lutar pelas pessoas que de alguma forma são injustiçadas.

As lutas que tive na vida não foram poucas, e guardo na lembrança um rapaz com deficiência que conheci na adolescência. Como íamos à cidade para estudar, se por algum motivo nossa turma era dispensada das aulas, caminhávamos até o ponto para esperar o transporte escolar, que ficava na Praça Central de Cassilândia. Em um desses dias, saímos mais cedo, e minhas colegas e eu resolvemos conhecer a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que havia recém-aberta em Cassilândia, era uma casa adaptada. No momento em que fomos havia só esse rapaz. Ele só tinha uns dez centímetros dos braços, sem as mãos, as pernas eram apenas uma cartilagem, sem osso, parecia uma fita, mas não tinha comprometimento intelectual. Nunca esqueci sua expressão extraordinariamente alegre. Até hoje, nos momentos difíceis me lembro dele. Penso que não tenho o direito de entristecer, desistir ou me deixar abater por pouca coisa. Ele dizia que éramos lindas e escreveu meu nome com um lápis que ele mesmo colocava na boca para escrever.

Ainda quando cursava o Magistério (Ensino Médio), tive a oportunidade de trabalhar com alunos surdos. Depois que me graduei em Pedagogia, fui trabalhar na zona rural, uma sala de aula multidisciplinar, onde eu era a professora, a merendeira, a faxineira, ou seja, eram os alunos e eu, e a cada 15 ou 30 dias comparecia à Secretaria de Educação para me reunir com a coordenação. Tive nessa época a oportunidade de trabalhar com um aluno com deficiência, ele tinha a língua arredondada, o que dificultava sua fala e a contenção da saliva, por esse motivo babava sempre. Nessa época, conheci e comecei a trabalhar com uma fonoaudióloga, solicitei

que ela o atendesse, posteriormente o aluno foi encaminhado a outro profissional, fez uma cirurgia que o possibilitou, aos 16 anos, parar de babar. Para mim isso foi muito gratificante.

Depois, assumi a direção de uma escola no Distrito Indaiá do Sul, município de Cassilândia, onde tive a oportunidade de trabalhar com alguns alunos com deficiência intelectual. Consegui na época atendimento psicológico e fonoaudiólogo para as crianças que precisavam.

Sempre gostei de estudar. Houve uma época em que buscava incessantemente o que é comumente idealizado como sucesso, porém, depois de um tempo, aquilo começou a não satisfazer meus anseios e a ideia de sucesso deixou de ser a imagem do profissional bem-sucedido para mim (bonito, rico, com reconhecimento de todos), passando a ser mais importante a felicidade, que, na verdade, entendo como verdadeiro sucesso.

Estou há 24 anos trabalhando na educação, há 22 na Rede Municipal de Ensino, sou concursada há 20 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já trabalhei na zona rural como professora, fui diretora por quase 10 anos, ocupei o cargo de coordenadora de escola e há dois anos estou atuando na Secretaria Municipal de Educação como Coordenadora da Educação Especial. Me formei no magistério nível médio, sou graduada em Pedagogia e tenho quatro especializações: Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica; Coordenação Pedagógica; Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para Portadores¹ de Necessidade Educativas Especiais (PNEES) e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Tenho na família também pessoas com deficiência, o que me tornou mais sensível à luta das pessoas e famílias pelo direito de serem respeitadas. Meu caminhar e os caminhos que andei me fizeram sentir a necessidade de buscar mais conhecimento para contribuir com a melhoria da Educação para todos os alunos e principalmente para os que têm deficiência. De fato, o sonho motiva procurar novos caminhos, o caminhar provoca mudanças, ações e realizações, e a pesquisa foi o caminho que encontrei para compreender melhor a realidade, contribuindo para que mais pessoas possam vislumbrar a almejada escola inclusiva.

Por isso, esta pesquisa se propôs discutir a qualidade da educação escolar, com o objetivo de vislumbrar a importância da qualidade de ensino das escolas dentro do contexto

¹Termo usado na época da conclusão da Especialização.

pesquisado e apresentar o que estudiosos da educação inclusiva² têm elucidado em relação a caminhos para construção de uma escola que atenda a todos os alunos, sem se ater apenas em suas limitações ou dificuldades.

Procuramos com este trabalho conhecer as concepções e práticas pedagógicas referentes ao processo de inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a corroborar com o processo de inclusão.

Nesse sentido, buscamos discutir a inclusão de alunos com deficiência, que necessitam de atenção diferenciada dos educadores, propondo, desse modo, uma reflexão com outro modelo de escola, do ponto de vista progressista, que vislumbre uma realidade menos excludente e mais igualitária. Assim, discutimos sobre os aspectos da escola vigente, bem como os profissionais que a compõem e o que eles pensam sobre sua realidade, de modo que pudemos levar tal discussão ao âmbito da prática e aos caminhos que permitiram explorar novas perspectivas sobre o que significa uma escola inclusiva.

A intenção da pesquisa também foi refletir sobre como é a escola que temos nesse território, quais as dificuldades dos educadores e como pode ser uma escola que seja capaz de atender a “todos” os seus alunos, de forma que não continue a tradição de fazer “vista grossa” para os problemas de alunos com deficiências, muito menos os relegue ao ostracismo como vimos em décadas passadas. Desse modo, o objetivo de um debate para o futuro da escola inclusiva deve cumprir o papel de reavaliar o contexto vigente, de modo a colaborar para uma realidade que auxilie esse aluno com deficiência a alcançar a formação completa, tanto no âmbito social como também no individual.

Portanto, a pesquisa é o caminho que nos permite e, muitas vezes, nos força a repensar e perceber, de forma diferente, isto é, por ângulos antes não avistados e poder enxergar alternativas para os problemas da realidade de sua época, bem como promover a experiência da conversação e assim nos lançar ao imprevisível, ao inesperado, a partir do questionamento dos saberes, da exposição das dúvidas, das angústias, dos anseios, dos desejos e outros. Consequentemente, ao conceder espaço para que possam expor suas capacidades, possibilidades e potencialidades nos encontros, acreditamos que os professores puderam

²A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

vislumbrar o novo, o desconhecido e sair um pouco de sua zona de conforto, abrindo-se para a possibilidade de transformação de suas práticas e, por conseguinte, sua realidade.

A pesquisa foi realizada na cidade de Cassilândia, Mato Grosso do Sul, com 20 mil habitantes, cuja economia é baseada, predominantemente, na pecuária e no comércio local. Envolve uma paisagem tipicamente rural, a cidade impressiona por se preocupar com o desempenho de sua educação ao longo dos últimos dez anos. Os dados foram levantados de um grupo focal durante as reuniões semanais entre a pesquisadora e os professores que atuam de forma direta com alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa experiência oportunizou o despertar de novas percepções, compreensões, “desenraizamentos”, sendo um diálogo direto entre a pesquisa e o contexto escolar, de modo a amenizar a virtualidade que parece distanciar ambas as realidades. Tal mediação permitiu adquirir informações sobre a educação municipal de Cassilândia, como também alguns dados referentes às questões políticas e legais, que foram adquiridos em *websites* oficiais³, bem como órgãos oficiais⁴ da educação municipal.

Para preservar alguns dados obtidos durante as reuniões, em particular os que não são pertinentes à pesquisa, ao desenvolver a análise, optamos por selecionar somente as falas que abordaram os assuntos que fazem referência aos nossos objetivos, os quais foram classificados segundo o que pretendíamos analisar e não segundo a ordem que foram ditos no grupo focal durante as reuniões.

Tivemos como parâmetro o objetivo geral, que foi investigar as concepções e práticas inclusivas, vivenciadas pelos professores que atuam na escola regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Cassilândia, sequenciado por três subdivisões que correspondem aos objetivos específicos: a) [...] quais os desafios e as dificuldades encontradas por eles quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, bem como as possibilidades didático-pedagógicas em um ambiente inclusivo; b) elencar cronologicamente as mudanças oficiais e efetivas ocorridas no município de Cassilândia a partir da Declaração de Salamanca até os dias atuais, relacionadas à educação inclusiva; c) investigar, a partir do grupo, como a

³Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED).

⁴Na Secretaria Municipal de Educação de Cassilândia/MS.

implantação (ou não) das leis pode afetar a atuação dos professores em relação às dificuldades e possibilidades no processo de educação inclusiva.

Desse modo, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, destacando a escola como instituição disciplinar e o percurso para uma educação inclusiva. No capítulo dois, abordamos a cartografia como processo de pesquisa. No capítulo três abordamos o trabalho de campo, com descrição do território pesquisado, mapeando as pessoas com deficiência em Cassilândia, participantes da pesquisa e como ocorreu o grupo focal, que nomeamos como reuniões. No capítulo quatro fazemos a análise das reuniões, a partir da pergunta de pesquisa, a qual interroga “Como acontece o processo de inclusão nas escolas municipais de Cassilândia/MS diante da legislação e das políticas públicas vigentes?” No capítulo cinco fazemos as considerações finais falando dos trajetos e margens do mapa da inclusão nas escolas municipais de Cassilândia, e em seguida apresentamos as Referências.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças

Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que é em vocês natural.

Eu queria uma escola que educasse
seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento
físico e sadio. Normal

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais,
seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse
não só o conhecer, como também
a aceitar, a amar e preservar.

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a nossa história
e a nossa terra de uma maneira
viva e atraente.

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza.

Eu queria uma escola que lhes
ensinassem a pensar, a raciocinar,
a procurar soluções.

Eu queria uma escola que desde cedo
usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os
conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações... pedrinhas... só
porcariinhas!... fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos "prontos",

mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a
cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem
a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada
sentimento,
cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês
de um professor incompetente

Carlos Drummond de Andrade

1.1 A escola como instituição disciplinar

A partir da obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, foi possível a construção de uma compreensão ainda mais ampla sobre a realidade das estruturas sociais e como estas utilizam as ferramentas segregatórias como meio de divisão social que acentua ainda mais a incompreensão, bem como pré-conceitos e estigmas em torno de pessoas com deficiência.

A partir das ideias de Foucault (2005), entendemos que a vida em sociedade está sob a égide do Poder Disciplinar, que “sem necessariamente se utilizar da violência física, tem-se como objetivo tratar o corpo detalhadamente e exercer sobre ele uma coerção ininterrupta, ao nível do gesto, do movimento, de sua eficácia, de sua organização interna” (RODRIGUES, 2018, p. 227). Assim, a partir dos seus mecanismos disciplinares, no Poder Disciplinar, se

[...] esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. [...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2005, p. 118, grifo do autor).

Nesse sentido, os mecanismos disciplinares não somente fazem com que os indivíduos façam o que se quer, mas também faz com que operem como se quer, usando determinadas técnicas, com a velocidade e a eficácia que se determina. Esses mecanismos fabricam corpos

submissos e exercitados, corpos “dóceis”, que objetivam aumentar as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminuir essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Dizendo de outro modo, o Poder Disciplinar tende a formar um indivíduo que tem sua produtividade maximizada e sua possibilidade de reflexão crítica e resistência minimizados.

Foucault (2005) não abordou, especificamente, o nascimento de uma instituição, mas destacou alguns mecanismos disciplinares que surgiram a partir do século XVII, que com o tempo se espalharam e compuseram as instituições disciplinares. Dentre elas, tem-se a escola, podendo compreender que:

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

Exemplo disso são as ações da escola planejada para possibilitar o controle e a vigilância: as carteiras enfileiradas umas atrás das outras para “manter a disciplina” e “garantir a ordem”, os sinos para determinar os horários de entrada e saída, as classes fechadas a fim de garantir o asseio e facilitar o controle dos professores, para que nada escape de seu olhar vigilante. Da mesma forma, o governo vigia as escolas, e uma das medidas usadas são as avaliações externas aplicadas nas escolas, como a prova de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Ainda, de acordo com Foucault (2005), a escola tornou-se uma instituição para “formar”, e ela utiliza alguns mecanismos de Poder Disciplinar para conseguir ensinar/formar os alunos, dividindo-os por nível, ano ou série, de acordo com a idade cronológica, ou conhecimento no qual os alunos são distribuídos adequadamente, sendo os exercícios usados como forma de empregar o tempo e treinar os estudantes. Os ambientes da sala de aula, do pátio, dos corredores, do refeitório, dos banheiros são usados para ensinar os gestos, a postura correta para ler e escrever, a maneira de caminhar e se comportar em cada repartição da escola e diante de cada autoridade (diretor, inspetor, professor, pais, colegas e outros), os horários para as distribuições de tarefas com determinada duração de tempo, tempo de cada aula, horário de intervalo, horário para sair da sala para tomar água e ir ao banheiro. Emprego de atividade recorrente aula após aula, durante dias, meses, anos que são inquiridas tanto para aprovar ou reprovar, punir ou recompensar os alunos.

Os boletins e relatórios também são formas de observação e exame do sujeito, para extração de uma verdade, posto que o corpo do aluno se torna objeto de manipulação e condicionamento. Tudo o que foge da norma deve ser corrigido e punido e as arestas devem ser aparadas, ou preenchidas para que o sujeito se enquadre/adeque-se. Ao mesmo tempo, são usados procedimentos para que os alunos sejam ajustados, aos horários, às classes, às filas, aos exames, às avaliações, aos exercícios de treinamento, às repetências, às advertências. A disciplina desenvolve um tipo de saber que permite qualificar os alunos, seja para lhes rotular ou valorizar.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 2005, p. 154).

Veiga-Neto (2003, p. 5) diz que Foucault (2005) inclui a escola na lista de “instituições de sequestro”, tais como os quartéis, os hospitais e as penitenciárias e define estas organizações como sendo “[...] aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc.” Isto não quer dizer que somos contra essas instituições, pelo contrário. Pontuando em especial a instituição escolar, o que buscamos é uma nova maneira de sua atuação, se tornando uma instituição que acolhe e ensina a todos, com a inclusão de todos os alunos, sem classificá-los e/ou reprová-los, ensinando a todos com qualidade segundo a capacidade de cada um.

O Poder Disciplinar, por meio de suas estruturas de controle, contém a proliferação de debate, aumenta e transforma a habilidade em capacidades que tragam benefícios às classes dominantes e que ajude a conservar e reproduzir o sistema como ele está. Assim, a escola, a partir dos mecanismos disciplinares, por ter instituído um modelo ideal de aluno a ser alcançado, exige que todos os estudantes aprendam de maneira semelhante, a partir das mesmas práticas, os mesmos conteúdos, no mesmo ritmo e, além disso, que todos sejam avaliados da mesma forma, com os mesmos instrumentos. Entretanto, os alunos não são homogêneos, não aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo.

Nesse sentido, esse modelo de escola contribuiu para que alguns alunos fiquem à margem da escola regular, sendo encaminhados para salas especiais quando não conseguem acompanhar as turmas ou a escolas especiais para os alunos com deficiências mais severas, e outros simplesmente deixam de frequentar qualquer tipo de escola, pois são considerados desinteressados, preguiçosos e outros, ou seja, quem não se adequa ao modelo é excluído.

A partir das ideias de Foucault sobre as instituições disciplinares é que acreditamos que é necessário pensar um novo modelo de escola, não melhorar a escola atual, mas pensar em uma escola diferente e capaz de receber a todos sem distinção ou restrição.

1.2 Percurso para uma educação inclusiva

No percurso da pesquisa, fui apresentada à professora e pesquisadora Maria Tereza Égler Mantoan, cuja abordagem sobre inclusão apresenta uma visão diferente da até então vivenciada por mim. Para a pesquisadora, a segregação de alunos com deficiência não é a melhor forma de lhes oferecer uma educação de qualidade, pois a inclusão de todos os alunos no ensino comum é uma obrigação e não uma opção, como defendem alguns.

Achamos inconcebível separar ambientes para negros e brancos, ou mulheres sendo proibidas de estudar. Se reprovamos essas práticas e as ideias que as justificavam como algo indecoroso, e realmente são, logo, é preciso acreditar ser uma questão de tempo para que a integração e segregação escolar de alunos com deficiência fiquem no passado, e desse modo, sejam consideradas também como prática desumana e inaceitável. Nesse aspecto, poderíamos dizer que a segregação já não existe ou pelo menos que legalmente não há segregação, pois as pessoas com deficiência não são mais impedidas de frequentarem as instituições de ensino regular, desde a Constituição Federal de 1988. Porém, ainda existem as APAEs. Onde o atendimento assistencialista se sobrepõe ao educacional, pois, em relação a essas pessoas, prevalece a ideia que não têm capacidade para avançar no processo educacional regular.

Quanto à integração, que consiste em modificar a pessoa com deficiência, de maneira que esta possa vir se adequar ao modelo dos demais alunos, para então poder ser inserido na escola regular; a necessidade de mudança está fixada no sujeito com deficiência. Assim, a escola continua da mesma forma, sem nenhuma mudança e cabe ao aluno se adequar a ela. Mesmo com a proposta de inclusão, ainda é possível observar algumas ações nas escolas regulares que se identificam com o conceito de integração. Assim, trilhar esse caminho para efetivação da inclusão é possível se tivermos um olhar aberto, para enxergar todos os alunos

como únicos e dispostos a sermos eternos aprendizes, conseguiremos fazer uma escola de qualidade para todos: “Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1998, p. 3).

Gostaríamos de pontuar que educação inclusiva não é sinônimo de educação especial. Educação inclusiva⁵ faz parte de uma política de inclusão e de uma luta social, que pleiteia direito de igualdade entre os indivíduos, superação das discriminações e defende o reconhecimento da diversidade social, são ações que ocorrem em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, cognitivos, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. Assim, na educação inclusiva pretende-se uma metodologia de ensino que proporcione a todos educandos, com necessidades educativas especiais ou não, atendimento de qualidade nas escolas de ensino regular. Faz referência à reestruturação da cultura, da prática e das políticas experienciadas nas escolas de maneira que estas contemplem a diversidade de alunos.

A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1999, p. 8).

Educação especial⁶ refere-se à modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2009), com caráter complementar e suplementar à escolarização comum, não sendo, portanto, substitutiva. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), por meio do documento *Política Nacional de Educação Especial*, que orienta oficialmente os serviços públicos nessa área, considera a educação especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras⁷ de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação *especial* integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (BRASIL, 1994, p. 17, grifo do autor).

⁵Ver <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=250>

⁶Ver <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=249>

⁷Termo usado na época.

A educação inclusiva abrange todos os alunos excluídos do sistema de ensino regular. No entanto, neste trabalho enfatizamos a educação inclusiva de alunos com deficiência. Há algum tempo está em andamento um movimento, proporcionado por debates educacionais e também amparado por leis, de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares da Educação Básica. No entanto, sua efetivação tem sido uma luta, pois as políticas públicas de inclusão têm sido, de certa forma, como remendos em uma estrutura que, como visto a partir de Foucault, é excludente. Mesmo que as leis existam, elas são implementadas de forma particular em cada local, podendo encontrar resistência dos sujeitos que lidam com ela, tendo resistência em aceitar e colocar em prática o que determina a lei. Um exemplo disso é que, mesmo que a lei garanta a uma pessoa com deficiência sua matrícula em uma escola regular, a família ainda pode ser aconselhada/influenciada a matriculá-la em uma escola especializada.

Prieto (2005) afirma que a implantação de políticas públicas não depende apenas de sua garantia no plano legal, mas do resultado de novos confrontos decorrentes do processo de definição das prioridades de cada gestão governamental. Assim, a inclusão de alunos com deficiência só não está com um cenário mais favorável por não haver políticas educacionais inclusivas eficientes e adequadas ao mundo atual. A educação inclusiva reflete um pouco essas políticas públicas, porém, como diz Freitas (2010, p. 29), “é impossível pensar um sistema educativo inclusivo, para o qual as políticas públicas assinalam, mantendo o mesmo sistema inalterado”. O olhar do nosso trabalho para as políticas educacionais de inclusão é observar seus impactos sobre as perspectivas e práticas educativas, ou seja, se contribuem ou não para o trabalho do professor.

Assim, não havendo mudança substancial no modelo escolar, a escola regular recebe o aluno com deficiência, mas com ele vêm os profissionais de apoio, coordenação da educação especial para orientar os professores da sala comum, professores de apoio dentro da sala de aula, currículo adaptado, atividades reestruturadas, salas de recurso multifuncional. O que na prática continua sendo um processo de integração⁸, não de inclusão, pois a escola continua ministrando o mesmo conteúdo aos demais alunos, o professor titular da sala continua ministrando suas aulas como antes, sem considerar a particularidade do aluno com deficiência, porque para este o professor de apoio o fará, o sistema escolar continua com sua estrutura de avaliação por notas, com a matriz curricular colocando as disciplinas em gavetinhas, a divisão

⁸O movimento de integração objetivava, sem mudar a estrutura da escola, preparar o aluno para ser inserido na escola regular, ou seja, na integração não há mudança na estrutura escolar para receber o aluno excluído, mas a mudança do aluno para que ele possa se adaptar à escola.

por série ou ano escolar. São máscaras usadas pelas escolas para tentar fazer a inclusão em uma estrutura escolar que não reflete essa possibilidade.

Quando o Ministério da Educação faz referência às políticas públicas educacionais de inclusão, tem como objetivo alcançar as pessoas com deficiência. Porém, é necessário que se mude a escola, que ela tire do papel as leis que asseguram a educação para todos, sem distinguir o aluno por suas características, ou seja, todos aqueles que não se encaixam de alguma forma no padrão produzido e imposto pela sociedade dominante. Esse tipo de política só existe porque há pessoas excluídas do ambiente escolar. Para que a escola mude sua estrutura, precisa haver um esforço de todos os envolvidos na educação, os deputados, vereadores, senadores, que fazem as leis e gerenciam os gastos com educação, governantes, gestores das escolas, pais e sociedade que acompanham os resultados do aprendizado dos alunos, dos professores que lidam diretamente com os educandos e com as práticas de ensino.

O desafio da educação inclusiva é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, capaz de ensinar todos os seus alunos independentemente se são deficientes ou são menos privilegiados socialmente. Nesse sentido, a escola de hoje sofre por um desconhecimento ou por vivenciar a insegurança da mudança. Ainda se caminha por um rumo no qual toda a comunidade escolar se sente segura, sendo esses professores, gestores, pais, alunos e toda a sociedade ao nosso redor. A inclusão de todos os alunos na escola regular, aqui, em especial os alunos com deficiência, trouxe consigo inúmeras dúvidas para o fazer pedagógico.

A escola tem uma estrutura da qual é conhecida há séculos e, às vezes, é difícil pensar em uma escola sem que haja a presença de uma certa “vigilância”, isto é, controle e treinamento do Poder Disciplinar. Pensar em uma escola assim, muitas vezes, nos dá a sensação de que irá se perder o rigor educacional, porém, se pensarmos em uma instituição de ensino que tem o propósito de ensinar todos os alunos, cada um segundo seu tempo e capacidade, considerando seus interesses e aptidões, estarão buscando aprender o que realmente é para eles relevante.

Nesse contexto, os sistemas educacionais, que concebem a separação de alunos “normais” e alunos “especiais”, ficam incomodados com a proposta inclusiva de educação, uma vez que designaram ambientes educacionais distintos para cada tipo de estudante, com base em supostas características específicas, organizando os espaços pedagogicamente para manter essa

separação, deixando claro as atribuições dos professores, dos currículos, das avaliações e das progressões dos que fazem parte de cada ambiente.

Pedagogicamente, as escolas regulares organizam-se diferentemente das escolas especializadas e tanto uma como a outra demonstram interesse em se manter como estão, demonstrando resistência à inclusão. A escola regular, de um lado, dizendo que não está preparada para receber o aluno com deficiência e a escola especial, de outro, expondo que esse tipo de instituição é mais adequado para elas.

Nesses sistemas escolares, a noção de “normal” é sempre difundida, considerada natural e positiva em relação às demais. Essa concepção vem do modo pelo qual o poder se revela na escola, escolhendo um conceito, ou seja, um modelo a ser imposto às pessoas, particular, por meio do qual os demais são analisados, avaliados e classificados. Que analisa os alunos, que os classifica e escolhe os pré-requisitos que define os alunos e determina os ambientes que devem frequentar, decide quem fica e quem sai de cada ambiente, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.

O poder que define a ideia de “normal” não leva em consideração que esse conceito não é natural, imutável, constante, pronto nem universal. Nesse aspecto, sendo as identidades individuais inacabadas, temporárias e inconstantes, os alunos não são categorizáveis, não podem ser agrupados e fixados em categorias, classes, hierarquias, que têm sua definição em determinadas características selecionadas aleatoriamente.

Em defesa dessas pessoas, as concepções inclusivas começaram a ser discutidas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (CESE, 2018), que entende a educação como direito fundamental de todos. Mais tarde, a Declaração da Salamanca em 1994 (UNESCO, 1998) vem a ser o primeiro documento internacional que trata sistematicamente da escola inclusiva. Nesse contexto, o Brasil resguarda, desde 1988, o direito à igualdade de todos à educação, expressamente prevista na Constituição (art. 5º.), e trata nos art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação.

No entanto, contrariamente a essa divisão entre escola regular x especial, “normal x anormal”, há o movimento de inclusão que defende uma escola que possa receber todos os alunos sem distinção. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, documento fundamental para a educação inclusiva, também preconiza que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos [...] deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1998, p. 5-6).

Entendemos, desse modo, que as ideias de Mantoan (2003) sobre educação inclusiva se alinham bem aos pressupostos da Declaração de Salamanca, pois, na perspectiva da autora, a inclusão

[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as turmas de ensino regular. [...] o mote da inclusão [...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. [...] A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar. (MANTOAN, 2003, p. 24-25).

Buscando ampliar a noção de educação inclusiva, no sentido de que não só as pessoas com deficiência sofrem exclusão, Rodrigues e Lübeck explicam que:

[...] podemos sinteticamente dizer que podemos chegar a uma educação inclusiva, a partir da mudança radical do modelo educacional, receber a TODOS, independentemente de sua particularidade, seja ela de caráter biológico, sensorial, intelectual, social, cultural, econômico e/ou político. Isso implica uma concepção de educação que compreenda todas as necessidades educacionais dos alunos; que não tenha um arquétipo de estudante; que não exija de ninguém qualquer adaptação para que dela participe; que a sua práxis contemple a todos sem que seja necessário desenvolver procedimentos especiais para lidar com alguns; que o currículo leve em consideração as particularidades ambientais e pessoais, e também garanta a qualidade de ensino; dizendo em outras palavras, uma educação inclusiva deve estar suleada por posturas de respeito e valorização das diferentes formas de saber, fazer, ser e conviver. (RODRIGUES; LÜBECK, 2018, p. 3).

A Declaração de Salamanca (1998, p. 1) também anuncia que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. A partir desse ponto de vista, ressaltamos a singularidade de cada um e a necessidade de considerar as situações individuais de cada estudante, para assegurar o reconhecimento, a valorização das potencialidades, as diferenças e também as necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as pessoas não são categorizáveis, pois suas singularidades impossibilitam tal ação, cada ser é único, entretanto, a escola continua oferecendo um mesmo ensino a todos os seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência ou dificuldade para aprender da forma que lhes é ensinado.

Desse modo, é incabível fixar no outro a ideia de “normal”, pois ela só se justifica para excluir os que não se adequam aos padrões, os anormais, bem como origina alguns privilegiados, ou seja, os considerados “normais”, às vezes, são mais bem-aceitos na escola do que os com deficiência. Nesse sentido, Mantoan (2013, p. 103) explica que essa característica da escola de negação da diferença está ligada aos:

Seus métodos e práticas [que] preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este o próximo ano a ser cursado, o nível de escolaridade posterior, o exame vestibular! (MANTOAN, 2013, p. 103).

Diferentemente disso, as práticas educativas propostas pela escola inclusiva que tem sua base na escolha do caminho que o aprendiz vai trilhar, sendo o professor seu mestre e não um guia que determina o caminho e o percurso do aluno. Esta propõe metodologias pautadas na coparticipação e solidariedade; dessa forma; a aprendizagem ora foca no lógico, no intuitivo, no sensorial, no social e no afetivo do aluno. Deixando de valorizar somente um tipo de aprendizagem, utilizando técnicas nas quais prevalecem o experimento, a inspiração, o descobrimento, a colaboração na aquisição de novas aprendizagens. Assim:

Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, para que percebam e entrem em relação com o que está sendo estudado, interessado nos caminhos que cada um está abrindo no processo de aprendizado e sem preocupação com o ponto de chegada de cada aprendiz. (MANTOAN, 2013, p. 112).

Por isso, precisamos refletir sobre escola de qualidade para todos. Quem são esses todos? E o que é uma escola de qualidade? Conforme a Declaração de Salamanca: “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1998, p. 2). A Constituição Federal de 1988 também afirma em seu art. 205 que a educação é um direito de todos e em seu art. 3.º diz que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]” – e que se deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Entendemos “todos” por qualquer pessoa independentemente de sua idade, nacionalidade, gênero ou opção sexual, situação social, condição física, sensorial, motora, visual ou intelectual. Vale destacar que o Brasil tem assumido compromissos internacionais,

reafirmando o direito de todos à educação e também o direito que essa educação seja de qualidade. O Brasil, por intermédio do MEC, tem procurado garantir esses direitos.

Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas. (UNESCO, 1998, p. 7).

De tal modo compreendemos escola de qualidade como sendo a instituição que acolhe esse todo com equidade, proporcionando a eles ensino significativo, aceitando de forma relevante que cada um aprenda segundo sua capacidade. Assim, essa escola tem um olhar atento para oferecer um ensino de qualidade, sendo capaz de atender as necessidades de seus alunos sem cair nos princípios da educação especial:

Definimos um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam a formação de redes de saberes e de relações e se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, cooperação, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. Em suas práticas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. (MANTOAN, 2013, p. 104).

Segundo os parâmetros postos pelo MEC, no Plano Nacional de Educação (PNE), as escolas com melhores índices nas avaliações por ele aplicada, são as que oferecem melhor qualidade de ensino. Nos referimos às notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Art. 11. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios serão fonte de informação para a **avaliação da qualidade** da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível da educação escolar. (BRASIL, 2014b, p. 46, grifo nosso).

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), a Meta 7 firma o compromisso de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” (BRASIL, 2014, p. 60). Entretanto, essas avaliações não são garantia de qualidade, pois as escolas continuam reprovando alunos, estudantes continuam evadindo da escola e há os “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992), que seriam aqueles que continuam dentro da escola, porém, não conseguem aprender. Ou seria a escola que não consegue ensiná-los?

A conferência de Jomtien, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação, propõe que a escola proporcione a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a universalização da educação básica, sugerindo que a escola passe a atender alunos que até então não conseguiam ter acesso a ela: os pobres, os com deficiência, aqueles que viviam à margem da sociedade, dentre outros. E a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015, veio reforçar os direitos das pessoas com deficiência à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, grifo do autor).

O ideal é que a escola “nunca” tivesse excluído, que o lugar “natural” das pessoas com deficiência ou sem fosse a escola regular. Visto o perfil excludente da escola regular, foi necessário que essas minorias conquistassem seus direitos, uma vez que estes lhes foram negados. Foi extensa a trajetória que as pessoas com deficiência enfrentaram ao longo da história, para hoje estarmos discutindo a melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, voltamos então à Mantoan, que faz alguns questionamentos:

Muda então a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado em todas as crianças ou ensino especial para deficientes? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? (MANTOAN, 2003, p. 33).

Assim, pensando na construção de um sistema de ensino que dê conta de proporcionar uma escola de qualidade a todos e que não seja excludente, nossos esforços concentraram-se em identificar mecanismos que fundamentem essas mudanças. Logicamente, não é da noite para o dia que a escola inclusiva vai passar a existir. A construção de uma escola inclusiva é um processo; é preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida, principalmente, por parte dos educadores, pois são eles que têm mais condições de mostrar o conhecimento aos demais.

Nesse âmbito, garantir o direito da matrícula e permanência da pessoa com deficiência na escola regular é um primeiro passo nesse processo, e a Convenção da Guatemala (1999),

apregoadas no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), tem o objetivo de prevenir e eliminar qualquer diferenciação que implique a exclusão ou restrição das pessoas com deficiência aos direitos fundamentais. Entretanto, na concepção de Mantoan (2004), essa diferenciação deve ser feita somente com a intenção de promover a eliminação de barreiras que impeçam o acesso à escolarização.

De acordo com o princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que na adoção da máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” admitam-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para negar o exercício dele. (MANTOAN, 2004, p. 5).

Mantoan (2003) compreende que algumas políticas públicas, como a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem realizado atendimentos que auxiliam a inclusão dos alunos com deficiência. No artigo 5º da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, traz o lugar específico onde deve ocorrer o AEE especializado.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Desse modo:

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 22).

Já outras práticas pedagógicas (como um currículo reduzido), na visão dessa autora, em nada colaboram para o ensino inclusivo, pois funcionam como paliativos, atrasando a efetivação de um novo modelo de estrutura escolar.

Também não cabem no ensino inclusivo: restringir objetivos educacionais; adaptar currículos e - como comumente tem acontecido-; facilitar as práticas pedagógicas para alguns alunos, para evitar a exclusão nos ambientes escolares comuns. Não há o que mais contradiga o ensino escolar inclusivo do que os procedimentos pedagógicos citados, pois configuram uma diferenciação que exclui o aluno, mesmo que ele esteja inserido em uma turma de ensino regular. E poucos educadores conseguiram notar esse paradoxo, ainda. (MANTOAN, 2013, p. 105).

A educação inclusiva implica a equidade de oportunidades e a valorização das diferenças do ser humano, apreciando as diversidades. Prezando pela garantia ao ingresso, à

participação e à aprendizagem de todos, sem qualquer tipo de exceção. Na escola inclusiva, todas as pessoas têm o direito de acesso à educação. Nela, todos aprendem; não existe um método único de ensino; entende que a aprendizagem de cada aluno é particular; considera que o convívio com as diferenças no ambiente escolar comum beneficia a todos e acredita que esse tipo de educação diz respeito a todos.

2 CARTOGRAFIA COMO PROCESSO DE PESQUISA

Caminhante, não há caminho...

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar

Nunca persegui a glória
nem deixei na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos subtis,
leves e gentis,
como bolas de sabão

Gosto de vê-las pintar-se
de sol e grená, voar
debaixo do céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...

Nunca persegui a glória

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho,
senão sulcos no mar...

Há algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
ouve-se a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar”...

Golpe a golpe, verso a verso...

Morreu o poeta longe do lar
cobre-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se viram-no chorar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso...
Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um peregrino.
Quando de nada nos serve rezar.
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso.

(MACHADO, 1999)

Pesquisar significa, de certa maneira, descrever um caminho percorrido pelo pesquisador, que observa por diversos ângulos as paisagens já muitas vezes visitadas. “Para cada um que explorar certo terreno a paisagem será diferente, e tal constatação não se trata de mero subjetivismo, visto que cada paisagem também produzirá um observador diferente que só poderá ver o que lhe é possível momentaneamente” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193).

Tomamos, a cartográfica não como um método e sim como um processo de pesquisa, que foi surgindo durante nosso trajeto, no próprio caminhar, conforme surgiam as necessidades postas pelo deslocamento. Pois, entendemos método de pesquisa como algo fechado, rigoroso. E processo de pesquisa algo mais flexível, que vai se ajustando de acordo com o caminhar do pesquisador.

Assim, a escolha da cartografia como processo de pesquisa justifica-se por se tratar de uma abordagem que contribui para o cenário social e análise qualitativa. Kastrup (2009) nos mostra que

Encontramos na cartografia, um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze e Guattari, 1995; Guattari, 1986), um caminho que nos ajuda no estudo da subjetividade dadas algumas de suas características. Em primeiro lugar, a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento ad hoc, a ser construído caso a caso. [...] Um método processual vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. (KASTRUP, 2009, p. 76-77).

Nesse aspecto, Deleuze, na obra *Foucault*, refere-se ao nascimento de “um novo cartógrafo”, explicando que Foucault realizou um trabalho cartográfico ao se dedicar a entender o nascimento da prisão no livro *Vigiar e Punir*. Na Introdução da obra *Mil Platôs*, um dos mais notórios textos de Deleuze e Guattari (1995), eles também abordam a cartografia, fazendo referências à mesma como “processo rizomático”. Assim, a utilização de rizoma como metáfora deu-se pelas suas possibilidades capilaridades intermináveis, desenvolvendo-se horizontalmente sem um núcleo que o regule, ao qual tenha que se sujeitar. Os autores usam essa metáfora dos rizomas para explicar o modo como imaginam a produção de subjetividades.

[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. [...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Foram as ideias desenvolvidas por esses autores que nos inspirou a escolha pela cartografia. No Brasil, a cartografia como processo de pesquisa aparece inicialmente em

trabalhos de Rolnik (1987); de Fonseca e Kirst (2003); de Albuquerque Júnior, Veiga-Neto e Souza Filho (2008); de Passos, Kastrup e Escóssia (2009).

Para Prado Filho e Teti, o processo cartográfico

[...] trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Assim, cartografar é acompanhar processos (BARROS; KASTRUP, 2009), é fazer um mapa. A definição de mapa neste trabalho será compreendida segundo a explicação de Souza e Francisco (2016, p. 3):

Cabe dizer que o mapa (no seu sentido mais amplo possível) exerce a função de tornar visíveis pensamentos, atitudes, sentimentos tanto sobre a realidade (percebida) quanto sobre o mundo da imaginação. Esses mapas não são representações cartográficas sujeitas às regras cartográficas de projeção, escala ou precisão, mas representações espaciais oriundas da mente humana, que precisam ser lidas como mapeamentos (= processos) e não como produtos estáticos.

Complementando, Deleuze e Guattari nos falam de como é esse mapa:

O mapa é aberto é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de performance. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Desse modo, na cartografia são os procedimentos e as intervenções que orientam seu processo e não necessariamente os objetivos e metas definidas antecipadamente. Isso não quer dizer que vá ser realizada sem uma orientação, porque toda pesquisa que espera determinado rigor é realizada com um mínimo de parâmetro e de intenções. Contudo, os objetivos e técnicas são flexíveis, moldáveis e moventes por estarem submetidas ao trajeto, que vão surgindo durante o estudo, que ocorre com intervenção do pesquisador. Por isso, a cartografia sugere uma mudança na compreensão tradicional de método *metá-hódos*⁹ para *hódos-metá*¹⁰, porque a prioridade incide sobre o conhecimento do trafegar durante a pesquisa.

⁹*Metá-hódos*: Reflexão-caminho.

¹⁰*Hódos-metá*: Caminho-reflexão. Palavra de origem grega importantíssima na etimologia matemática: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). Disponível em: <<https://www.dicionariotimologico.com.br/metodo/>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Mesmo que, a princípio, a cartografia não se defina por um conjunto de metodologias, não significa que ela ocorra sem direcionamentos, os quais são denominados como pistas. Pistas essas que vão surgindo no caminhar do pesquisador, durante a construção do seu mapeamento. Enfim, todo mapa é uma espécie de convite, em que você, dentro deste, pode ter diversos olhares, como um caleidoscópio, em que ao manipulá-lo obterá múltiplas imagens, sendo algo dinâmico, sem início, nem fim, apenas o meio, o momento, e esse pode conduzi-lo a outros caminhos distintos daquele pelo qual se “iniciou” o movimento.

Assim, como em um mapa, admite buscar-se, encontrar-se e também podem acontecer várias perdas por parte daqueles que estão visitando-o, pois cada visitante se detém ao que lhe chama atenção, aquilo que para ele tem relevância, perdendo as demais informações, aquelas que para ele são desconsideradas. Todavia, para isso, é preciso que a pessoa decida ingressar nele e, de acordo com Rolnik (1987, p. 2), “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.” Com os movimentos do caminhar do cartógrafo e do território, vai compondo seus traços, construindo mapas e cenários (fatos, formas, realidades), que também são moventes.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 1987, p. 1).

Para tanto, a pesquisa cartográfica ocorre com o envolvimento reflexivo do pesquisador com tudo e com todos envolvidos no território. Nesse tipo de pesquisa não se tem a intenção de neutralidade, pois, assim, se considera o funcionamento da atenção¹¹ do pesquisador aspecto fundamental no trabalho de pesquisa cartográfica (KASTRUP, 2009).

Em linhas gerais, a cartografia desafia o pesquisador a constantemente manter a abertura de pensamento para receber, sem pré-conceitos e sem categorias pré-estabelecidas, o que for surgindo durante a pesquisa como possibilidade na produção do conhecimento pertinente e consistente. Durante a pesquisa, o pesquisador vai capturando tudo o que for se apresentando, registrando o que para ele é relevante e é nesse momento que precisa se despir de seus pré-conceitos para conseguir ver além, sem julgamento, aceitando as subjetividades do território pesquisado, se permitindo produzir um conhecimento sólido.

¹¹[...] atenção cartográfica: o rastreo, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. (KASTRUP, 2009, p. 14).

Tendo como diferencial a prática de acompanhar o processo, a cartografia, definitivamente tem em si um grande sentido interventivo, e que “pesquisar é intervir na realidade e não apenas representá-la” (SOUZA; FRANCISCO, 2016). Entretanto, a pesquisa não atua parcialmente, ou seja, todos nela envolvidos são de alguma forma afetados. Portanto, pesquisador-pesquisados-território sofrem os efeitos na ação do pesquisar, uma vez que tenhamos contato com algo diferente, aquilo de alguma forma nos afeta, adquirimos outros conhecimentos, outras experiências e mudamos de alguma maneira, jamais seremos os mesmos de antes.

Sendo interventiva, a visão da cartografia considera, inevitavelmente, a imersão do pesquisador no território onde ocorrerá sua pesquisa. Esse mergulho implica o cartógrafo nos movimentos das forças, das intensidades e dos afetos circulantes, de modo a compor, com sua presença e ações, o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009).

A vivência do pesquisador movimenta e possibilita o acesso à transversalidade e ao plano comum (SOUZA; FRANCISCO, 2016). Procurando assim fazer aflorar a sensibilidade do pesquisador mantendo a concentração do olhar aos movimentos em andamento e suas implicações sobre o pesquisador, o sujeito pesquisado e o território, refere-se, portanto, a uma atenção de um olhar concentrado, mas, ao mesmo tempo, flutuantes e abertos, em um movimento nômade, que só se detém o tempo suficiente e necessário ao que emerge, para, logo em seguida, colocar-se novamente em curso pelo chamamento dos acontecimentos em movimento (KASTRUP, 2009).

Toda pesquisa sugere o conceito de uma seleção que é praticada mediante dados de diversas naturezas, a fim de desempenhar uma trajetória de um caminho complexo, pois não é possível em um único caminhar, em uma única pesquisa capturar todas as informações de um território. Nesse sentido, a cartografia como processo metodológico emerge exatamente da necessidade de procedimentos que não objetivem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os caminhos percorridos até chegar ao produto final, contudo, que acompanhem seu trajeto construtivo sempre em movimento e o compreendam como algo inacabado, provisório e que multiplica as possibilidades ao invés de limitá-las. A pesquisa, portanto, é sempre a construção de um mapa que permite múltiplas entradas e onde é possível transitar livremente, mapeando um território em constante modificação.

O ato de investigar e pesquisar, nesse sentido, não proporciona exclusivamente a possibilidade de mostrar realidades e acontecimentos, tampouco como algo a ser explicado, mas como uma composição criativa, “rizomática”, que proporciona dados a serem experimentados e continuamente reinventados. Assim, ao levar em consideração que o território por nós pesquisado é complexo, e que o pesquisador e o território estão em constante movimento, a cartografia, como processo de pesquisa que escolhemos, pondera mais o trajeto do que os pontos de partida e/ou chegada. Cada pesquisador que investiga um campo tem um olhar distinto para o cenário que observa, pois, cada campo age de forma singular em cada pesquisador que captura o que lhe é plausível naquele instante.

Desse modo, segundo Amador e Fonseca (2009, p. 33), cartografar “trata-se de investigar um processo de produção, de acompanhar um traçado insólito, um certo tempo que dura. [...] a cartografia ocupa-se de um plano movente [...]”. Para tanto, a cartografia lança mão de vários procedimentos para produção de dados. Baseado em Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Rotondo (2010), Gasparotto (2010), Deleuze (2005) e Bovo (2011), o cartógrafo, buscando acompanhar a processualidade dos acontecimentos, pode fazer uso de biografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas, etnografias, análise de documentos, dados quantitativos, mapas narrativos, ou seja, o cartógrafo não tem, *a priori*, roteiro a ser seguido e instrumentos a serem usados, mas, como um surfista, lança mão do que é necessário para acompanhar a onda em que está surfando (RODRIGUES, 2017).

Usufruindo dessa abertura, utilizamos como procedimento de coleta de dados para esta pesquisa a técnica de grupo focal, pois nela encontramos a liberdade de expressão, o que possibilitou uma participação efetiva dos componentes do grupo. O grupo focal “permite que o pesquisador compreenda diferenças e divergências, contraposições e contradições nos discursos dos sujeitos” (GATTI, 2005).

Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. (MENDONÇA; GOMES, 2016, p. 430).

O pesquisador-cartógrafo não sabe antecipadamente quais serão suas dificuldades, quais serão os encontros, visto que seus passos são definidos no decorrer do processo e no que estes poderão acarretar. Também utilizamos pesquisa bibliográfica e documental para compreender os documentos e leis da inclusão, os quais nos deram suporte para nossa análise documental.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para realização da pesquisa, formamos um grupo focal com professores que foram convidados a participarem de reuniões semanais, para estudos e discussões. Nesses encontros, eles tiveram a liberdade de expressar suas vivências, percepções, angústias e aspirações em relação à educação inclusiva. Desse modo, registramos os encontros em áudio, com o auxílio de um *notebook* e, em alguns encontros, tivemos o registro também com documentos visuais (fotografias). Para transcrever as reuniões, inicialmente usamos o aplicativo “fala texto em notas”, porém desistimos porque ele funciona bem se for para transcrever entrevista, como estávamos trabalhando com grupo focal, as falas, às vezes, se misturam e quando os participantes estavam mais longe do gravador a transcrição não deixava as palavras nítidas, podendo ter um sentido diferente. Busquei ajuda de outra pessoa para transcrever, o que também não deu certo, uma vez que a pessoa não conseguia distinguir as vozes dos participantes, portanto, foi necessário que eu transcrevesse todas as reuniões.

Desta maneira, entendemos que o grupo focal nos ajudou a construir nosso mapa e a pesquisa documental nos auxiliou na delimitação das margens desse mapa, que continuará movente, dando-nos base para nossas análises que foram construídas a partir das informações contidas nesse mapa.

3 O TRABALHO DE CAMPO

Ponto de vista

Se você é bem esperto
E enxerga longe e perto,
Já percebeu que o mundo
Tem coisas interessantes
Que não param de mudar,
Nunca são o que eram antes,
Parecem querer brincar!

Tamanho é uma dessas coisas
Que deixam tudo confuso,
A gente quer entender
E se enrosca igual parafuso!
(...)

Direção, do mesmo modo,
Muda quando nós mudamos.
A direita vira esquerda
No instante em que viramos!
(...)

À direita vejo um bosque,
À esquerda uma lagoa,
Logo acima o céu,
Sob os pés a terra boa!

Na minha frente há um morro,
Logo atrás, um precipício,
Mas se viro de repente,
Tudo muda desde o início!
O que estava à minha esquerda
À direita está agora.
Tudo ficou diferente,
Tudo girou sem demora!

E, pondo a cabeça no chão
Ou dando uma cambalhota,
O de cima fica embaixo
E faz uma reviravolta!
(...)

Não devemos esquecer
Quando o assunto é direção,
Que antes de tudo é preciso
Um pouco de concentração!
(...)

E é muito bom que existam
O norte, sul, leste, oeste,
Pois estes, mesmo que eu vire
E troque de posição,
Mesmo que eu dê piruetas,
Dão a exata direção!

São os pontos cardeais
E não se alteram jamais!

(FORJAZ, 1992)

3.1 Descrição do território pesquisado

A pesquisa foi realizada na cidade de Cassilândia, localizada no sul da região Centro-Oeste do Brasil, a leste de Mato Grosso do Sul, a 434 km da capital estadual (Campo Grande), com 20 mil habitantes. Conta com uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, e mais duas faculdades privadas (Faculdades Integradas de Cassilândia – FIC, Universidade Anhanguera - Polo Cassilândia). Com três escolas estaduais, três escolas particulares, seis centros municipais de educação infantil e cinco escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo que essas últimas são nosso território de pesquisa, com professores que atuam em salas de aula onde há alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa ocorreu durante o ano de 2018, incluindo o período de reuniões, a partir de março, tanto na busca de dados como os encontros com as professoras. Assim, os dados aqui apresentados são referentes ao período em questão.

Desse modo, foi território de pesquisa o Centro Municipal de Educação Vereadora Ilma Alves da Costa (CMEIC), localizado na Rua Abadia Augusta de Almeida, 158, no Bairro Imperatriz, que anteriormente funcionava na zona rural e atendia somente alunos oriundos dessa localidade, quando então foi transferida para a região urbana, e, então, passou a atender também alunos da cidade. Nessa época, as turmas de alunos provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural eram atendidas em turmas separadas, pois aqueles da zona rural têm aulas em regime de alternância. Com a redução de matrículas oriundas da zona urbana em 2017, o Centro voltou a atender somente alunos da região rural. Em 2018, a escola atendia da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental e também 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (EF). Com 163 alunos nos anos iniciais do EF, sendo cinco deles com deficiência, que correspondem a 3% do total de alunos.

Também fomos à Escola Municipal Adriele Barbosa Silva (EMABS), localizada na Rua Martiniano José de Moura, 470, Bairro Vila Pernambuco, que atendia do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e funcionou em período integral em 2018. Com 158 alunos nos anos iniciais do EF, sendo 7 com deficiência, que correspondem a 4,43% do total de alunos.

Ao mesmo tempo, mantivemos contato com a Escola Municipal Amin José Polo (EMAJ), localizada na Rua Laudemiro Ferreira de Freitas, 800, Centro, que atendia da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, em dois turnos, matutino e vespertino, e

uma sala de aula do 1º ano do EF, no período vespertino, como extensão¹² no Centro de Educação Infantil Rosinele Barbosa da Silva (Rua Sebastião Martins da Silva, s/n, Izanópolis), com 214 alunos nos anos iniciais do EF, sendo 5 com deficiência, que correspondem a 2,33%.

Igualmente visitamos a Escola Municipal Antonio Paulino (EMAP), situada na Rua Avelino Pereira de Souza, 210, Bairro Bom Jesus, em 2018, que atendia em turno integral, da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, e uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Com 225 alunos nos anos iniciais do EF, sendo 10 com deficiência, que correspondem a 4,44%. A SRM atendeu, em 2018, 22 alunos, sendo 20 dos anos iniciais do EF.

Por fim, contatamos a Escola Municipal Indaiá do Sul (EMIS), situada na Rua do Comércio, s/n, Distrito Indaiá do Sul, a 74 km da sede do município. Em 2018, atendia em regime de alternância, em turno integral da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, com 84 alunos nos anos iniciais do EF, nos anos iniciais do Ensino Fundamental não havia nenhum aluno com deficiência.

Por causa do pequeno número de alunos matriculados nas escolas municipais em 2010, somente a Escola Municipal Antonio Paulino preencheu os requisitos para receber a implantação da Sala de Recurso Multifuncional. Desde então, o município, embasado no art. 5º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que possibilita os alunos receberem o atendimento especializado em outra escola, em turno inverso, o atendimento tem sido efetuado dessa forma. Essa instituição tem se organizado para atender seus alunos e os das demais instituições educacionais da rede municipal.

3.2 Mapeando as pessoas com deficiência em Cassilândia

Com a hipótese de que na região de Cassilândia pudesse residir um grande número de pessoas com deficiência, visto a longa trajetória da pesquisadora atuando na educação do município, partiu-se da necessidade de fazer uma busca por dados em torno de números concretos que pudessem elucidar essa proposição.

Por esse motivo, buscamos por tais informações na Secretaria Municipal de Saúde, onde fomos encaminhados para as Unidades Básicas de Saúde (UBS), para falar com os agentes comunitários, pois são eles que fazem as visitas e os registros dos dados das famílias. Obtivemos êxito na primeira UBS que visitamos, visto que a enfermeira responsável pela

¹²Sala de aula que funciona fora do prédio da escola.

Unidade nos atendeu prontamente após apresentar e fazer a solicitação dos dados. Ela nos informou que seria mais fácil conseguir as informações que precisávamos com as enfermeiras chefes das UBS.

Assim, o fato de a pesquisadora ser uma pessoa no contexto do funcionalismo público cassilandense e trabalhar na Educação Municipal sendo, também, membro do Conselho Municipal de Saúde, obtivemos os dados em sete UBS, sendo que existem oito na cidade, em somente uma não foi possível, e por três vezes procuramos a responsável pela Unidade sem êxito; da última vez fomos encaminhados para a Secretaria Municipal de Saúde, na qual falamos com outro profissional que dá suporte às Unidades Básicas de Saúde, este funcionário foi muito solícito e prontamente forneceu os dados que faltavam.

- a) número de habitantes: 20.966 (IBGE, 2010);
- b) número de pessoas com deficiência: 331 (dados obtidos nas UBS);
- c) assim, 1,58% da população cassilandense tem alguma deficiência.

Uma enfermeira responsável por uma UBS nos informou que esses dados são muito instáveis, podendo haver variações diárias, pois os agentes de saúde fazem visitas diariamente nas casas das famílias. Essas variações ocorrem por mudança de endereço, falecimento, nascimento, acidentes ou por doença. Também fomos informados que a base para identificar as pessoas com deficiência pode ser diferente da que é usada no censo escolar, uma vez que alguns agentes de saúde entendem que por usar óculos a pessoa tem deficiência visual. No censo escolar só cadastramos alunos com deficiência visual se tiverem pouca visão, às vezes, é usado o termo baixa visão. Nesse aspecto, estamos apenas fazendo esse esclarecimento para demonstrar que essa informação, se há ou não um número excessivo de deficientes em Cassilândia, isso merece um outro estudo.

Durante a pesquisa desses dados, obtivemos acesso ao nome dessas pessoas, porém, esse não era o foco deste trabalho, sendo por meio dessa informação que constatamos que diversos alunos que são atendidos nas escolas municipais e também em outras escolas não constam nessa lista (TABELA 1). Pudemos, também, averiguar mais uma vez que há divergência entre o olhar da saúde e o da educação para esse mesmo público. Dos 27 alunos com deficiência que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, somente três estão na lista da UBS.

TABELA 1 – Pessoas com deficiência no município de Cassilândia/MS

Número de deficiência por gênero		Números de deficiência por idade (anos)			
Feminino	Masculino	6 a 10	11 a 18	19 a 50	51 a 99
170	161	7	11	121	192

Fonte: Próprio da autora.

Por esses dados, poderíamos dizer que fazem seis anos que não nasce nenhuma criança com deficiência em Cassilândia. Entretanto, com nossa vivência nos Centros Municipais de Educação Infantil, pudemos averiguar que esse dado não é verídico. Assim, chegamos a essa conclusão por causa da demora dos diagnósticos tão mencionados pelas colaboradoras da pesquisa. Pois nessa faixa etária não há realmente nenhuma¹³ criança nos Centros de Educação Infantil Municipal com alguma deficiência visível (TABELA 2).

TABELA 2 - Deficientes por tipo de deficiência no município de Cassilândia/MS

Deficiências	Nº de pessoas
Auditivas	46
Auditiva/mental	1
Auditiva/visual	1
Física	79
Física/auditiva	1
Física/mental	5
Física/visual	3
Mental	80
Mental/auditiva	2
Mental/física	6
Mental/psíquica	4
Múltipla	2
Psíquica	11
Psíquica/auditiva	1
Psíquica/física	1
Psíquica/mental	3
Visual	80
Visual/auditiva	1
Visual/física	1

A expressão “das deficiências” é a usada pelas Unidades Básica de Saúde na época que foram colhidos esses dados e mesmo sabendo que qualquer pessoa, de qualquer idade, pode estudar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos um recorte para averiguar, com base nos dados obtidos nas UBS, qual deficiência havia no público que é o foco da nossa pesquisa

¹³Censo Escolar 2018.

(TABELA 3). O recorte foi feito observando que os jovens a partir dos 15 anos podem optar pela Educação de Jovens e Adultos, conforme a LDBEN/1996, art. 38 (BRASIL, 1996).

TABELA 3 - Deficientes por tipo de deficiência até 15 anos de idade no município de Cassilândia/MS

Deficiências	Nº de pessoas
Física	4
Física/mental	3
Mental	6
Visual	2
Total	15

Notamos que o transtorno de espectro autismo não é mencionado nos dados das UBS (TABELAS 4 e 5).

TABELA 4 - Deficientes por tipo de deficiência nas escolas municipais de Cassilândia/MS

Escola	Deficiência						Total
	Intelectual	Física	Visual	TGD/TEA	Auditiva	Múltipla	
CMEIC	4	1					5
EMABS	5			2			7
EMAJ	4					1	5
EMAP	6			2	2		10
EMIS	00						00
Total	19	1	0	4	2	1	27

Legendas: TGD-Transtorno global do desenvolvimento; TEA- Transtorno do espectro autista; CMEIC-Centro Municipal de Educação Vereadora Ilma Alves da Costa; Escola Municipal Adriele Barbosa Silva (EMABS); Escola Municipal Amin José Pólo (EMAJ); Escola Municipal Antonio Paulino (EMAP); Escola Municipal Amin José Pólo (EMAJ)

TABELA 5 - Deficientes por tipo de deficiência que fazem uso da Sala de Recurso Multifuncional nas escolas municipais de Cassilândia/MS

Escola	Deficiência						Total
	Intelectual	Física	Visual	TGD/TEA	Auditiva	Múltipla	
SRM	15	0	0	4	0	1	20

Legendas: TGD-Transtorno global do desenvolvimento; TEA- Transtorno do espectro autista; SRM-Sala de Recurso Multifuncional.

Quando cruzamos os dados da saúde com os da educação, percebemos que há um número maior de pessoas com deficiências em Cassilândia, pois os que são captados em uma secretaria nem sempre é identificado pela outra, mencionamos também que essa pesquisa não abordou escolas estaduais e nem particulares, se for realizado um levantamento nessas

instituições o número de alunos com deficiência pode vir a aumentar consideravelmente, o que nos leva a crer que com a junção desses dados poderia ser feito o fortalecendo e a busca de políticas públicas que viessem beneficiar esse público que necessita de atendimentos, que nem sempre conseguem.

A seguir é apresentada uma descrição no âmbito da formação e da experiência acadêmica dos participantes desta pesquisa.

3.3 Participantes da pesquisa

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(SANTOS, B. S., 2003)

Iniciamos nosso caminhar em busca dos voluntários para nossa pesquisa. Dos 62 professores que atuam no Ensino Fundamental I, 40 deles atuam em sala de aula que há alunos com deficiência, sendo 30 professores titulares, 1 da Sala de Recurso Multifuncional e 9 Professores de Apoio. Todos os 40 professores foram convidados a participarem da pesquisa. Destes, 17 aceitaram contribuir para este estudo. Os nomes usados para designar os participantes da pesquisa são fictícios, visando ao sigilo e anonimato das pessoas que muito colaboraram com nosso trabalho.

Usamos o termo Professora de Apoio para referir aos docentes que atuam na sala de aula, juntamente com o professor titular da sala, com o objetivo de auxiliar alunos com deficiência, em sua aprendizagem e convivência na comunidade escolar, quando a criança tem um comprometimento motor que dificulta sua comunicação e interação com as demais pessoas, ou dificuldade em mobilidade. O professor de apoio também o acompanha nos demais horários dentro da escola, nos momentos de intervalo ou atividade extracurricular.

Mesmo sendo os participantes conhecidos profissionalmente da pesquisadora, solicitamos que cada um fizesse um relato oral de sua trajetória profissional (esse relato não foi gravado), quando fizemos as anotações, e posteriormente selecionamos os dados relevantes a esta pesquisa.

A seguir são apresentados os perfis dos participantes.

- **Abigail:** Licenciatura Plena em Letras/Literatura/Língua Inglesa e Licenciada em Pedagogia. Tem especialização em Educação Inclusiva com Perspectiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há dez anos atua na educação, dois anos como professora de Língua Portuguesa, cinco anos como professora de apoio e três anos como professora da Sala de Recurso Multifuncional – AEE. Em 2018, atuou na SRM, sempre como professora contratada e há cinco anos reside no município de Cassilândia.

- **Amanda:** Graduada em Pedagogia aos 37 anos, tem Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES. Atua na educação há nove anos, trabalhou seis anos em Brinquedoteca, um ano na sala de arte da APAE, dois anos como professora de um aluno com deficiência múltipla e, em 2018, esteve como professora de apoio de um aluno com autismo. Professora contratada da Rede Municipal de Ensino.

- **Damaris:** Formada em Pedagogia, Professora Instrutora Mediadora em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atua há nove anos na Educação Especial com LIBRAS. Em 2018, atuou como professora de apoio [Professora Instrutora Mediadora em LIBRAS], na Rede Estadual com uma aluna e com dois alunos em escola municipal, na mesma sala de aula [1º ano do EF], sendo um aluno de 7 anos e um de 37 anos. Sempre trabalhou como professora contratada.

- **Daniel:** Formado em Letras e Direito, com especialização em Educação Especial e Inclusiva; sua primeira experiência como professor foi em 2018. Trabalhou oito meses como professor de apoio de dois alunos, um na escola regular, aluno do 7º, um com dificuldade motora, e o outro, ele atendia no Conselho Tutelar. Esse aluno tem uma medida restritiva que o impede de frequentar uma instituição de ensino, tem deficiência intelectual e transtorno opositor desafiados (TOD), o professor trabalhava contratado. Deixou a Educação porque passou em um concurso estadual.

- **Laura:** Tem formação em magistério nível médio, graduada em Letras, com Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES. Cursando especialização em Educação Inclusiva. Atua na educação há 16 anos, sempre como professora contratada. Há dois anos trabalha como professora de apoio. Em 2018, atuou por quatro meses como professora itinerante, ministrando aula para um aluno no Conselho Tutelar. Após várias tentativas de atender esse aluno na escola regular, por causa da agressividade dele, passou a ter atendimento domiciliar, entretanto, a vida da professora também estava em risco. Em comum acordo com o

Poder Judiciário e a Rede de Proteção à Criança, o atendimento escolar passou a ser no Conselho Tutelar. É uma criança com deficiência intelectual e com TOD. O aluno que Laura atendeu é o mesmo que o Daniel atendia.

- **Débora:** Tem formação em Magistério nível médio, graduada em Pedagogia, com Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES. cursando especialização em Inclusão. Em 2018, atuava como professora de apoio de dois alunos, em horário, escola e anos diferentes, sendo um com deficiência intelectual e o outro, com mobilidade reduzida. Em 1995, trabalhou como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Voltou a atuar como professora de apoio em 2014. Em 2015, foi professora itinerante¹⁴, fazendo atendimento domiciliar. Professora contratada da Rede Municipal de Ensino.

- **Ester:** Tem formação em Magistério nível médio, graduada em Pedagogia, Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES e Psicopedagogia Clínica e Institucional. cursando especialização em Neuropedagogia. Atua na educação há 21 anos, sempre como professora contratada; atuou na rede particular, estadual e municipal. Como professora de apoio trabalhou quatro anos na rede estadual de ensino, e, em 2018, atuou como professora de apoio de uma aluna, que estuda em período integral. Aluna reside na zona rural.

- **Isabel:** Tem formação em Magistério nível médio, graduada em Letras, com especialização em Coordenação Pedagógica e Direção. Atua na educação há 20 anos. Concursada há 10 anos na Rede Municipal de Educação de Cassilândia. Sempre atuou como professora regente. Em 2018, atuou como professora regente em dois primeiros anos, em um havia uma aluna com deficiência intelectual e dois alunos surdos [um adulto e uma criança], na outra um com autismo. Foi o segundo ano que teve aluno com deficiência em sua sala de aula regular. A aluna adulta¹⁵ já tentou frequentar a EJA, há dois anos atrás, mas não se adaptou. Na época da matrícula, a mãe relatou que ela frequentou a escola somente alguns dias, não tendo documentação que comprovasse sua escolaridade, e também declarou que resolveu estudar, pois, agora, com mais de 30 anos, começou a demonstrar medo de perder a mãe e ficar sozinha no mundo, medo também compartilhado pela mãe. A aluna mesmo sendo adulta é dependente

¹⁴Professor Itinerante, nesse caso, é aquele que atende o aluno fora da escola, em dias e horários diferenciados.

¹⁵A aluna não quer estudar na EJA. Em 2018, também não houve oferta da primeira etapa desse ensino em Cassilândia, em nenhuma das redes de ensino. Por falta de público interessado, pois há um mínimo de aluno para se abrir uma sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Cassilândia.

da mãe para se relacionar com o meio em que vive, não consegue fazer uma compra, quase não sai de casa.

- **Jade:** Graduada em Pedagogia, com Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES. Cursando especialização em Educação Inclusiva. Atua na educação há cinco anos, sempre como professora contratada. Um ano como professora regente nos anos iniciais do EF, três anos como professora de apoio. Em 2018, atuou como professora regente em dois terceiros anos, em turno e escolas diferentes, em uma de suas salas havia um aluno com mobilidade reduzida, sendo acompanhado por professora de apoio.

- **Maria:** Graduada em Pedagogia, com Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Cursando especialização em Educação Especial. Trabalhou como professora de apoio por cinco anos. Professora contratada na Rede Municipal de Ensino. Em 2018, atuou como professora regente em dois segundos anos, em turno e escolas diferentes, nas duas salas havia alunos com deficiência intelectual, não tinha professor de apoio para esses alunos, pois conseguiam acompanhar a turma. Em uma das salas ela tinha uma auxiliar.

- **Raquel:** Formada em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado. Em 2018, atuou como professora de apoio de duas alunas em duas escolas municipais, uma aluna autista no 4º ano e uma com deficiência intelectual moderada no 3º ano. Atua no magistério desde 2014 na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. Como professora de apoio este foi o primeiro ano.

- **Ruth:** Tem formação em Magistério nível médio, graduada em Normal Superior, com Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES, Pedagogia Empresarial e Docência Universitária. Atua na educação há 15 anos, sempre como professora contratada, atuou na rede particular, estadual e municipal. Durante cinco anos teve aluno com deficiência em sua sala de aula, sendo ela a regente da turma. Como professora de apoio trabalhou três anos, sendo os dois últimos na Rede Municipal de Educação de Cassilândia. Em 2018, atuou como professora regente em um 5º e um 4º ano, em turno e escolas diferentes, na sala do 5º ano havia um aluno com deficiência intelectual moderada acompanhado por professora de apoio.

- **Sara:** Tem formação no Magistério Nível Médio, graduada em Letras e Pedagogia, fez Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES, e está cursando outra especialização em Educação Inclusiva. Tem 18 anos de atuação no Magistério, sempre como

professora contratada (na rede estadual e/ou municipal), há dois anos atua como professora de apoio. Em 2018, trabalhou como professora de apoio de uma aluna do 1º ano, que teve um crescimento lento, não tem laudo dizendo que é nanismo, a criança apresenta dificuldade de aprendizagem, tem uma deficiência nas mãos, não possui o dedo opositor (polegar).

- **Selena:** Tem formação em Magistério nível médio, graduada em Pedagogia. Atua na educação há 30 anos. Concursada na Rede Municipal de Educação de Cassilândia. Aposentada de um cargo de professora. Sempre atuou como professora regente. Em 2018, atuou como professora regente no 1º ano. Foi o segundo ano que teve aluno com deficiência em sua sala de aula regular, acompanhado por professor de apoio; já havia tido outros alunos com deficiência, porém não tinham apoio.

- **Talita** Formada em Pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atualmente está cursando outras duas especializações: uma em Inclusão e Educação Especial e outra, em Neuropedagogia. Atua no magistério desde 2008, como professora contrata, ora na Rede Estadual de Ensino, ora na Rede Municipal de Ensino e também em escolas particulares. Em 2018, atuou como professora de apoio de dois alunos em duas escolas municipais. Inicialmente contratada para ser professora de apoio de um dos alunos na sala de aula, depois orientados verbalmente pelo Poder Judiciário e com conhecimento dos órgãos de proteção de crianças e adolescentes, esse aluno que era atendido com o restante da sala, passa a ser atendido em sala separada por essa professora. Concomitante com essa situação, começa a ministrar aulas na Educação Infantil em período inverso. No final do 1º semestre, deixa a Educação Infantil como titular, pois estava cobrindo licença de saúde e passa a ser professora de apoio de uma aluna da Educação Infantil. No início do 2º semestre, o aluno que atendia separado evade da escola e ela atende outro aluno, um dos que o professor Daniel atendia.

- **Tâmara:** Formada em História e Pedagogia, fez Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para PNEES e Didática em História, cursando especialização em Educação Inclusiva. Há sete anos trabalha na educação, sempre como professora contratada, dois anos na Rede Estadual, cinco anos na Rede Municipal, um ano como professora itinerante e quatro anos como professora de apoio. Em 2018, ela atuava como professora de apoio de dois alunos autistas na mesma sala de aula.

- **Vitória:** Formada em Pedagogia e Artes Visuais, com especialização em Neuropedagogia. Em 2018, ela atuou como professora efetiva, regente na disciplina de Arte na Rede Municipal e Estadual de Ensino, no Ensino Fundamental e Médio. Em uma das salas que ministra suas aulas na Rede Municipal, há uma aluna com deficiência intelectual, que não tem professora de apoio. Porém, têm outros alunos com deficiência, em suas salas de aula da rede municipal e estadual que contam com o professor de apoio. Tem experiência de 17 anos de sala de aula. Há mais de dez anos atua em escola municipal que atende alunos do campo.

3.4 Reuniões



Fonte: CAMARGO, André. 2015.

A fim de organizar um grupo focal com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Cassilândia, convidamos pessoalmente, nas escolas municipais, 40 professores para participarem desta pesquisa; são professores que atuam efetivamente com alunos com deficiência: sendo uma professora da Sala de Recurso Multifuncional, nove professores de apoio em sala de aula regular e 30 professores regentes nas diversas áreas de conhecimento, que ministram aula nos anos iniciais do EF na Rede Municipal de Ensino de Cassilândia. De início, nosso intuito era fazer o convite em uma reunião pedagógica (Formação Continuada), que ocorre na Rede uma vez por bimestre, porém não foi possível, pois faltava a confirmação do local da reunião. Assim, entregamos pessoalmente o convite para a maioria dos professores, exceto para cinco, que, depois de algumas tentativas, idas e vindas das escolas, optamos por deixar os convites para que a coordenação da escola entregasse aos professores, e mantivemos contato via *WhatsApp*. Marcamos a reunião para o dia 26 de abril de 2018.

O acesso aos educadores foi facilitado por a pesquisadora estar como Coordenadora da Educação Especial do município. Desse modo, tendo o acesso aos dados dos alunos, fizemos

um levantamento dos professores que ministravam aulas para eles, e, em seguida, apresentamos o projeto ao Secretário de Educação e solicitamos autorização para realizar a pesquisa. Contamos com a compreensão e colaboração tanto do Secretário quanto dos diretores e coordenadores das escolas municipais, que favoreceram nosso contato com os professores.

Na reunião de apresentação do projeto compareceram 24 professores¹⁶. Assim, iniciamos a reunião agradecendo a presença de todos, reforçamos o convite para participarem da pesquisa e apresentamos o projeto de pesquisa no *PowerPoint*. Tanto essa reunião como as demais aconteceram na Sala de Reunião da Secretaria de Educação. Essa reunião não foi gravada uma vez que ainda não tínhamos a autorização dos participantes da pesquisa para a gravação.

Durante a apresentação do projeto, solicitamos a cada professor presente que se apresentasse e dissesse em quais escolas lecionavam, com que ano trabalhavam e falasse quantos alunos com deficiência eles tinham em sala de aula e quais as deficiências. Nesse momento, um professor mencionou que não tinha nenhum aluno com deficiência nas salas que trabalhava. Explicamos a ele e aos presentes que havia um aluno com deficiência intelectual, o [nome do aluno], do segundo ano da Escola Municipal Amin José. O referido professor argumentou que [nome do aluno] acompanhava bem a turma, justificando que todo aluno tem algumas dificuldades, e acreditava que era um problema próprio do processo de aprendizagem das crianças e não uma deficiência, informou não ter recebido nenhuma orientação por parte da escola referente ao aluno.

Alguns professores questionaram que isso era falta de comunicação da coordenação com os professores, principalmente com aqueles que não trabalham na escola todos os dias, dizem que são esquecidos e não recebem as informações, “trabalhamos ‘no escuro’, só somos comunicados depois que alguma coisa acontece”.

Na Rede Municipal de Ensino de Cassilândia há vários professores que são de áreas específicas e precisam atender várias unidades escolares para completar sua carga horária. Por esse motivo, em algumas escolas, eles acabam ministrando poucas aulas, indo a elas, às vezes, somente uma vez por semana, e até em um único turno, o que dificulta a comunicação tanto por parte da escola, como por parte dos professores. Isso faz com que alguns professores se sintam

¹⁶Raquel, Ruth, Abigail, Amanda, Vitória, Débora, Damaris, Ester, Daniel, Tâmara, Talita, Selena, Maria, Isabel, Davi, Sara, Agatha, Laura, Ana, Julya, Isadora, Erick, Jade e Luiza.

desprestigiados pela escola, assim como algumas escolas sentem que o professor também não prestigia a instituição como gostariam, dedicando-se às escolas nas quais eles ficam mais tempo.

De acordo com Abigail, “em alguns casos, os pais e até a escola evita avisar os professores que o aluno tem algum tipo de deficiência, principalmente a intelectual, achando que isso vai evitar que o aluno sofra preconceito e seja tratado como os outros alunos”. A professora continua dizendo que não adianta o não conhecimento da deficiência do aluno, isso só atrasa as boas oportunidades que o educando pode receber, de ter um ensino apropriado superando as barreiras impostas pela deficiência. O desconhecimento não realiza a cura, ao contrário, prejudica o atendimento adequado.

Explicamos que havíamos planejado realizar 16 encontros de quatro horas, que seriam realizados, quinzenalmente, às terças-feiras à noite, porém isto não foi aceito pelo grupo, uma vez que a maioria ministra aula nesse horário. Dos 16 encontros propostos inicialmente, realizamos somente 14, uma vez que esses encontros foram suficientes para conseguirmos alcançar os dados necessários para nossa pesquisa.

Após longa negociação, quando cada membro expôs suas particularidades quanto à disponibilidade para participar dos encontros, chegamos a um acordo: as reuniões aconteceriam semanalmente, às quintas-feiras, das 17 h às 19 h, sendo o horário mais adequado para que um número maior de professores pudesse participar. Como alguns professores, por terem aula à tarde, à noite ficariam sem jantar no dia das reuniões, então nós sugerimos oferecer um lanche no horário das reuniões.

Foi explicado que nos encontros estaríamos estudando alguns materiais que nos fizessem refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de Cassilândia; assim, os textos, vídeos, imagens, leis, seriam usados como um gatilho para as discussões. Também explicamos que os participantes não teriam que realizar nenhum tipo de atividade referente a esses estudos fora do horário das reuniões. Isso os deixou mais animados, pois argumentaram que já têm muitas obrigações e não poderiam se comprometer a participar se os encontros gerassem “tarefa para casa”.

Se tiver que fazer “tarefas” não poderei participar. Tenho que fazer planejamento do 1º Ano do EF ao 3º Ano do Ensino Médio, para o EJA e AJA, sem falar nos diários, notas e avaliações, ainda tenho que cuidar da casa. Não estou reclamando, só justificando. Não posso pegar mais nenhuma responsabilidade. (VITÓRIA, 2018)

Eu também estou quase assim e ainda tenho criança pequena. Às vezes, depois que ela dorme é que vou fazer as adequações das atividades. (DAMARIS, 2018)

Estamos todas no mesmo barco. Às vezes, fico me sentindo culpada por trabalhar tanto e deixar meu filho com outras pessoas (pai, avós, funcionária), mas não tem outra maneira, somos só nós dois lá em casa. (RAQUEL, 2018)

Em seguida, explicamos como seria a forma de registro. Dissemos que gostaríamos que fosse gravado com uma boa câmara, que estava em negociação com uma pessoa para realizar esse serviço, mas, se não desse certo, faríamos somente a gravação de voz, feita pelo *notebook* ou pelo celular, e anotações em diário de campo. Eles acharam estranho terem suas vozes e imagens gravadas, mas concordaram em passar pela experiência.

Eu não gosto disso, não vou nem abrir a boca, mas venho nas reuniões. (AMANDA, 2018)

Tudo bem, vamos ver no que dá essa gravação. Se eu não gostar, eu falo! (ABIGAIL, 2018)

É só não falar besteira! “Ferro¹⁷, Jade”! (DAMARIS, 2018)

(Risos).

Como não foi possível a gravação em vídeo, as reuniões foram gravadas no *notebook* e registradas também por fotos. Não foi possível fazer o diário de campo durante as reuniões, pois estávamos discutindo, preferimos dar atenção total às reuniões uma vez que estavam sendo gravadas e deixamos para fazer as anotações após as reuniões. Também não seria confortável aos participantes fazermos anotações sobre suas falas na presença deles.

Logo depois foi explanado o que motivou a realização deste estudo, deixando claro que a pesquisa no mestrado pensa formas de resolver um problema. Também explicamos que os dados obtidos nos Encontros de Estudo serão parte da dissertação de mestrado, e que o propósito é averiguar como está se desenvolvendo o processo de inclusão nas escolas municipais de Cassilândia que oferecem o Ensino Fundamental I. Reforçamos também que não é nossa intenção apresentar receitas de como trabalhar com alunos com deficiência, mas constatar como é feito o atendimento dessas crianças na sala de aula comum. Conhecer as legislações que esse município usa como base para regular seu sistema de ensino. Compreender as necessidades dos professores que trabalham com os alunos com deficiência em sala comum. Observar por meio dos depoimentos das professoras quais os recursos esse município dispõe para o trabalho com esses alunos.

¹⁷“Ferro” é uma gíria usada para dizer que a pessoa vai ter problema.

Enfim, dar visibilidade ao olhar desses educadores, demonstrando suas angústias, seus medos, seus contentamentos, suas vitórias, suas batalhas travadas no dia a dia, muitas vezes sozinhos, sem reconhecimento e apoio, e as tristezas nesse trabalho que às vezes é muito criticado e não aceito por alguns. Porque inclusão é aceitar o outro como ele é, sem querer que a pessoa mude, para se encaixar em um padrão.

Ainda disse aos presentes que estavam livres para aceitar ou não participar da pesquisa, que era um convite¹⁸, mas que a participação deles seria muito produtiva uma vez que estaríamos refletindo sobre o que estamos vivendo no município de Cassilândia. E que futuramente esses dados poderiam dar base para se pensar em políticas públicas inclusivas no município.

Após a leitura do termo de compromisso com a pesquisa, alguns professores já preencheram a ficha de autorização para uso dos seus dados e suas contribuições durante os encontros, para os fins desta pesquisa. Outros disseram que iriam refletir, conversar com a família e ver a possibilidade de participar. Outros disseram que preencheriam no próximo encontro, mas não voltaram a participar.

A partir de agora, descreveremos, no geral, como ocorreu cada reunião da pesquisa e quais os instrumentos usados em cada uma delas como gatilho para as conversações. Faremos a análise das reuniões no próximo capítulo, onde mencionaremos somente as falas relevantes à discussão deles, as referências dessas falas serão feitas com o nome do participante no final da fala e finalizando com o número da reunião. Por causa do precioso conteúdo produzido pelas falas dos colaboradores, sendo que elas são de cunho sigiloso, preferimos não as trazer como anexo, nem como apêndice.

• 1ª Reunião: 10/5/2018

No primeiro encontro, contamos com a participação de sete professores colaboradores, sendo uma professora da sala comum (em 2017 trabalhou como professora de apoio) e os outros seis são professores de apoio¹⁹.

¹⁸O esclarecimento foi feito, pois havia a possibilidade de eles entenderem que o convite que fizemos fosse na verdade uma convocação. Porque, atualmente, estou ocupando o cargo de Coordenadora da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Cassilândia.

¹⁹Professor de apoio é um professor com especialização em Educação Especial, que fica em sala de aula comum dando apoio direto a um aluno. Pode acompanhar a criança nos intervalos, dependendo da necessidade do aluno.

Iniciamos os estudos nesse dia com o vídeo de Garcia Jr. (2014), que fala sobre a trajetória das pessoas com deficiência, desde o início dos tempos, como gatilho para iniciar a conversação, para que cada participante pudesse expor suas opiniões, dúvidas e conhecimentos.

Os depoimentos dos professores, do grupo de estudo, retratam que a exclusão e segregação dessas pessoas existiam até recentemente, que não é algo distante da nossa realidade e fica claro que a luta pela inclusão ainda tem muitas batalhas a vencer.

• 2ª Reunião: 17/5/2018

Neste encontro, montamos uma apresentação em *PowerPoint* para motivar a discussão a partir das ideias de Foucault (2005), na sua obra intitulada *Vigiar e punir*, que aborda as instituições disciplinares e, dentre elas, a escola. Os conceitos abordados foram o domínio e o aproveitamento ao máximo do sujeito, demonstrando os mecanismos disciplinares presentes na instituição escolar.

• 3ª Reunião: 14/6/2018

Antes dessa terceira reunião, o *notebook*, que estava gravando as reuniões, foi para manutenção, não sendo observado que o microfone estava com o volume baixo, e, com isso, a inobservância de ouvir as gravações assim que terminava cada reunião acarretou um grande prejuízo, pois perdemos a gravação de três reuniões. Por esse motivo, essas reuniões serão descritas baseadas no que lembramos de cada uma delas, de anotações, entretanto, na análise, as falas serão mencionadas de acordo com as demais.

Iniciamos essa reunião dando as boas-vindas às professoras, em seguida passamos um vídeo sobre educação inclusiva com Maria Teresa Mantoan, entrevista realizada pela Revista Educação em 2015. As professoras falam que os colegas da sala regular deveriam assistir a esse vídeo para compreender que a Sala de Recurso Multifuncional não é para dar reforço escolar.

Diante da fala de Mantoan (2015) no vídeo, foram feitos alguns questionamentos, houve concordância quando ela fala dos indicadores de qualidade, menciona que essa escola é a que consegue oportunizar que todos os alunos consigam aprender segundo sua capacidade. Porém, tanto elas quanto as escolas são cobradas para que ensinem a todos os alunos de forma que todos aprendam certo conteúdo em determinado espaço de tempo. E que realmente é difícil atingir esses indicadores colocados, pois alguns alunos irão atingir o seu máximo que pode não

ser o que se espera em determinado ano de escolaridade, que há contradição entre o que diz a lei que cada pessoa irá aprender segundo sua capacidade, em contrapartida estabelece uma mesma meta para todos.

• **4ª Reunião: 21/6/2018**

Neste dia, usamos o texto *Inclusão escolar total: uma questão de tempo*, de Mantoan²⁰ e Cavalcante (2013)²¹.

Iniciamos as discussões fazendo uma comparação entre o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação (PME) de Cassilândia, sendo este feito muito rápido e as metas colocadas foram aquelas que as pessoas envolvidas em sua escrita consideraram melhores. Em 2017, verificou-se que as metas não poderiam ficar diferentes e seria necessário se adequar ao Plano Nacional de Educação, mas até a presente data, as estratégias não foram adequadas.

As discussões giraram em torno do que é posto pelo MEC para medir a qualidade da educação: Prova Brasil, IDEB, ENEM e outros. Com embasamento no texto lido e nas metas do PME, os participantes entenderam que, por mais que a escola se adapte e tenha recursos, dificilmente esta irá conseguir atender todos os alunos com deficiência e sempre haverá a necessidade de escolas especiais para os alunos com deficiências graves, principalmente para os alunos com deficiência mental.

• **5ª Reunião: 28/6/2018**

Iniciamos a reunião com o texto *Incluir é melhor que integrar: uma concepção da educação etnomatemática e da educação inclusiva*, de Lübeck²² e Rodrigues (2013)²³.

O texto inicia falando da metáfora *O leito de Procusto* [Procusto era um bandido que habitava em um bosque e ele tinha uma enorme cama. Todos os que passavam pelo bosque

²⁰Maria Teresa Eglér Mantoan é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (LEPED). Coordenadora da Região Sudeste do Fórum Nacional de Educação Inclusiva.

²¹Meire Cavalcante é mestre em educação, membro do LEPED e atua na OSCIP Mais Diferenças. Coordenadora da Região Sudeste do Fórum Nacional de Educação Inclusiva.

²²Doutor em Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, Brasil. *E-mail*: marcoslubeck@gmail.com

²³Doutor em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Paranaíba, Brasil. *E-mail*: matematicathiago@ig.com.br

eram capturados e colocados por ele em sua cama. Aqueles que eram muito grandes, ele cortava os pés e dos que eram muito pequenos, os esticava]. O tamanho da cama era o padrão usado por Procusto, cujas professoras tiveram a oportunidade de conhecer, por meio de uma palestra proferida por Thiago aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no início do ano letivo de 2018.

Só relembra a crueldade exposta nessa metáfora trouxe nas professoras indignação, em pensar que não física, mas psicologicamente, o que a escola faz com os alunos, em especial, com os que têm deficiência, é um “leito de Procusto”. Ressaltam que cada pessoa é única, não haverá forma que dê conta de encaixar todos os alunos.

As professoras não conheciam o significado da palavra etnomatemática. Neste texto foram articuladas algumas das características da educação etnomatemática e da educação inclusiva, foi explicado que na perspectiva etnomatemática, a matemática deve ser explicada e entendida dentro de um contexto cultural próprio do aluno. Não valorizando somente a matemática da cultura predominante. Pois ela é usada pelos vendedores de rua, pelos artesões, donas de casa, costureiras, carpinteiros, na geometria da cultura indígena e outros. A maneira de usar a matemática é distinta, pois cada uma atende a peculiaridade do contexto cultural e social na qual está inserida. Assim, a etnomatemática entende que, para ampliar a compreensão da realidade, é necessário ultrapassar a noção de matemática apenas como uma maneira de resolver questões de ordem prática. Quando compreenderam, os participantes ficaram deslumbrados. Disseram que como nunca haviam valorizado esses conhecimentos, dizendo que assim como a escola estabelece um padrão para os alunos atingirem, também tem um padrão para o que eles devem aprender, havendo uma desvalorização dos conhecimentos populares, por exemplo.

• 6ª Reunião: 6/9/2018

Nesta reunião, fizemos o estudo da Deliberação CME/Cassilândia Nº 27, 30 de novembro de 2006. Ela dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino, para compreendermos como é recomendado o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Cassilândia.

Escolhemos este texto para que os professores pudessem ter conhecimento da legislação municipal, uma vez que alguns membros do grupo não compreendem o porquê de alguns alunos com transtorno não poderem frequentar a Sala de Recurso Multifuncional.

Iniciamos a leitura dessa deliberação que discorreu sobre a matrícula, o direito da criança com deficiência, o número de alunos recomendado para sala regular e, especificamente no Art. 4º V, § 2º, que trata do apoio técnico e pedagógico à inclusão. Em seguida, iniciaram-se as discussões.

• 7ª Reunião: 13/9/2018

Neste encontro continuamos o estudo da Deliberação CME/Cassilândia Nº 27/2006. Iniciamos a leitura no art. 10: “As escolas poderão organizar, com o acompanhamento do órgão coordenador do Sistema Municipal de Ensino, outros serviços de apoio pedagógico para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais”.

Como essa Deliberação afeta diretamente o trabalho dos envolvidos na pesquisa, as discussões demandaram um tempo maior. Mais do que saber o que diz essa lei, as conversações foram efetivadas na sua aplicação. No direito de cobrar tanto da escola quanto de diferentes órgãos para que as crianças com deficiência tenham o direito à educação de qualidade.

• 8ª Reunião: 21/9/2018

Essa reunião foi de manhã, porque as escolas estavam organizando suas comemorações para o Dia da Primavera. As professoras iam à noite fazer as decorações, por isso não poderiam participar à noite. Essa reunião foi realizada no horário de trabalho delas porque se tratava do estudo de uma lei municipal que trata de inclusão. Algumas professoras não puderam comparecer, pois estavam ministrando aula e não conseguiram ser dispensadas para participar da reunião.

Damaris inicia a leitura no Art. 17 da Deliberação CME/Cassilândia MS Nº 27/2006. Foi lendo e indagando se as colegas estavam compreendendo e concordando com o que estava posto na Lei.

Foram feitas três perguntas para que direcionassem à reflexão do texto lido com o objetivo da pesquisa:

- a) Quais os desafios e as dificuldades encontradas quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência?
- b) Quais as possibilidades didático-pedagógicas em um ambiente inclusivo?
- c) Como a implantação (ou não) das leis pode afetar a atuação dos professores em relação às dificuldades e possibilidades no processo de educação inclusiva?

Algumas explicações foram feitas a respeito do projeto de pesquisa, porque tínhamos uma nova participante (Laura), que passou a compor o quadro de professores de apoio, em substituição ao professor (Daniel), que se desligou do quadro.

• 9ª Reunião: 27/9/2018

Antes do início da reunião, as professoras estavam fazendo alguns questionamentos em relação aos assuntos discutidos na reunião anterior e sugeriram que retomássemos o texto em alguns pontos.

O ponto que gerou muita discussão foi a seção II da Deliberação do Conselho Municipal de Educação número 27, que trata das escolas especiais. Nessa seção, o art. 17 menciona que “[...] terão assegurado educação em escolas especiais públicas ou privadas, criadas em caráter extraordinário [...]”. O entendimento de alguns participantes era que a Lei permite a criação de escolas especiais para alunos com deficiência severa, pois a escola regular não consegue atender as necessidades desses alunos. Já outros entendem que não, que a Lei só permite a criação da escola especial em caráter extraordinário, portanto, todos os alunos precisam estar matriculados na escola regular, podendo por um espaço de tempo deixar de a frequentar, passando para a escola especial, tendo que retornar posteriormente à escola regular.

O debate sobre a interpretação desse artigo foi praticamente a reunião toda desse dia, permanecendo no final dessa discussão ambas as interpretações.

• 10ª Reunião: 4/10/2018

Esse foi um dia atípico, pois logo pela manhã fomos avisados que haveria reunião no mesmo horário de nosso encontro, na Escola Municipal Adriele Babosa Silva, na qual trabalham quatro professoras de apoio e três titulares da sala comum. Em um primeiro momento, pensamos em remarcar para o dia seguinte (sexta-feira de manhã), mas surgiram outros impedimentos, por isso, teriam que dispensar das aulas os alunos que as professoras auxiliam e o aluno que é atendido na Sala de Recurso Multifuncional já não tinha tido aula na

semana anterior porque houve reunião na sexta-feira de manhã. Também não houve aula no dia anterior desta reunião, porque foi formação continuada e na semana seguinte também não haveria aula por causa da programação especial da Semana da Criança, o que tornaria inviável dispensá-lo e estaríamos correndo o risco de ter algum descontentamento, caso algo acontecesse com os alunos que têm professor de apoio, pois estariam na escola sem a assistência dos professores. Ainda assim, não tivemos a participação de todas as colaboradoras da pesquisa, pois as professoras da sala comum ministram aula de manhã e não podiam dispensar os alunos.

Portanto, voltamos à ideia inicial e mantivemos o encontro para esta data à noite no mesmo horário de sempre. Ligamos para o diretor e pedimos se poderia dispensar as professoras de apoio da reunião da escola, e ele as liberou para participarem da nossa reunião.

A reunião iniciou com a presença de apenas quatro professoras de apoio, mas como era um dia em que várias professoras haviam avisado que não poderiam participar, ou participar parcialmente, demos início a ela no horário combinado para que pudéssemos contar com a contribuição de maior número possível de participantes, mesmo que em momentos diferentes. Entregamos a Deliberação CME\Nº 66, de 17 de dezembro de 2014, e a Resolução SEMEC\Nº 84, de 15 de maio de 2015.

Nesse dia, as professoras estavam dispersas, preocupadas com as eleições para Presidente da República, que seriam no próximo domingo. A expectativa de mudanças nas Políticas Educacionais para Educação Especial e também a preocupação com o aumento de escolas militares que podem vir a retardar o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Algumas demonstrando irritação por prever a derrota do Partido dos Trabalhadores, outras querendo ver o Brasil pegar fogo, para ver se as coisas melhoram. Vimos naquela sala de reunião o reflexo dos anseios dos brasileiros.

Em diversos momentos, as professoras divagaram muito do assunto posto em pauta e o assunto acabou tomando contornos de cunho político. Por mais que tentássemos centralizar o assunto para a pauta da lei, após alguns minutos a conversa era novamente tangenciada para temas políticos e polêmicos.

Essa Deliberação CME\Nº 66/2014 foi lida em paralelo com a Resolução SEMEC\Nº 84/2015 porque são muito parecidas. A Resolução foi feita para se adequar ao que estava posto pela Deliberação. Fomos fazendo a leitura e comparando os dois documentos. Eles falam sobre como deve ser o AEE, quem são seu público-alvo, de quem são as responsabilidades, como

deve ser o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional e principalmente quem não tem direito a esse atendimento.

• **11ª Reunião: 18/10/2018**

Continuamos a leitura da Deliberação CME\Nº 66/2014 em paralelo com a Resolução SEMEC\Nº 84/2015 que dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. A leitura iniciou no Capítulo II da Deliberação CME\Nº 66/2014 sobre o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Na Resolução não há um capítulo sobre o CAEE, sendo a Deliberação em âmbito municipal e não somente para as escolas municipais, mencionou os parâmetros para o funcionamento e criação desse Centro. Já a Resolução sendo de cunho apenas da sua Rede, não resguardou a criação desse Centro, uma vez que sua criação demanda recursos e profissionais que a Rede Municipal não tem. Foi lido e debatido o porquê da não criação desse Centro pela municipalidade; houve críticas a esse respeito.

A partir desse ponto, tivemos que fazer a leitura somente da Deliberação, pois esse capítulo não estava na Resolução. Em seguida, continuamos a leitura onde se trata dos Recursos Pedagógicos e da Sala de Recurso Multifuncional. Houve discussões sobre o tamanho da sala, o número de alunos a serem atendidos por turma, várias discordâncias do que está posto por essas duas Leis.

Neste dia levamos de presente para as professoras canetas personalizadas referentes à pesquisa e ao Atendimento Educacional Especializado, como mimo ao dia dos professores, dia 15/10.

• **12ª Reunião: 22/11/2018**

Nesta reunião, as participantes estavam tensas, por estar perto do dia da realização do concurso público municipal e estadual. As professoras informaram que não poderiam participar dos encontros, porque precisavam dedicar todo o tempo livre para estudar. Propusemos a elas que fossem aos encontros que poderíamos usar questões de concursos públicos que envolvessem a legislação e autores que tratavam de questões da inclusão, assim poderíamos discutir os assuntos de interesse da pesquisa e ao mesmo tempo estudar para o concurso.

Os diálogos tiveram início com o questionamento de uma das participantes em relação a LDBEN 9.394/1996 que diz que Ensino Fundamental é de responsabilidade do município,

entretanto, em Cassilândia, ele também é ofertado pela Rede Estadual de Ensino. Houve discordância sobre o que é de responsabilidade de cada esfera de governo, entretanto não há proibição da oferta. Foi mencionada a não oferta de vagas no concurso estadual para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o interesse de o Estado deixar de atender esse público e entregar os prédios estaduais à municipalidade, relacionando também os recursos e o atendimento disponibilizado aos alunos com deficiência. Além disso, a municipalidade irá receber muitos alunos com deficiência, pois eles estão principalmente nessa etapa de ensino.

Esse encontro foi de desabafo, onde expuseram as angústias, as preocupações, os medos e a insegurança no futuro profissional e na qualidade do ensino que poderá sofrer alterações diante das mudanças educacionais. A ansiedade das professoras contratadas era nítida em suas falas.

• 13ª Reunião: 29/11/2018

Nesses encontros de estudo que tiveram como gatilho de discussão, questões de concurso relacionadas à inclusão, fazíamos a leitura das questões, elas discutiam, às vezes, interferíamos para ver se conseguiam refletir e chegar à resposta correta. Em seguida, informava a resposta correta. Essas reuniões até tiveram um período maior de duração.

Foram tratados assuntos como formação inicial e continuada de professores, adaptação curricular, concepções de autores em relação à inclusão. Para cada questão lida, fazia-se um elo entre o que elas vivenciavam no dia a dia na escola e o que está posto como correto nas questões estudadas. As divergências dos pontos no que consideram melhor para os alunos e o que as leis e alguns autores dizem foram muitas. Em alguns momentos falaram que mesmo estando trabalhando com inclusão há alguns anos, ainda precisam estudar muito.

Neste dia as participantes não conseguiam disfarçar a angústia que estavam sentindo, nas vésperas, o concurso do município foi suspenso, naquela tarde, porque a empresa que iria realizá-lo está sendo investigada por fraude em outros municípios e também porque um concorrente entrou na justiça por causa de um item do Edital estar em desacordo com a LDBEN Nº 9.394/1996. No momento do nosso encontro estava acontecendo uma reunião no Ministério Público (MP), com a Gestão municipal. Havia muitas dúvidas pairando pelo ar. As professoras estavam ansiosas pelo resultado dessa reunião para saber o destino do concurso. Iniciamos os estudos com um pouco de atraso em consequência das conversas relacionadas ao concurso, mas continuamos estudando questões para o concurso.

Ainda, durante a nossa reunião, uma das participantes do estudo foi avisada que o concurso havia sido cancelado. Após essa notícia, suspendemos o nosso encontro, não havia clima para continuarmos, estavam muito tristes, decepcionadas.

• **14ª Reunião: 18/12/2018**

Este foi nosso último encontro, solicitamos que cada uma das participantes falasse um pouco de si, como foi o trabalho delas em 2018, como estavam se sentido em relação aos avanços dos alunos, de suas conquistas, se conseguiram atingir suas próprias expectativas em relação ao trabalho desenvolvido por elas no corrente ano. Quais foram as dificuldades, os desafios que tiveram que lidar no fazer pedagógico. Quais as sugestões, o que elas pensam que precisa melhorar para que aconteça a inclusão total dos alunos com deficiência e altas habilidades nas escolas municipais.

Nesse encontro ficamos mais de três horas, porque todas quiseram expor como realizaram seus trabalhos, falaram de seus alunos, deram várias sugestões de como melhorar a educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino. Foi muito produtivo, havia muito envolvimento e atenção de umas para com as outras.

Finalizamos essa reunião com uma singela confraternização, com a sensação de despedida. Todos os envolvidos se emocionaram, tanto por estar encerrando nossos encontros como por estar falando de si.

O ano escolar de 2019 foi atípico na rede municipal de ensino, falta de professores devido ao TAC – Termo de Ajuste de Conduta, firmado entre o Ministério Público e a Prefeitura municipal no ano de 2009, onde se comprometiam em realizar concurso público a fim de suprir as contratações de funcionários. Por esse motivo, no início do ano professores que ocupavam o cargo de coordenação e direção foram convocados a suprir as vagas onde não havia professores, posteriormente se conseguiu um acordo de 6 (seis) meses para realizarem o concurso, onde foi possível a contratação de professores e outros funcionários para o bom andamento escolar, os professores de apoio foram contratados diante do consentimento do Ministério Público. Entretanto esse concurso foi realizado já no final do primeiro semestre de aula, acarretando transtornos também no segundo semestre por falta de professores e outros profissionais.

Esses acontecimentos fizeram com que a secretaria municipal de educação voltasse sua atenção para suprir o básico, garantindo o cumprimento dos dias letivos. Houve um esforço de

toda equipe da educação para que nenhum aluno ficasse sem aula. Diante desse cenário não foi demonstrado interesse dos professores em continuar com os encontros, pois havia insegurança e descontentamento, uma vez que nenhum participante da pesquisa conseguiu passar no concurso do estado, e no concurso do município alguns não passaram, outros passaram mas não em uma boa colocação, (nem todos os participantes da pesquisa prestaram os concursos). Foi um ano em que o foco foi atender o básico.

4 ANÁLISE DAS REUNIÕES

Ser professor é

Ser professor é professar a fé e a certeza de que tudo terá valido a pena se o aluno se sentir feliz pelo que aprendeu com você e pelo que ele lhe ensinou...

Ser professor é consumir horas e horas pensando em cada detalhe daquela aula que, mesmo ocorrendo todos os dias, a cada dia é única e original...

Ser professor é entrar cansado numa sala de aula e, diante da reação da turma, transformar o cansaço numa aventura maravilhosa de ensinar e aprender...

Ser professor é importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta muito rara que necessita de atenção, amor e cuidado.

Ser professor é ter a capacidade de "sair de cena, sem sair do espetáculo".
Ser professor é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés...

Autor desconhecido

Neste capítulo serão analisados diversos pontos e aspectos debatidos no grupo focal de professores. Para tanto, serão feitos recortes de trechos específicos das transcrições dos diálogos feitos durante as reuniões de modo a suscitar e nortear a discussão em âmbito teórico. Iniciamos com a fala de um professor:

Eu acho que tudo depende do momento histórico-cultural da sociedade, [...]. Pode ser que hoje a gente pense de uma forma, como nós estávamos conversando agora há pouco sobre inclusão. Pode ser que daqui a pouco as pessoas, o governo, a sociedade tenham uma nova mentalidade, nova forma de pensar, nova forma de inclusão dessas crianças e podem surgir novos projetos. (DANIEL, 1ª Reunião, 10/5/2018).

Pode-se considerar a fala de Daniel como muito oportuna, dado ao momento de transição ou instabilidade política referente a todos os setores no qual o país se encontra, em consequência da transição do governo federal, que vem tomando iniciativas que delineiam retrocessos para a educação. Nesse aspecto, é interessante observar como as propostas do novo governo podem impactar nas políticas educacionais em relação à inclusão, traçando neste ponto um paralelo às esperanças levantadas na fala do professor.

Assim, destacamos, por exemplo, a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) e a nova estrutura do MEC (BRASIL, 2019), que rebaixou o órgão

que cuidava das questões dos surdos de Secretaria para Diretoria, a criação de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militar e implantações de Escolas Militares por todo o país já no ano de 2019; essas são algumas ações do atual Presidente da República relacionadas à educação. Nesse âmbito, as escolas militares sempre tiveram a fama de ser um lugar com regras rígidas e normas disciplinares, o que acaba atravancando e regredindo ainda mais as possibilidades de uma nova estrutura escolar que considere as necessidades de todos os seus alunos.

As escolas militares geralmente são implantadas em instituições com bons resultados nas aprendizagens dos alunos, têm metade de suas vagas reservadas a filhos de militares e pouco se fala sobre a presença de alunos com deficiência nessas instituições. Geralmente, quando a escola passa de escola comum para escola militar, os alunos que estão estudando permanecem, mas os que quiserem ingressar posteriormente passam por uma seleção. Isso já é um ato de exclusão.

Se as escolas militares são instituições consideradas um bom modelo de escola, porque não são implantadas nas escolas com mais problemas, com índice alto de violência, indisciplina dos alunos, ausência de apoio das famílias, poucos recursos pedagógicos. Essas instituições não vêm para ajudar a resolver os problemas existentes dentro das escolas, e sim para selecionar pessoas, ou seja, quem não se adequar às regras da instituição é excluído. Isso não é fazer uma educação inclusiva, porque quando um aluno sai de uma escola, deve ir para outra, ele permanece na sociedade. Militarizar as escolas é um retrocesso para inclusão, que preconiza ensinar a todos sem distinção. O poder disciplinar é o alicerce das instituições militares.

Remetendo-nos a uma fundamentação de Poder Disciplinar, presente nas escolas, Foucault (2007) explica o que

[...] é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. E assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente. (FOUCAULT, 2007, p. 62).

Nesse sentido, os mecanismos disciplinares que compõem a escola não corroboram com a inclusão de todos os alunos, pois excluem escancaradamente aqueles que não conseguem seguir suas normas. Os alunos com deficiência ou transtornos, às vezes, podem ter mais dificuldades em compreender as regras sociais.

Esse problema disciplinar é imposto pela sociedade e não pelo sistema escolar. Estou cansada de ouvir falar que o aluno não tem limites. Porque os pais tentam impor limites, mas todos nós já fomos adolescentes e não seguíamos tudo o que nossos pais nos orientavam. Eu tenho um filho com TDAH. Fui chamada diversas vezes na escola, e ouvia: “Você tem que dar limites, tem que disciplinar seu filho”. Eu tentava, porém, ele não conseguia seguir as regras impostas pela escola, e quando o adolescente deixa de seguir alguma regra social, vem a Promotoria, o Conselho Tutelar, e exige de nós, pais, a mesma coisa, que nossos filhos sejam disciplinados. É a sociedade cobrando isso. E dentro da escola nós temos que preparar o aluno para o convívio social, cultural e capazes de participar ativamente da sociedade. Mesmo na SRM [Sala de Recurso Multifuncional], onde estou trabalhando agora, eu sempre chamo a atenção dos alunos quando eles fazem algo indesejado com um colega. Pergunto se gostariam que fizessem isso com eles. Os levo a refletir, para mim isso é tentar disciplinar. Eu penso assim! (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Eu morro de ódio quando ouço na escola, que um aluno não tem limite, não é que os pais não dão limite, é ele que não sabe aceitar o limite. (ABIGAIL, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Podemos perceber pela fala da professora a angústia como mãe, quando o sistema educacional vigente cobra dela um bom comportamento do seu filho. Como professora, ela também quer que o seu aluno seja comportado. Mesmo com essa vivência e com os conhecimentos de inclusão que ela tem, ainda não consegue vislumbrar um fazer educacional diferenciado, sem mecanismos que enquadrem o aluno em um comportamento imposto pelo sistema educacional. Necessitando saber o que é uma postura de concentração necessária para aprendizagem e o que é um comportamento imposto somente para ser disciplinado.

Sabe como eu aprendi matemática? Foi com a professora [nome da professora]. Ela me passava quarenta exercícios de tarefa para casa. As pessoas falam que ela era “general”, mas foi com ela que aprendi e parei um pouco de ter medo da matemática. É vergonha falar, mas aprendi tabuada no sétimo ano. Antes, com a outra professora, eu não consegui aprender matemática. Acho que ela tinha birra de mim, porque eu era meio “macherona”²⁴, onde tinha uma bola eu estava lá. Ela passava perto de mim, batia com a régua (ripa) e falava “senta direito!”. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Esse regulamento do aluno ter que ficar na sala, de aula não poder sair. Cinco aulas são cansativas. (DANIEL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Na fala da Amanda, ela expõe uma situação que ocorreu em sua vida escolar, há 20, 30 anos, e da mesma forma Daniel mostra que o Poder Disciplinar está muito presente nas salas de aula. A frase de Alejandro Jodorowsky (2016, p. 1) explica bem: “Pássaros criados em gaiola acreditam que voar é uma doença”, ou seja, as pessoas tendem a reproduzir o que vivenciaram, não lançaram voos, deixando de conhecer novas possibilidades de ensinar.

Como os professores em sua maioria estudaram e foram formados por uma escola pautada pelo Poder Disciplinar, desconhecem outra forma de escola, outra forma de ensinar,

²⁴Jeito de menino. Que se veste e se comporta como garoto.

ensinam da mesma forma que aprenderam. Para que consigam vislumbrar a possibilidade de uma nova maneira de ensinar, devem conhecer e vivenciar novos voos, que possibilitem se sentirem seguros, amparados por seus gestores, por uma formação continuada, que ofereça suporte quando esses voos contemplarem paisagens nunca antes imaginadas. Ou o ciclo vicioso permanece, os professores são pássaros criados em gaiolas e têm dificuldade de voar, e, por segurança, criam seus alunos também dentro de gaiolas, o que não os permite terem a possibilidade de conhecer coisas novas, tendo suas asas cortadas para o mundo. Assim ainda acreditam que o aluno aprende melhor se permanecer sentado em seu lugar.

Eu quero fazer uma pergunta. Faz muito tempo que trabalho com Educação Especial, que eu amo, então não sei das normas direito da sala de aula comum. Nos dias de hoje, um professor pode colocar um aluno sentado em uma cadeira de cara para parede, de costas para os colegas?²⁵ (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Hoje se o professor fizer isso, ele está correndo um grande risco de ser punido. Porque os pais do aluno irão atrás para exigir seus direitos. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Agora você chegou no ponto, quando o aluno vai atrás. Quando o aluno não fala para o papai e para mamãe, fica do jeito que o professor quer. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

O aluno que foi punido, às vezes, não conta, mas os colegas contam, em algum momento alguém vai ficar sabendo, e o professor será penalizado por sua atitude. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Às vezes, o aluno não conta por medo dos pais irem à escola e descobrir outros comportamentos dele, os quais seriam reprovados pelos pais. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Pela fala de Amanda, percebemos que ainda estão presentes na escola castigos e constrangimentos aos alunos, quando estes não se adaptam às regras dela. Mesmo que hoje os professores possam sofrer punições como diz Vitória, alguns ainda se sentem no direito de corrigir os alunos da forma que entendem ser o correto, se arriscando a sofrer uma punição, por supor como a Amanda relata que muitos alunos por medo não procuram ajuda. Entretanto, Vitória traz um dado importante, que em algum momento essas atitudes dos professores vêm à tona. Porém, Abigail demonstra que os alunos com comportamentos mais inapropriados, segundo o que é posto pela escola, deixarão de relatar o que sofrem por também acreditarem que seus comportamentos não são os desejados pelas suas famílias, preferindo sofrer calado, para também não serem repreendidos por seus familiares.

²⁵Percebe-se que a professora está falando de uma situação que ela vivenciou este ano, em uma sala de aula.

Foucault nos traz em seu livro *Vigiar e Punir* a passagem do exercício do Poder Disciplinar que primeiramente agia sobre o corpo e posteriormente exercia esse poder sobre a alma. Ainda esse autor relata nessa mesma obra “não punir menos, mas punir melhor”. A permanência desse Poder Disciplinar deve-se ao sucesso de técnicas mais sutis, como: vigilância constante, penalidades corretivas, sua combinação em um procedimento específico denominado por Foucault de exame e recompensa ao se adequar ao sistema. O qual atua sobre a alma da criança para que ela seja normalizada.

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? [...] Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. [...]. (FOUCAULT, 2005, p. 18).

A escola, quando ensina seus alunos, não deveria procurar moldá-los segundo seus princípios, mas sim desenvolver o potencial intelectual e a visão crítica da sociedade. Esse deveria ser o objetivo da educação, desenvolver nos alunos seus próprios interesses, segundo a aptidão de cada um. Infelizmente, não é isso que temos visto.

A disciplina precisa existir na escola, mas com respeito, sem castigos físicos e psicológicos. (DÉBORA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Sim, o aluno tem que saber que a escola tem regras. Às vezes, eu auxilio os professores, e o aluno acaba de voltar do recreio e quer sair para ir ao banheiro. Ele sabe que não pode, teve o recreio todo para ir, fica brincando, e depois quando volta para a sala quer sair novamente. Os alunos sabem que na primeira e quarta aula não saem para tomar água ou ir ao banheiro, precisam entender isso e seguir as regras da escola. Têm que obedecer, a não ser se for um caso de emergência, a gente deixa, se não têm que esperar o momento adequado. Eles têm que obedecer às regras. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Em relação ao aluno [nome do aluno], se não tivesse sido firme com ele, estaria até hoje correndo e gritando na escola, não iria parar dentro da sala de aula, ainda estaria batendo nos colegas e na professora, então é boa essa disciplina? Sim! Ela serve para todos? Sim! Porque vivemos em uma sociedade que se você não for disciplinado, será rejeitado, discriminado. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Hoje pode contar nos dedos os professores que conseguem fazer isso. O resto está lá passando matéria na lousa, não está nem vendo o que está acontecendo lá atrás. Eu até falei para o Secretário de Educação que gostei de uma escola que fui visitar em um município aqui perto, em cima da lousa tem aquele espelho redondo, não sei o nome daquilo. Com o espelho dá para ver a sala toda, o que está acontecendo no fundo da sala enquanto está de costas passando matéria na lousa. Tirei foto e mostrei para ele. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Pelas falas das professoras, seus pensamentos estão arraigados em um tipo de ensino que exerce sobre o aluno um poder, acreditam que precisam manter o controle dos alunos sob uma vigilância constante, que eles devem seguir as normativas e regras da escola, caso contrário, não terão sucesso na aprendizagem. Assim, por exemplo, o sino usado nas escolas

para marcar o tempo das aulas e intervalos é um dos mecanismos disciplinares descritos por Foucault, onde a escola busca normalizar o aluno por meio de regras e sanções.

Por outros meios, a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; [...] o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. (FOUCAULT, 2005, p. 131).

Nesse sentido, Rodrigues (2018) também nos explica, em seu texto *Mecanismos do Poder Disciplinar na Escola: alguns apontamentos*, que o Poder Disciplinar utiliza mais de recompensa do que as sanções, no “Poder Disciplinar a punição não se restringe à coação, mas consiste num sistema duplo de gratificação-sanção, o que possibilita o processo de treinamento e correção” (RODRIGUES, 2018, p. 236). Vemos que esse poder pode tanto punir o infrator ou recompensar o obediente. Mas o objetivo é o mesmo, ou seja, que todos se comportem de acordo com o Poder Disciplinar.

As inspetoras ficam enquadrando os alunos, dizendo não vão beber água agora, não deixam, fazem voltar para sala de aula, a diretora fica de longe observando, elas são cobradas também. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Se as inspetoras ou o professor não seguir a orientação da escola, logo a direção ou coordenação vem saber o que está acontecendo. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Hoje eu presenciei uma inspetora indo até a sala de aula e falou para a professora, “seu aluno está lá fora”. A professora disse que ele não parava dentro da sala, em seguida foi questionada pela inspetora: “Onde está sua disciplina de sala de aula?” Cobrando que a responsabilidade do aluno estar fora da sala era da professora que não sabia conduzir adequadamente os seus alunos. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Percebemos que a diretora fica no pátio da escola observando, conversa com funcionários, com aluno, fazendo sua ronda. Para no dia das reuniões chamar a atenção, pontuando o que não foi executado adequadamente. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Notamos nas falas das professoras a prática de vigilância que está em toda a parte. Todos são vigiados, porém, quem vigia as ações do poder judiciário e do governo, que tem exercido seu poder, tomam atitudes que tem representado retrocesso para educação. Assim, Foucault (2005, p. 148) menciona: “pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente [...]”. Para o Poder Disciplinar, a vigilância é essencial para manter tudo funcionando adequadamente, ou seja, os alunos estudando, os professores ministrando as aulas, o zelador mantendo a escola limpa, a diretora observando todos, e ao mesmo tempo todos observando uns aos outros inclusive a diretora caso deixe de averiguar que

alguém deixou de efetivamente exercer sua função. A vigilância constante permite o controle minucioso das atitudes, assim como as correções imediatas dos comportamentos indesejados.

Todos nós somos cobrados, não é somente o aluno. É uma hierarquia que vem de cima, lá do poder judiciário e vem como um efeito dominó. Esse Poder Disciplinar não faz distinção entre os alunos, não considera os alunos que têm deficiência, do TDAH que não consegue parar sentado, os autistas que têm estereotípias, é para todos igualmente. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Há uma necessidade de romper urgentemente esses mecanismos disciplinares que compõem a escola que não respeita e nem valoriza as individualidades dos alunos com ou sem deficiência. Observamos nessas declarações o quanto as raízes da escola estão presas nos princípios do Poder Disciplinar trazido por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (2005).

Vemos que mesmo o professor que trabalha como apoio dos alunos com deficiência em alguns momentos concorda com o Poder Disciplinar, pois defendem que o domínio do professor sobre o aluno é necessário, o passado fica entrelaçado nos pequenos avanços da inclusão. Esse poder se espalha como uma raiz rizomática, que envolve todos da comunidade escolar, não como um efeito dominó mencionado pela professora, mas na própria trama.

Se não tiver a cobrança até o ensino médio, o aluno não vai chegar no ensino superior, com a percepção que ele precisa ter certos comportamentos para adquirir aprendizagem. Ali ele sabe se não estudar vai reprovar. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Abigail justifica que os mecanismos usados pela escola para normalização são necessários para fazer com que o aluno tenha responsabilidade com sua própria aprendizagem. Ela se fundamenta em um pensamento que a criança só irá aprender se obedecer às regras da escola. Percebemos que o pensamento da professora está em sua própria experiência de vida nos bancos escolares enquanto aluna e agora como professora. Contudo, perceber que o aluno tem interesses, vozes, potencial em aprender, reconhecer que o sujeito tem vontades e respeitar isso ajuda para que a pessoa se sinta envolvida na própria aprendizagem. Também não é fácil para algumas práticas educativas deixar de partir do pressuposto da educação bancária explicitada por Freire (2002), que compreende o aluno como uma folha em branco a ser preenchida e que cabe ao professor dizer o que precisa ser grafado nessa folha, porém, o aluno tem uma história, uma vivência antes de chegar à escola. A instituição de ensino precisa valorizar esses conhecimentos e os interesses dos alunos.

É um jogando a responsabilidade para o outro, mas a escola tem que dar conta de ensinar a todos os seus alunos. São muitos os desafios e acaba sobrando só para o professor. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

A questão aqui é um pouco mais complexa, acreditam que o aluno precisa ser disciplinado, porém de quem é essa atribuição? “É um jogando para o outro [...]”, pais, escolas, especialistas. A escola quer que o aluno venha educado de casa; quando o aluno tem um transtorno ou deficiência, os médicos devem medicá-los e os pais, a partir do momento em que apresentam um laudo para a escola, consideram que já fez sua parte e que agora a responsabilidade é da escola; a escola contrata um professor especializado, pensando que já fez sua parte, passando sua responsabilidade a esse profissional, que, por sua vez, pensa que se os pais não levam o filho às terapias e não ministram os medicamentos corretamente (caso o aluno necessite), ele também não consegue fazer seu trabalho. Resumindo: um joga para o outro e o atendimento de qualidade ao aluno fica prejudicado.

Educar/ensinar é de responsabilidade de todos, como vem no Art. 227 da Constituição Federal de 1988: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, [...] (BRASIL, 1988). Assim, a educação de qualidade é um direito do aluno e dever da escola. E ensinar com qualidade é complexo e, sem dúvida, necessita de muita dedicação e sabedoria, levar em consideração os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos pode ser um bom começo. Mantoan (2003, p. 61) explica que a educação de qualidade “[...] refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, [...]”. Estar presos em um ensino inflexível, que presa apenas pelos conteúdos, pelas provas e notas dos alunos, não garante qualidade e conseqüentemente aprendizagem.

Só o fato de escrever prova ou avaliação já trava o aluno. Essa questão chega até as universidades. Como eu apanhei de ripa de cama, porque não aprendia tabuada, eu tenho trauma, penso que quando o aluno faz uma atividade sem saber que está sendo avaliado, ele expressa melhor seu conhecimento. Até nós trememos na base quando falamos que seremos avaliados. Se algum dia eu for titular de sala de aula comum e a escola me permitir, eu não escreveria avaliação nas provas de meus alunos. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018).

Percebemos aqui que uma má experiência da professora, fez com que ela mudasse sua concepção de um exercício disciplinar que serve para classificar, aprovar ou reprovar o aluno, a prova, partindo de sua experiência ruim, não a pretende reproduzir com seus alunos. No entanto, é muito difícil que, estando na escola, não utilize tais mecanismos, pois a escola é toda composta deles e, muitas vezes, são sutis e aparentemente inofensivos. Dessa forma, vemos nas escolas, diariamente, a prática de avaliações com os alunos e outros mecanismos em plena atividade na escola. As provas e avaliações agem como o exame mostrado por Foucault (2005, p. 154):

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

O sistema de ensino deixa de valorizar o aprendizado no percurso, a maneira que o aluno utiliza para construir seu conhecimento, valorizando mais o produto final apresentado por meio das avaliações, sejam elas chamadas de provas ou exames, pois com elas também se institui o controle dos alunos.

Porque quando a prova vale de zero a dez, o aluno tem mais interesse. Quando atribuímos notas às atividades no decorrer do bimestre, como vale um ponto, ou três pontos, acham que é muito pouco e deixam de fazer. O aluno se preocupa quando a atividade vale dez. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Vitória já pensa diferente de Amanda, se a atividade não for avaliativa, valendo muitos pontos, os alunos não têm interesse em fazer. Ela ministra aula do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Sua disciplina (Arte) não é sempre valorizada, pois quase sempre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são mais valorizadas pela escola. Esse conceito, às vezes, é transmitido velada ou escancaradamente aos alunos. Assim, o interesse pelas atividades escolares já não é grande e muitos alunos frequentam a escola por obrigação, executando as atividades para adquirir os pontos necessários para passarem de ano, desprezando as atividades que valem poucos pontos. Para Foucault (2005, p. 155), “O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado”. A professora tem seu pensamento parecido com o que esse autor traz em seu texto, pois, para ela, a prova/exame serve para “incentivar” o aluno a se dedicar um pouco mais às atividades da matéria ministrada por ela. Nesse sentido, os pontos atribuídos pela professora também funcionam como uma retribuição aos alunos que realizam adequadamente as atividades, o que se alinha com a ideia de que o Poder Disciplinar se mantém também pela retribuição dos que se deixam normalizar. As professoras não parecem ser contrárias ao que dispõe o sistema escolar em relação aos dispositivos disciplinares.

A avaliação serve para classificar o aluno em uma média, se ele atingir a média esperada, será aprovado, caso contrário ficará retido. Serve para selecionar os alunos que sabem dos que ainda não conseguiram adquirir o conhecimento para ir para o ano escolar seguinte. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Sim, temos que escrever e avisar o dia das provas bimestrais para coordenação, que elabora o bilhete e envia aos pais. E se por algum motivo não for aplicada a prova no

dia e horário marcado, os pais questionam, procurando saber, pois estudaram com o filho e não teve prova. (MARIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Sim, são as regras, mesmo que alguns professores não tenham vivido a época militar no Brasil, os traços do militarismo ainda estão presentes em sala de aula. Quando um professor fala para que os alunos fiquem em fila, do menor para o maior, distância de um braço, isso para sair e entrar em sala de aula na hora do recreio, isso é resquício da era militar. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Aceitar que uma pessoa é aprovada ou reprovada em um ano escolar porque não conseguiu aprender determinado conteúdo precisa ser revisto. Quanta coisa deixa de ser levada em consideração sobre os conhecimentos que o aluno tem; tudo acaba sendo resumido em um currículo imposto pela escola, sem levar em consideração o que realmente é importante para a vida desse aluno. Aqui ressaltamos o pensamento de Mantoan (2003) quando diz que a escola precisa mudar e para isso necessita enfrentar muitas frentes de trabalho, sendo uma delas a de “garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência”. Concordamos que reprovar um aluno em nada contribui para sua aprendizagem, sendo um ato punitivo, que castiga aquele que deveria receber um ensino de qualidade. Quando um aluno é reprovado, deveriam ser avaliadas as falhas na qualidade do ensino a ele ofertado; entretanto, o que mais se vê é culpabilizar o aluno por sua própria aprendizagem. Contudo, é necessária uma reflexão quanto à atuação das instituições de ensino e dos professores, pois devem proporcionar meios para que a aprendizagem aconteça.

A escola tenta fazer com que todos os alunos estejam na média. (DANIEL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Minha aluna tem deficiência intelectual leve. Na minha disciplina, desenvolve as atividades normalmente como os demais alunos, segue as normas disciplinares, é um anjo, muito bem-comportada. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

[...] é isso que a escola às vezes observa, a média do aluno, se ele tem nota bem acima da média, subentende-se que o aluno está apto para seguir seus estudos sem o professor de apoio. (TALITA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Tira o professor de apoio e o aluno regride. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Por isso que eu defendo que esses alunos deveriam ter professor de apoio ao menos nos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), assim teriam uma base mais sólida. Agora se chegam no sexto ano do EF com déficit de aprendizagem, dificilmente será sanada essa dificuldade. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Mesmo tendo um professor especializado como titular na sala de aula comum, ele não consegue ensinar a todos. Vejam a Maria e a Ruth, os alunos com deficiência que estudam nas salas delas têm professor de apoio, caso contrário eles não teriam conseguido concluir o ano letivo com o resultado que tiveram. Querer que um professor consiga ensinar a todos desse jeito é brincar de inclusão na minha opinião. Ninguém dá conta. (ABIGAIL, 3ª Reunião, 14/6/2018)

Com base no modelo de escola que temos, sua estrutura requer o amparo de professor de apoio, como os alunos não são homogêneos e se espera que todos fiquem dentro de uma média de aprendizagem, as instituições de ensino têm que encontrar meios para que todos aprendam, se encaixem na forma da escola. Para isso, conta com os professores especialistas como apoio, currículo adaptado, plano de ensino individualizado e outros recursos que se fizerem necessários, tudo visando a sua normalização dentro do sistema escolar existente. Por isso, para alcançarmos uma escola inclusiva, é necessária uma mudança radical na forma como a escola está estruturada.

Desse modo, Mantoan (2003, p. 15) argumenta que “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando”.

O relato das professoras vem ao encontro com o que diz Guerra (2008, p. 9): “A escola tem uma inquietante função homogeneizadora. [...] nela se instala uma cultura hegemônica que tende à homogeneização”. Podemos considerar que a fala das professoras comunga com essa ideia, que procura fazer com que os alunos estejam mais ou menos em um mesmo patamar de aprendizagem.

E para obter essa uniformidade entre os alunos, não conseguem ver a escola sem regras específicas para planejar, avaliar, sem uma meta de ensino que os alunos devam atingir. Ainda que seja difícil abandonar esse modelo escolar, precisamos enxergar além, o que realmente é importante naquele momento para o aluno. Se tivermos um aluno que não consegue interagir com os colegas, não se alimenta sozinho, e no ano que está estudando se identifica com seus colegas, passa a se alimentar e brincar junto, adquire a competência de se comunicar com eles. Porém, ainda não desenvolveu a leitura. Reprovar esse aluno porque não conseguiu a habilidade de ler e ignorar as aptidões conquistadas é deixar de valorizar o positivo dando ênfase no que ainda falta.

Assim, será necessário que o professor promova adaptações referentes aos conteúdos, tempos e formas de avaliação para que todos possam acompanhar as aulas, isso não implica, claramente, “facilitar” ou “esvaziar” os conteúdos para que os alunos com deficiência aprendam, mas uma organização que leve em conta as potencialidades dos alunos, seu tempo de aprendizagem, dentre outras coisas.

Para mim um aluno que tirava dois, agora tira três, ele teve mais avanço do que um aluno que tirava seis e continua tirando seis. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Os professores da sala comum não procuram os professores da educação especial para tirarem dúvidas. Não vemos na nossa escola o interesse dos docentes em querer conhecer as necessidades dos alunos. Alguns questionam: “Ah, mas eu vou ter que adaptar o livro didático?” Eu respondo que sim, se for necessário. Eles relutam em querer adaptar as atividades. A Isabel é a única professora que me procura. Sempre que surge dúvida em preparar uma atividade, ela vem falar comigo. (ABIGAIL, 6ª Reunião, 6/9/2018)

Ainda que concordamos com Amanda, o atual sistema de ensino não vê dessa forma, ele continua prezando pela média escolar, pela nota ou conceito almejado. Querer que todos aprendam da mesma forma, em um mesmo espaço de tempo, é a busca de uma normalização inviável para o ensino escolar, pois tem demonstrado a exclusão dos alunos que não conseguem se encaixar nessas normativas. Assim, Rodrigues (2008, p. 16) explica que “é evidente que, nestes moldes, os alunos com deficiência continuavam a ser excluídos, pois dificilmente conseguiam se encaixar na fôrma de normalidade da sociedade e, em função disso, eram mandados para as escola ou classes especiais”. Enquanto o sistema de ensino não compreender que cada sujeito aprende de acordo com o seu potencial e respeitar isso, haverá a exclusão de muitos alunos.

O professor que tem trinta alunos, pode até se preocupar com os dez como falamos na reunião anterior, mas não dá conta, ele finge que dá, porque o sistema exige isso dele. Dentre esses dez o professor vai dar uma selecionada e dar atenção ao que tem mais dificuldade ou a aquele que é mais disciplinado, o que o professor achar que não vai aprender, será excluído, deixado de lado. É assim que acontece. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Pelo exposto por Abigail, percebe-se que a inclusão não vem acontecendo em algumas salas de aula das escolas de Cassilândia, e demonstra que o professor vem se adequando com as leis e normas do sistema de ensino, trabalhando da melhor forma que consegue. As condições de trabalho não possibilitam uma inclusão de qualidade, ao mesmo tempo em que determina o número de aluno em sala de aula (Deliberação CME/Cassilândia/MS Nº 27, de 30 de novembro de 2006, em seu artigo 8º IX) e o que ensinar (Resolução/SEMEC Nº 077, de 19 de dezembro de 2014), medindo posteriormente a aprendizagem dos alunos por meio de avaliações externas, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (1998), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil (2005), não levando em conta as peculiaridades de cada turma.

Atendo um aluno do 1º ano com autismo. Trabalhamos junto eu e a professora regente (Isabel). Eu pouco tive que adaptar atividades, porque ela já trazia as atividades que pudessem ser trabalhadas com todos os alunos, atividades coloridas, com poucas informações, fonte de letra maior, foi um trabalho que ajudou a sala toda. Foi muito

bom trabalhar com esse aluno autista. Ele teve um avanço surpreendente na parte social, pedagógica, verbal. [...]. Foi um trabalho em conjunto, meu, da Abigail (professora da SRM), da família, das colegas que trocávamos experiências e atividades. Sempre vamos aprendendo mais. (AMANDA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Penso em atividades reestruturadas. Os jogos devem sempre que possível ser trabalhados com todos. (DÉBORA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Pelo relato da professora, observa-se que o aluno era capaz de realizar as atividades elaboradas pela professora regente, pois está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, e não há tanta diferença de conhecimento entre os alunos, um fator que ajudou a professora regente conseguir preparar atividades iguais para sala. Não podemos deixar de considerar que o esforço efetivo e coletivo é que vai conduzir e transformar as escolas, aprimorando os conhecimentos dos professores para trabalhar com as diferenças, nas suas salas de aula regular.

Às vezes, os professores não compreendem que as adaptações que são necessárias para os alunos não são respostas; são mecanismos necessários para que eles possam construir suas aprendizagens. (ABIGAIL, 6ª Reunião, 6/9/2018)

[...] é que o modelo de escola que a gente tem é que faz com que ele se canse. Não porque tem uma deficiência que fica cansado antes dos outros. (MARLENE, 9ª Reunião, 27/9/2018)

A adaptação curricular prevista legalmente não deixa de ser um mecanismo de proteção do sistema escolar existente. A estrutura escolar permanece como está e faz adequações nas atividades, no currículo, nas avaliações para que o aluno dentro de uma forma pré-estabelecida também seja moldado, ainda que de forma um pouco mais branda que os demais alunos. Sobre esses mecanismos, Mantoan (2003, p. 47) considera “válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos”.

Alguns professores até compreendem, porém não concordam que os alunos tenham aprendizagem e avaliações adaptadas que para eles são mais “fáceis” que os demais alunos, permanecendo o mesmo sistema de notas. Reivindicam que para os alunos com deficiência a avaliação não seja por nota, que haja uma legislação que preveja outro tipo de avaliação para esses alunos. Não teríamos que preocupar com atividades reestruturados se estas já fossem pensadas nas necessidades dos alunos. A reestruturação é mencionada, porque ainda se pensa em uma sala de alunos homogêneos e os que não se encaixam necessitam de atividades diferentes dos demais. Nesse sentido, a questão da avaliação para alunos com deficiência ainda gera muitas dúvidas e discussões. Na escola inclusiva que pensamos o aluno pode demonstrar seu aprendizado de diversas formas, não sendo necessário uma prova avaliativa para nenhum aluno.

Continuando, os participantes colocaram em discussão, na quarta reunião (21/6/2018), a escolarização dos alunos com deficiência que não conseguem aprender os conteúdos como os demais colegas sem deficiência. Uma das professoras questiona: “Como esses alunos serão escolarizados se precisam ser avaliados como os outros [com nota] e eles não conseguem aprender?” Hoje, nas escolas municipais, são feitas adaptações de atividades e avaliações para os alunos que têm laudo, mas os que não o possuem, porém apresentam dificuldades de aprendizagem, ficam sem as adaptações e, às vezes, reprovam. O questionamento continua: “Como dizer que eles são escolarizados como os colegas, eles são diferentes e precisam de apoio e forma de avaliação diferente, com objetivos curriculares diferentes. É incoerente fazer todo um trabalho diferenciado para um aluno, depois quando ele sai de transferência da escola, o histórico dele não consta nenhuma informação referente ao trabalho realizado com ele” (4ª Reunião, 21/6/2018). Pois, nos documentos exigidos para matrícula de um aluno não é exigido laudo ou relatório que relate a condição de aprendizagem do aluno. Ainda que a escola entregue essa documentação aos pais, cabe a eles entregarem ou não na nova instituição de ensino que o aluno vai frequentar. No documento de transferência em relação a aprendizagem do aluno consta somente as notas.

O trabalho desenvolvido nas escolas municipais com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é de orientação, se propõe à elaboração de um plano de ensino individualizado no qual são previstas as adaptações necessárias nas atividades e avaliações, porém, nos registros da vida escolar do aluno, permanece tudo igual. É avaliado com notas, os professores questionam que essa nota não corresponde a seus conhecimentos reais. Por exemplo, um aluno que teve a avaliação adaptada e tirou 8, não tem o mesmo conhecimento que um aluno que tirou 8 sem ter a prova adaptada. E aqui repete o que foi dito anteriormente de que não há nenhum registro na documentação quando esse aluno é transferido de escola, a não ser o laudo do aluno, que nem sempre a família leva para a nova escola que o aluno vai estudar. Para que haja uma mudança na documentação dos alunos, precisa ter alteração na legislação que permita outra forma de avaliação, que não por nota. Dessa forma no lugar das notas, haveria o registro de como o aluno foi avaliado e como está sua aprendizagem.

Os professores gostariam que tivesse uma legislação que os amparasse em ofertar o ensino diferenciado, sem serem julgados por passarem um aluno de ano sem que ele tenha as competências estipuladas para os anos de estudo. Travados em seus medos, deixam de proporcionar um ensino que leva em consideração as subjetividades dos alunos.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 3) explica que “a avaliação não deve ser feita em cima de uma média para todos, tanto para alunos com e sem deficiência, porque isso é injusto. É o que o aluno aprendeu em um determinado tempo que deve ser levado em conta para o aluno passar para etapa de ensino seguinte. Segundo a capacidade do estudante, [...] assim, a escola estará preparada para receber todos os alunos, conhecendo quais conteúdos a criança precisa entrar em contato de acordo com a sua idade e capacidade naquele ano”.

Sendo o principal objetivo da educação a aprendizagem, a escola tem que ter o olhar voltado para o que o aluno aprendeu, deixando de ressaltar o que ele deixou de aprender. Podemos dizer que a escola vive a síndrome do copo vazio. Ou seja, deixa de olhar para o que tem para focar no que falta. Essa é uma ideia de integração, preparamos os alunos para que eles tenham condições de acompanhar a escola sem que seja necessária alguma mudança.

Sanchez e Teodoro (2006) afirmam que [...] “a integração escolar como um sistema centrado na criança, no sentido de que é ela quem deve se adaptar às especificidades da escola, por medidas de complementação à necessidade educacional da criança, uma vez que o sistema educativo permanece sem alteração, sendo de responsabilidade da criança os infortúnios que lhe seguem”. Deste modo quando a aprendizagem não é efetivada, procura-se investigar o que falta na criança para que ela aprenda.

As ideias de segregação e integração ainda estão muito presentes no ideário dos professores.

Sim, Marlene, mas, quando a deficiência é muito grave, por exemplo, ele não tem a parte cognitiva preservada, o que vai adiantar ele ir para uma escola regular? (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Eu acho que a educação básica também deveria ser igual a faculdade. Aquele aluno fica lá reprovando e reprovando cinco vezes a mesma série todo ano, vamos supor, ele deveria jubilar e voltar lá no começo. (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Eu acho assim: o que ele tem que saber até chegar no primeiro ano: isso, isso e isso. Se a criança chegou no primeiro ano e ela não sabe, ela não vai para o primeiro ano. Lá no primeiro ano, qual é a proposta? A criança tem que sair de lá sabendo pelo menos o quê? O alfabeto? Reconhecer as letras? Saber seu nome? Se não aprendeu, não vai para o segundo ano. (DAMARIS, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Lá no quinto, ele só pode ir para o sexto se ele souber as quatro operações e, pelo menos, souber redigir uma redação básica e uma interpretação de texto. Ele não conseguiu? As outras matérias são importantes? São! Mas o que vai ser mais importante para a vida dele? (DAMARIS, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Eu acho que toda escola deveria ter uma Sala de Apoio Escolar para atender aos alunos com dificuldades, porque aquele aluno que o professor se “descabela” para ensiná-lo

e não tem resultado, um reforço seria de grande ajuda. (DÉBORA, 7ª Reunião, 13/9/2018)

Até fazemos uma sondagem, mas tem que ter reforço para os alunos que estão em defasagem na aprendizagem do ano que eles estão cursando. Não dá para ensinar o que ele já deveria saber, temos que cumprir o conteúdo, caso contrário vai continuar sempre atrasado. (VITÓRIA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

O reforço escolar nada mais é do que uma estratégia para que os alunos que não conseguem acompanhar a sua turma sejam treinados um pouco mais, para aprender os mesmos conteúdos e tenham a mesma habilidade que seus colegas de turma. Conforme mencionado por Rodrigues (2017, p. 179), “[...] são indivíduos treinados ao máximo, por exemplo, para resolverem uma equação do segundo grau, mas que não conseguem pensar politicamente”.

Se o que aprende é útil para vida do aluno, é irrelevante, o único propósito é adquirir o conhecimento recomendado pela escola. Com esse pensamento se tem sustentado a necessidade das escolas especiais, para atender os alunos que a escola regular não consegue ensinar.

Sim, a APAE, dependendo do lugar a Pestalozzi, entendeu, pois são escolas para alunos especiais mesmo. Esse caso em especial é isso. Mas, por exemplo, há alunos que a gente tem dentro da rede do município que ele não é, porém chega em uma determinada faixa etária que ele não vai mais além daquilo, ele tem que ir para essa escola especial também, por que? Porque lá dentro, eu já trabalhei em uma escola especial, sei como funciona aquilo, tem coisas que não têm aqui, por exemplo, lá tem oficinas... para eles não perderem os conhecimentos já adquiridos. Vão perdendo gradativamente. (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Explica-se aqui que é porque a escola regular não pode ter uma organização flexível que permita oferecer o tipo de trabalho ofertado nas escolas especiais, são questões estruturais da escola, um sistema rígido que acaba por excluir quem não consegue se enquadrar nele. Mantoan (2003) argumenta que a “escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”. Porém, se a escola fosse estruturada de forma que pudesse atender a todos, não haveria necessidade de outros ambientes para atender as especificidades de cada aluno; isso, sim, é uma escola inclusiva.

É, porque, como está na Constituição, ela fala que todos os alunos, sem exceção, têm que estar na escola regular, o atendimento especializado tem que ser no contraturno. (MARLENE, 9ª Reunião, 27/9/2018)

A Constituição Federal (1998) garante que todos os alunos estejam na escola regular, no entanto, existem outras leis que vão direcionando como deve ser o ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de como deve ser sua organização [dias letivos para cada ano, tempo de ensino a cada dia, disciplinas que devem ser ministradas e outros], os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e a BNCC (2017), que faz referência ao

que deve ser ensinado, em cada ano escolar. Ao mesmo tempo em que a lei dá a liberdade de acolher a todos, ela engessa a forma de ensino para os alunos, deixando espaço para que haja excluídos.

Outro ponto abordado pelas professoras durante as reuniões foi a possibilidade da efetivação de matrícula de alunos com deficiência exclusivamente em escolas especiais, caso seja vontade da família.

Tem uma parte na Constituição, que fala o seguinte, por exemplo, tem aluno que poderia ir para escola regular, sim, mas o pai pensa que não, inclusive aqui tem um menino que daria para estar na escola regular, inclusive eu o conheci, começou o ano letivo com a gente, depois a mãe resolveu que ia mandá-lo para a APAE. Ela pode ter essa opção. Acha que lá ele vai ter um melhor aprendizado. Ele deve estar com 6 ou 7 anos, mais ou menos. (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

A Constituição brasileira, em seu artigo 208, estabelece “[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). No entanto, é facultativo aos pais e responsáveis onde matricular seus filhos, e as escolas não podem recusar matrícula a nenhuma pessoa porque ela tem uma deficiência. Às vezes, a falta de compreensão da família, das questões de inclusão, acaba influenciando nessa tomada de decisão.

A Escola Raio de Sol, que tem como mantenedora a APAE, ainda é vista pela sociedade como escola especializada, mesmo que ofereça o ensino regular até o terceiro ano, não se vê crianças que não tenham deficiência sendo atendidas nessa escola. Os motivos que levam os pais a escolherem uma escola em detrimento de outra é o conceito que eles têm da instituição, ainda que outras pessoas julguem que um tipo de escola é melhor que outra, a escolha é direito da família, cabendo ao poder público disponibilizar a oferta de uma educação de qualidade a todos.

E tudo isso eles têm lá de graça. Então, isso também é uma outra coisa que a gente deveria ter, é assim uma parceria maior, a gente já até falou sobre isso, falamos que a escola especial, como a prefeitura contribui de alguma forma com os profissionais que lá atuam, penso que tinha que ter uma abertura maior a esse atendimento. (DAMARIS, 9ª Reunião, 27/9/2018)

A professora está se referindo a convênios entre o poder público municipal e a APAE. A APAE pode contratar os profissionais de saúde por ser uma instituição filantrópica para fazer tratamentos especializados, mas não é permitido ao poder público efetivar a contratação de profissionais da saúde para trabalhar na educação. Ainda que a municipalidade proponha uma parceria para que a APAE ofereça esses atendimentos, há falta de profissionais que atendam as

duas clientelas. Enquanto não se tem uma solução, as crianças ficam sem o atendimento. Isto também foi levantado durante a primeira reunião (10/5/2018), quando as participantes disseram sobre a situação de ter crianças que poderiam estar frequentando a escola regular e ficam em Escolas Especiais para não perder os benefícios assistenciais que recebem.

A escola que é mantida pela APAE tem profissionais da saúde que atendem seus alunos e oferecem apoio também às famílias dessas crianças. Alguns pais, por falta de informação, pensam que se o filho sair dessa escola (que mesmo tendo outro nome continua sendo chamada por eles de APAE, pois hoje é apenas a mantenedora da instituição, não é raro ouvir alguém se referindo à escola como APAE), perdem o benefício assistencial à pessoa com deficiência (Benefício de Prestação Continuada - BPC).

A Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, em seu Art. 2º consta: “[...] e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família [...]”. Ainda que se esclareça aos familiares que eles não perdem esse benefício, são diversos fatores que levam os pais a manterem seus filhos nas escolas especiais, fatores que não foram levantados nesta pesquisa, mas que, por senso comum, pensamos ser um deles, a falta da sensação de pertencimento em relação à escola regular.

Tentando buscar algo diferente disso, podemos entender, segundo Lübeck e Rodrigues (2013, p. 9), “[...] a diferença não como o/um motivo para a exclusão, mas sim o seu contrário, isto é, como uma matéria-prima a partir da qual todo e qualquer educador pode articular e produzir sua obra enquanto atua”.

Ainda que a educação hoje não vise trabalhar assim, pois existem padrões a serem atingidos e o professor tem que entregar sua obra dentro desses padrões. Por exemplo, é cobrado do professor que ofereça uma educação de qualidade, porém, essa qualidade é avaliada por avaliações externas como a Provinha Brasil do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, se o aluno souber desenhar, colorir, dançar, cantar magnificamente, que segundo Rodrigues (2010), poderiam ser usados em benefício da inclusão, mas não souber ler, escrever e lidar com números, não será considerado um bom aluno.

Enquanto houver cobranças do que a escola precisa ensinar, tudo que o professor fizer/ensinar tem que ser em prol desse resultado. Embora a escola não tenha a obrigação de

preparar alunos para avaliações externas, a qualidade da escola é avaliada por elas. De forma velada ou não, a escola acaba direcionando seu foco para aquilo que será cobrado nas avaliações externas, para se encaixar no modelo das escolas que oferecem qualidade de ensino, deixando de procurar as verdadeiras potencialidades de seus alunos.

No entanto, nem todos se encaixam no modelo estabelecido e promover a inclusão é desenvolver formas de lidar com as diferenças em sala de aula. Em Rodrigues (2008) vemos que, uma das professoras pesquisadas por ele,

[...] lidava com isso muito bem. Ela planejava as atividades já prevendo que alguns teriam mais dificuldades do que outros e, com isso, promovia grupos em sala, formas de explicar e recursos que sanavam esses problemas, e não se contentava com que apenas alguns alunos aprendessem o que fora ensinado. (RODRIGUES, 2008, p. 83).

A professora citada considerava outra forma de avaliar seus alunos. Um deles, com deficiência intelectual, conseguia expressar o que aprendia por meio de *rap*. E quantas pessoas que são graduadas e não conseguem fazer um *rap*? É desse tipo de aprendizagem que falamos, que almejamos para escolas, precisamos de muitas professoras que acreditem na aprendizagem de seus alunos, que considerem muitas formas de ensinar e de expressar o conhecimento aprendido, que não se sintam com o dever cumprido quando apenas parte da turma conseguiu demonstrar que aprendeu.

Por isso, pensar em uma escola inclusiva significa que o professor titular deve preparar uma aula para todos. Se o aluno, sem o professor de apoio, não consegue acompanhar a sala é porque a aula não está sendo preparada levando em consideração todas as diferenças presentes nela. Nesse sentido, o professor de apoio acaba sendo alguém que, na ideia da integração, prepara o aluno para acompanhar a aula. Mantoan (2003, p. 29) afirma que a escola precisa passar por várias mudanças, e uma delas é “[...] que os professores aperfeiçoem as suas práticas [...] a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão”. Incluir é fundamental para termos uma escola mais preparada para ofertar às futuras gerações formação que os leve a serem pessoas mais justas, sem preconceitos, capazes de vivenciar plenamente sua autonomia.

Durante o planejamento de aula, o professor precisa levar em consideração as subjetividades dos alunos, e, nesse momento, o coordenador pode estar junto para colaborar na confecção do planejamento.

Tinha uma coordenadora aqui no município que até arrancava a folha do caderno de professor, ela arrancou do meu caderno. Um dia ela chegou na sala onde eu estava ministrando aula, olhou o caderno dos alunos, depois o meu caderno de planejamento, destacou a folha e disse que não era daquele jeito que se fazia um planejamento. Graças a ela eu aprendi a planejar melhor minhas aulas. (LAURA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Eu acho que deveria ter essa fiscalização, não para ofender o professor ou criticá-lo, mas para levar a repensar sua prática, ajudar a gente refletir, melhorar com isso. (DÉBORA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Aqui no município até podemos usar, mas na outra instituição que trabalho vem até lista de verbos que devemos usar. (VITÓRIA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Na fala de Laura, uma ação autoritária da coordenadora, ainda que tenha tido um resultado positivo na visão da própria professora, percebe-se que a Rede de Ensino tem orientado seus educadores dentro de uma estrutura da qual é melhor que o professor não se desvie, considerando que isso pode não ser benéfico aos interesses que a escola almeja alcançar. Por mais que Débora anseie uma orientação de alguém mais experiente, na própria fala dela concordando que deveria ter fiscalização, ressalta a valorização da obrigatoriedade, do que é imposto, seja por uma lei ou documento orientativo. Vitória nos traz uma informação de que no desejo de auxiliar o professor, a escola subjuga a capacidade de conhecimento do seu educador. A que ponto chega à necessidade de estabelecer um modelo que estipula até o verbo que deve ser usado no planejamento do educador!

Como diz Foucault (2005), “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. Dessa forma, o Poder Disciplinar cria mecanismos para que tudo que ocorra dentro do ambiente escolar seja minuciosamente controlado.

E, para ser aceito em determinado grupo, inclusive na escola, impõe aos indivíduos se submeterem aos moldes do local que se quer permanecer. Veja o caso de um aluno autista:

[...] agora o aluno consegue ficar na sala de aula durante as cinco aulas. Outra dificuldade foi conseguir fazê-lo ficar na sala de vídeo, porque tem as caixas de som, e apagam as luzes para ficar igual cinema, mas insisti, e, às vezes, a professora ficava incomodada com os gritos dele, ele andava em baixo das cadeiras. Eu falava para ela, ele precisa se acostumar, me desculpe, mas não vou retirá-lo da sala. Ela ficava achando ruim, mas eu não tirava. Agora, ele já consegue assistir a um vídeo com os colegas. Ele avançou em todas as áreas. (AMANDA, 14ª Reunião 18/12/2018)

Os autistas agora ganharam o direito ao atendimento preferencial, assim como os cadeirantes e outros. Essa Lei é recente, aqui em Cassilândia eu ainda não vi placas com essas indicações. (VITÓRIA, 11ª Reunião 18/10/2018)

Suscitar a compreensão que algumas pessoas com autismo necessitam de um atendimento preferencial, o qual foi garantido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), é um avanço considerável, mas a lei ainda não modificou o que ocorre no ambiente escolar. No entanto, a valorização dessa Lei é importante uma vez que a escola tende a se modificar conforme os anseios da sociedade.

Sobre o currículo também é algo que devemos refletir quando buscamos uma educação inclusiva. Em uma das reuniões, tivemos a seguinte fala:

Eu sempre me questioneei a vida inteira, em algumas questões, mesmo na minha graduação, em português, por exemplo, oração subordinada. Ela é dividida em várias e quando vamos construir um texto não ficamos questionando se ela é substantiva, aditiva ou outra coisa, usamos as orações e pronto. Tem coisas que se ensinam e cobram nas provas que não vamos usar na vida. (ABIGAIL, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Discutir currículo é interessante, porém, pensando nos anos iniciais do EF, que é objeto do nosso estudo, vemos que o que foi dito por Abigail é a nossa realidade, ensinam alguns conteúdos aos alunos que muitas vezes nem o professor sabe o porquê de ensinar. Mas o conteúdo está na grade curricular e o professor é cobrado pelo sistema de ensino, executa sua função muitas vezes sem questionar para evitar transtornos com seus superiores. A grade curricular acaba engessando o ensino, pois o tempo é cronometrado, e sabemos que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo espaço e tempo.

Mas nem todos professores concordam com o currículo, alguns o criticam quantitativa e qualitativamente, no entanto, não se tem claro o que poderia ser mantido e o que não. **É difícil afrontar a Doutrina!** Assim, a mudança dificilmente parte de “o que é importante” e “o que não é”, geralmente o que é levado em consideração é a insuficiência de tempo para cumprir todo o currículo ou a complexidade dos conteúdos para serem ensinados e aprendidos. (RODRIGUES, 2015, p. 50, grifo nosso).

Ainda que as escolas municipais reúnam seus professores para discutir o currículo, qual é o embasamento teórico que seguem? Mesmo que tenham esse embasamento, precisam seguir as normas das instâncias superiores, como a BNCC. Assim, o currículo fica ainda mais distante da realidade dos alunos.

Na Doutrina, a organização do currículo não leva em conta os aspectos socioculturais e a prática educativa na qual está inserido, ele é feito previamente, via de regra por alguém que não sabe onde ou quem o utilizará e que não irá trabalhar com este currículo em sala de aula. É apenas uma lista, longuíssima diga-se de passagem, elaborada uma só vez e replicada infinitamente, na mesma ordem, do mesmo modo e em vários lugares. (RODRIGUES, 2015, p. 50).

Ainda que a BNCC diga que é permitido o acréscimo de conteúdos relacionados às particularidades culturais locais, ao mesmo tempo há, como diz anteriormente Rodrigues

(2015), “uma lista longuíssima” de conteúdos que não podem deixar de serem ensinados, pois devem ser comuns em todo o território brasileiro. Então, perguntamos: “Em que momento as particularidades locais serão ensinadas? Querem que aumentem o período de aula?” Porque, quando ouvimos dizer sobre ensino integral, entendemos que é um ensino de qualidade que integre todas as necessidades de aprendizagem do aluno e não que ele deva passar mais tempo dentro da sala de aula aprendendo mais conteúdos preparados pela escola.

Igualmente, em uma das reuniões, discutimos sobre a equipe multidisciplinar, considerada muito importante para colaborar no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A mãe do aluno que eu atendo disse que o médico solicitou que ele seja atendido por uma equipe multidisciplinar. (DÉBORA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Recebemos um relatório de um médico muito bem-feito, onde ele fez o encaminhamento a vários profissionais, para cada um deles descrever o que quer que seja trabalhado e o que quer que seja avaliado. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Até nas aulas de Educação Física ele orienta como deve ser trabalhado com o aluno, muito bem-explicado. Que médico bom! (DÉBORA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

No entanto, a equipe multidisciplinar não resolverá todas as dificuldades que se apresentarem, não terá todas as respostas, nem dará receitas prontas de como trabalhar com os alunos, portanto, deve ser vista como um apoio, não sendo a única responsável em promover a inclusão na escola, pois

[...] a existência de uma equipe multidisciplinar ou multiprofissional não garante que o trabalho desenvolvido seja integrado ou interdisciplinar, pois não basta que um grupo de profissionais se reúna para discutir um caso, cada um apresentando sua visão e o tipo de atendimento a ser prestado [...] (GLAT, 2006, p. 2).

Porém, a equipe multidisciplinar pode auxiliar os professores que ainda ressaltam que lhes faltam conhecimentos relacionados à inclusão. Essa equipe pode esclarecer aos professores que todos são necessários e importantes na avaliação do aluno e na intervenção da aprendizagem e juntos encontrarem a melhor maneira de consolidar o processo de ensino/aprendizagem de cada aluno.

Ainda que alguns professores acreditem que o trabalho da equipe multidisciplinar é necessário aos avanços do aluno em sala de aula, não deixam de frisar suas dificuldades, tais como a demora no atendimento à demanda, a divisão de responsabilidades com os especialistas, indicando que ainda lhes faltam conhecimentos sobre o que é possível fazer, a partir de tal procedimento.

Além da demora de se ter uma avaliação, mesmo com alguns poucos especialistas, pois a Rede Municipal de Educação não tem a sua disposição uma equipe multidisciplinar, quando chega um laudo ou uma avaliação, os educadores têm dificuldade em saber fazer as intervenções para que esses alunos tenham um ensino de qualidade.

Vocês sabem que têm professores que nem sabem se o aluno tem ou não alguma deficiência? Não olha a pasta do aluno e nem conversa com a coordenação ou com o professor do ano anterior. Só procura saber depois que dá algum problema. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Mas se você é professor, você pode ir lá na secretaria pegar essa pasta. (MARIA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Os professores, ainda que orientados, nem sempre fazem uma sondagem para conhecer o que seu aluno já tem de conhecimento prévio. Por falta de tempo ou de oportunidade, deixam de ter uma conversa com os colegas que ministraram aula aos seus alunos no ano anterior, ou mesmo com a coordenação pedagógica. Com isso, o aluno acaba sendo prejudicado porque passa semanas sem ter um atendimento adequado por falta de conhecimento do docente.

No início de cada ano letivo, existe a semana pedagógica que poderia ser usada para conhecer melhor os alunos que vão receber, deixando para abordar a individualidade de cada um deles no Conselho de Classe que ocorre logo que termina o primeiro bimestre. O aluno passa um bimestre sem ser atendido adequadamente. É um quarto do ano letivo; o prejuízo é do aluno. Quando o educador tem interesse em conhecer o aluno, ele procura um meio (coordenação, secretaria da escola, colegas de profissão que já trabalharam com esse educando, professora da sala de recurso), mas, quando não se interessa, procura uma desculpa, para justificar o fracasso na aprendizagem do aluno.

Outra coisa que quero salientar é a dificuldade que a gente tem, a dificuldade dos alunos em ter acesso a outros profissionais como fonoaudióloga e psicólogo. Isso aí nós falamos o ano inteiro e continuou a mesma coisa. Essa aluna tudo que você propõe para ela, a primeira frase que ela disse foi não sabe, acho que ela nasceu e a primeira coisa que disse é não sabe, tudo ela sinaliza que não sabe que a cabeça dela é ruim, que ela não aprende. Eu já falei com a coordenação da escola e me falaram que isso não é de caráter pedagógico, mas eu avisei o ano inteirinho e está registrado no diário de bordo. Esta questão da baixa-estima dela prejudicou e muito a aprendizagem dela. Porque uma vez que você não acredita em você mesmo, não é possível adquirir conhecimento. A coordenação disse que não tem como encaminhá-la para psicóloga porque ela avançou. Para mim, ela poderia ter avançado mais, ter ido além, se ela tivesse tido acompanhamento tanto de psicólogo como de fonoaudiólogo. (DAMARIS, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Sem falar no *bullying* que as crianças sofrem. Teve uma aluna que a mãe me relatou que saiu da escola porque era período integral. Os professores eram bons, já a gestão não conduziu bem, e a menina quando provocada revidava, foi um problema. (ABIGAIL, 13ª Reunião, 29/11/2018)

A rede municipal de educação de Cassilândia, como já abordamos, não possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado, nem uma equipe multidisciplinar. Sendo-lhe permitido apenas encaminhar alunos para psicóloga quando apresentarem dificuldade de aprendizagem, para que seja feita uma avaliação psicológica. As demais necessidades, no caso de um tratamento psicológico ou fonoaudiológico, a escola deve orientar a família para buscar tratamento na saúde por meio das Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Isso é caótico! Criança precisa de fonoaudióloga. Não tem. Precisa de acompanhamento psicológico. Não tem. De neurologista. Não tem. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Hoje tem psicóloga para fazer avaliação. Teria que dar continuidade no tratamento. (DÉBORA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Quando dessa declaração, a Secretaria de Saúde havia disponibilizado para a Secretaria de Educação uma psicóloga para fazer a avaliação dos alunos e encaminhar para outros profissionais, se fosse o caso. No final de 2018, essa profissional deixou de realizar esse trabalho, retornando a fazer seu trabalho somente na UBS. Agora é mais difícil conseguir um atendimento com uma psicóloga. Com o relatório dessa profissional, a municipalidade já fazia o AEE na Sala de Recurso Multifuncional; e o laudo é exigido somente quando precisa contratar um professor de apoio.

O pior é que esse aluno passou o ano todo esperando. Ano que vem estará na sala de outra professora, a coitada terá que fazer novamente os encaminhamentos, e o aluno pode passar mais um ano esperando vaga. Porque o seu encaminhamento não vale mais, o que vale é o da professora atual. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Geralmente, eles não saem da fila, o que ocorre, às vezes, são os pais mudarem de telefone, eles ligarem e não conseguirem entrar em contato com o responsável pela criança. Por esse motivo, eles perdem a vaga e saem da fila. (MARLENE, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Assim, falta de atendimento com profissionais da saúde, como terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, neuropsicólogo, psicólogo, neurologista, psiquiatra e fonoaudiólogo, prejudica o trabalho de inclusão nas escolas, pois somente os professores não conseguem proporcionar todos os atendimentos que a criança precisa para transpor as barreiras da deficiência. Da mesma forma, esses alunos necessitam do suporte da tecnologia assistiva, pois

[...] A Tecnologia Assistiva é uma área interdisciplinar constituída pela expertise de muitos profissionais como educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiras, assistentes sociais, oftalmologistas, engenheiros, especialistas em audição, protéticos e, ainda, os usuários e seus familiares. [...]. (PELOSI; NUNES, 2011, p. 53).

Como se pode observar, a tecnologia assistiva é um recurso que ajuda muito as pessoas com limitações, dando-lhes independência e autonomia (COOK; HUSSEY, 1995). E pouco se ouviu falar desse assunto nas escolas municipais de Cassilândia. Em algumas situações que afetam a aprendizagem do aluno, a escola não tem como resolver, pois não é de sua competência, cabendo a outros órgãos ou pessoas. Não adianta a escola querer resolver tudo, nesses casos pode buscar parcerias e fazer encaminhamentos, podendo não receber ajuda, deixando o aluno de ser assistido em suas necessidades extraescolares.

Compete à instituição de ensino realizar seu trabalho da melhor forma possível, ainda que como nesse caso o aluno tenha prejuízo de aprendizagem, segundo a expectativa da professora, porém as expectativas da família e da escola a aluna atingiu. Ainda que a Declaração de Salamanca recomende que “na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (SALAMANCA, 1994).

Na falta da disponibilidade de uma equipe multidisciplinar para as escolas, muitas vezes recorre-se a profissionais de outras instituições.

Quando é do interesse deles, eles liberam para atender lá os alunos da escola do município, como é o caso dos dois alunos que o município atende fora da sala regular, porque não é interessante ter essas crianças lá dentro. (TÂMARA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

A professora está se referindo à Escola Raio de Sol, que tem como mantenedora a APAE, em se tratando desses alunos que foram impedidos de frequentarem a escola regular, pois o comportamento deles era agressivo, levando em consideração que apresentavam risco aos demais alunos. Temos uma legislação que diz que a escola regular tem que acolher a todos, porém esses alunos foram recebidos em escolas regulares e na Escola Raio de Sol, e não foram excluídos por causa de sua deficiência, mas por apresentarem comportamento agressivo, isso impossibilitou sua permanência nessas instituições de ensino.

A falta de apoio familiar impossibilita um tratamento adequado das doenças psíquicas, ainda mais quando pode haver a convivência com substâncias ilícitas. Infelizmente, há essas pessoas e a exclusão não será somente na escola, mas também na sociedade. De fato:

Um desses alunos saiu de lá encaminhado para outro psiquiatra, porque já havia esgotado suas possibilidades de ajudar aquele aluno e o mesmo foi transferido para outra escola. (MARLENE, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Nas instituições educacionais que não possuem uma equipe multidisciplinar, seus recursos são ainda mais limitados para lidar com alunos que transgridam o direito do outro, usando de violência. Para alguns alunos com transtornos psiquiátricos, deveriam receber tratamento adequado, o que nem sempre acontece, por vários motivos. Falta conhecimento das famílias em buscar os direitos dos filhos, pode faltar capacidade psicológica para cuidar do filho, falta de alguém ou algum lugar para receber e cuidar dessa criança ou desse adolescente, falta profissional para atender essas pessoas, falta apoio aos familiares, faltam recursos financeiros para contratar recursos humanos capacitados para lidar com esses tipos de transtorno. É uma somatória do que não tem que as escolas vão atendendo esses alunos, e as situações de agressão vão ficando cada dia mais acentuadas, que não encontram outra forma a não ser excluir do ambiente escolar esses alunos.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) é uma utopia, por causa do alto custo para manter uma instituição dessa, em municípios pequenos como Cassilândia. Esses dias perguntei a uma pessoa se não havia determinada lei sobre o CAEE. Ela me respondeu que tem, porém é só mais uma no papel. Por isso que eu falo que é uma utopia. (ABIGAIL, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Não acho que é uma utopia. Penso que se uma empresa, como um banco, tiver interesse, haverá condições de manter uma instituição dessa, porque os gastos podem ser abatidos no Imposto de Renda. (VITÓRIA, 11ª Reunião, 18/10/2018)

O CAEE é composto de vários especialistas, e tem como objetivo atender os alunos que necessitam de tratamento com especialistas. Porém, o município de Cassilândia não dispõe em seu quadro de funcionário esses profissionais, e no momento da pesquisa estava impedido de firmar contrato com esses especialistas. A falta de recurso também impede a criação de um CAEE, e com isso os alunos ficam sem atendimento, o que poderia colaborar para transpor barreiras impostas pela deficiência.

Os gestores municipais poderiam buscar parceria com empresas particulares e gestões superiores do governo, entretanto, talvez por falta de conhecimento ou interesse, isso não vem ocorrendo.

Vemos empresas montando projetos, mas bancar um Centro desses não é fácil, acho que a APAE deveria abraçar e fazer esse trabalho. (ABIGAIL, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Uma instituição filantrópica não tem a obrigação de oferecer um tipo de atendimento que não for de seu interesse, mas a municipalidade sim; ela pode buscar parcerias para ofertar os atendimentos que as crianças têm direito. Independente de qual secretaria é a responsabilidade de ofertar o atendimento, o gestor municipal é o mesmo e cabe a ele

oportunizar a oferta de atendimento aos alunos. A falta de um tratamento médico que ajude na visão, na fala, no psicológico ou em outra área de atendimento que a criança necessita afeta diretamente a aprendizagem, colaborando para sua exclusão no sistema de ensino.

A necessidade que as professoras sentem em ter como apoio uma equipe multidisciplinar, muitas vezes, poderia ser atendida por uma formação que abordasse os fundamentos e questões-chave da educação inclusiva. Durante as reuniões, essa necessidade de formação foi abordada pelos professores.

Oferecer uma palestra que engloba todos da escola. Por exemplo, na escola que trabalho há vários alunos autistas. Explicar o porquê que eles têm aquelas crises, porque, às vezes, têm estereotípias; às vezes, fazem xixi no pátio. Tem muitos professores que não sabem lidar com essas situações. Realmente, mas se vier outro profissional explicar até as outras funcionárias da escola vão lidar diferente com os alunos. Vou dar um exemplo da [nome da aluna]: ontem, o lanche foi bolo, ela brigou porque queria pão. Falei que ela deveria trazer o lanche de casa no dia em que não fosse pão, ela ficou brava, disse que não, depois deram um pão para ela. (AMANDA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

A aluna [nome da aluna] é seletiva quanto à alimentação, e as pessoas que servem a merenda não receberam capacitação para resolver tal situação. Precisa lidar com muita paciência e determinação quando isso ocorre. Uma equipe multidisciplinar poderia contribuir para ajudar a tornar o momento da refeição mais prazeroso e menos desgastante, tanto para a criança quanto para o adulto que não sabe como lidar com ela. Psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos e médicos podem oferecer um suporte extremamente válido nesse processo! Entretanto, se a disponibilidade de atendimento com esses profissionais já é difícil para os alunos, quanto mais para orientar os funcionários das escolas.

A falta dessa preparação dos educadores em compreender as limitações de seus alunos, seja por terem um transtorno ou deficiência, também os incapacita de fazer reflexões coerentes, levando-os a praticarem julgamentos classificatórios e excludentes.

As dificuldades de se ter um ambiente inclusivo começa na formação inicial dos professores, há um grande número de professores na Rede Municipal de Ensino que se formou antes de 1996, ou seja, anterior à atual LDBEN 9.394/1996, e em seus currículos não se abordava inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Não tiveram nenhuma preparação nessa etapa de formação para trabalhar inclusão.

Ainda, nessa mesma LDBEN 9.394/1996, no Art. 43, inciso 7º, dispõe que uma das finalidades do ensino superior é “[...] atuar a favor da universalização e do aprimoramento da

educação básica, mediante a formação e a capacidade de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas [...]”. E segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) devem ofertar disciplinas que tratem da educação especial.

Assim, as disciplinas que abordam a educação especial das licenciaturas, além de serem uma prerrogativa legal, possibilitam preparar futuros profissionais da educação para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e para os compreenderem como sujeitos com direitos e que apresentam particularidades. Sobre a formação de professores, Mantoan (2003, p. 43) explica que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. No entanto, a falta de formação inicial não é motivo para que a inclusão deixe de acontecer.

Os diferentes alunos estão nas escolas e todos têm o direito de terem um ensino de qualidade, e, assim, outros caminhos para que seja efetivado esse direito precisam ser encontrados. Mantoan (2003, p. 81) expõe que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas [...] uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes [...]”. Podendo os sistemas de ensino ofertar formação em serviço, formação continuada, orientações contínuas por um especialista em educação inclusiva que fique à disposição dos educadores. Não podendo descuidar do tipo de formação que é oferecida aos professores, é importante observar se os educadores estão compreendendo as singularidades de seus alunos e se estão encorajados a aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos.

Na busca de suprir a necessidade de formação dos professores, a municipalidade tem oferecido suas formações com profissionais da própria rede ou convidados da comunidade, buscam sempre oferecer o melhor que podem, porém, a falta de investimento financeiro impossibilita a contratação de profissionais especializados e com prática nas diversas áreas que abrangem as deficiências que estão presentes nas escolas. Pelas falas das professoras constatase que a falta de formação de como lidar com as individualidades dos alunos vem atrasando e prejudicando o bom atendimento a esses educandos. Ainda que de forma singela, a municipalidade tem procurado auxiliar seus educadores.

O dia que marca, as professoras não podem ir, elas fogem. Faz sete anos que trabalho com educação especial, e elas nunca vão. (AMANDA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Por nós que queremos, continuamos buscando formação nessa área, investimos na nossa formação, isso é para quem se interessa. Como você falou: quem não quer não adianta proporcionar formação continuada. Por isso é que eu falo: nosso papel é defender os direitos dos nossos alunos. Se tiver alguma coisa que eu não concordo, vou falar mesmo, vou brigar pelo meu aluno ou deixo de trabalhar com inclusão. (TALITA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

O relato dessas professoras é forte, porque se os professores da sala regular têm dificuldade e falta de conhecimento de como trabalhar com aluno que tem deficiência, pressupõe-se que esse profissional deveria adquirir esse conhecimento para melhor atender seu aluno. Entretanto, sabemos que o professor é um ser humano como qualquer outro e precisa de motivação para aprender. Assim como defendemos a inclusão para todos os alunos, com ensino de qualidade, almejamos que todos os professores sejam motivados para motivar seus alunos.

Por mais que a municipalidade ofereça formação, se os professores se mantiverem resistentes para estudar, não terá resultados suficientes, não se faz inclusão somente por vontade de poucos; é necessário o envolvimento de todos. Vemos que as investidas feitas pelo município na formação continuada em inclusão não têm sido satisfatórias. E a carga horária exacerbada que o professor precisa fazer para conseguir se manter financeiramente, as suas tarefas que são sempre contínuas, planejar, preparar atividades, preencher diários, preparar, aplicar e corrigir provas, somar, dividir e fazer o registro das notas dos alunos.

Quando falamos que o professor precisa ter interesse de estudar de forma alguma estamos excluindo esses entraves que o deixam, muitas vezes, cansado e sem forças para procurar novos conhecimentos. Precisa de uma política de fortalecimento dos conhecimentos dos educadores com uma nova perspectiva que a escola necessita conseguir oferecer ensino de qualidade a todos os seus alunos. E o professor é importante para que isso seja feito.

No entanto, a falta de formação continuada para gestores é ainda maior, não há nenhuma política nesse sentido na Rede Municipal de Ensino, pois todas as formações são voltadas para os professores e funcionários das escolas. E quase sempre oferecida pelos próprios gestores. Sendo que a equipe de gestores é formada por professores da Rede Municipal de Ensino, conforme diz a Lei Complementar nº 86, de 8 de dezembro de 2005, que “Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores da Educação Municipal de Cassilândia – MS, e dá outras providências”.

Art. 65 – As funções de Diretor e Diretor-Adjunto serão exercidas por servidores de cargo efetivo no magistério. [...] Art. 68 [...] Parágrafo 1º É concedido o direito de ser indicado para função de professor coordenador a todo professor efetivo, licenciado de acordo com o artigo 64 da Lei 9394/96. (CASSILÂNDIA, 2005).

Não podemos ficar presos à ideia de que curso de formação inicial prepara o professor para atuar na docência pelo resto da vida, diferentemente disso, Freire (2002, p. 24) ressalta que “como ser inacabado é que leva à busca de novos conhecimentos”. Assim, podemos pensar que quando encontramos profissionais que são resistentes à mudança pode ser que estes não se veem como inacabados, achando que seus conhecimentos são suficientes, supõem que aqueles alunos que não aprendem da forma que eles ensinam são incapazes de aprender ou porque não estudam, ou não se dedicam o suficiente, que o melhor seria procurar outro tipo de escola.

No entanto, muitas vezes, quando afirmam não estarem preparados para trabalharem com alunos com deficiência, não é porque se sentem inacabados e necessitam de mais conhecimentos e sim por que entendem que os alunos não deveriam estudar na escola regular, ou que eles devem ser ensinados por especialistas independente da escola que estudam. Mas,

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes [...]. (FREIRE, 2002, p. 24, grifo do autor).

Fundamentados nos pensamentos de Freire, concordamos que, assim como todo ser humano, o professor é inacabado, seus conhecimentos de como ensinar se iniciam na formação inicial, sem desprezar as suas experiências de vida, conscientizando-se de que a formação é permanente e contínua, sendo construída no seu dia a dia, durante todo o caminhar da sua vida profissional.

Sabe aquele curso que nós fizemos em Campo Grande? Deveria vir para o município todo; os professores não sabem adequar prova para esses alunos. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Parece que as formações desse ano não foram ao encontro das expectativas dos professores. Talvez esse grupo mesmo poderia proporcionar um estudo para que os professores da sala regular pudessem compreender essas adaptações. (MARLENE, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Nós até temos conhecimento, porém, “Santo de Casa não faz milagres²⁶” (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

²⁶Dito popular. Nesse contexto quer dizer que os profissionais do município não vão conseguir levar os colegas a refletir e mudar de postura.

O município deveria pensar na possibilidade de trazer um especialista para falar com os professores. (DÉBORA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Tem que ser alguém muito bom, não pode ser qualquer profissional. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Mas acho que se viesse um profissional de fora para falar com eles, tratando pontualmente de cada deficiência e transtorno, penso que poderia dar certo. (DÉBORA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Pode trazer quem quiser; se não quiserem ouvir, não vai resolver. (RAQUEL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

E tem que ser “entendido” em inclusão [assunto], que esclareça aos professores suas dúvidas, que tenha as respostas para as dúvidas deles. (DÉBORA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Gostei do curso que nós fizemos em Campo Grande, porque mostrou a realidade na prática. Em seguida ofereceu sugestões para trabalhar com os alunos e estimulou os participantes a desenvolver outras atividades. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Tem que ser um profissional para falar de cada transtorno. E que tenha muita experiência. Um para falar de dislexia, um para falar de TDAH, um para autista e outros... (DÉBORA, 1ª Reunião, 10/05/2018)

No caso do autista, são muitas particularidades, por mais que a pessoa saiba sobre esse transtorno, não vai conseguir falar de todas as especificidades. Cada autista é único. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Até os cursos que têm sido oferecidos ultimamente, aos quais temos acesso, são voltados para os autistas, como se não houvesse as outras deficiências. (TÂMARA, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Mas os materiais que usamos para trabalhar com os autistas também podemos trabalhar com os alunos com deficiência intelectual e com os com deficiência auditiva. (ABIGAIL, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Por isso que para mim palestra não resolve, ajuda, porém, não dá para tratar de assuntos pontuais do que ocorre em nossas salas de aula. O melhor seriam oficinas. (SARA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

E precisam ter encontros mais frequentes, bimestrais demora muito. (DÉBORA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Controversas nas opiniões dos professores em relação ao interesse dos próprios colegas se divergem. A educação inclusiva propõe uma concepção fundamentada nos princípios educacionais que valorizam a aprendizagem ativa, que considere os conhecimentos prévios e procura a autonomia intelectual e igualitária, tanto para os alunos como para os professores. Deste modo, Mantoan (2001) pondera como essencial “[...] o exercício constante de reflexão, e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola”.

Destacamos a importância de se desenvolverem grupos de estudos nas escolas para trocarem ideias/experiências e refletirem os problemas educacionais, à clareza do conhecimento científico. Seria um caminho, já que a municipalidade não dispõe de recursos para oferecer uma formação específica nessa área, com profissionais renomados, e uma como diz a professora que “santo de casa não faz milagres”, aparentando uma desvalorização aos conhecimentos dos próprios colegas que trabalham com inclusão. Porém, a troca de conhecimento pode ser a melhor saída no momento, para ajudar o professor a sair de uma postura de imobilização diante dos alunos com deficiência e adotar uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Percebemos pelas falas das professoras que a formação oferecida pelos gestores não tem vindo ao encontro dos anseios deles, porque, como diz Mantoan (2003, p. 80, grifo da autora):

2) Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de “aceitá-los” em suas salas de aula.

3) Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais.

Portanto, a formação continuada, ou seja, os estudos sobre as necessidades e particularidades dos alunos com deficiência precisam ser contínuos, para expandir constantemente os procedimentos de inclusão, levando em conta as características dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino.

Pois não existe formação inicial que consiga dar conta, por si só, de preparar um professor para trabalhar com inclusão, entretanto é nela que se deve iniciar essa capacitação. Por causa das especificidades do ser humano, o professor sempre terá que estar se capacitando para desenvolver um ensino de qualidade. Mantoan (2003) nos ajuda a explicar o tipo de formação necessária para inclusão:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 81).

Contudo, percebemos pela fala das professoras que, em Cassilândia, tem chegado a elas uma formação mais direcionada ao autismo, até por ser recente e crescente o número desses alunos nas escolas municipais, lembrando que essas formações não foram oferecidas pelas municipalidades. Vemos ainda o desejo por respostas as suas dificuldades, quando dizem “assuntos mais pontuais” e a necessidade de reflexão entre os educadores que trabalham diretamente com a criança. Aparentando que cada professor faz seu trabalho conforme seu entendimento do que seja o processo de inclusão, que, pelos depoimentos, são superficiais.

Ainda sobre formação continuada, Mantoan (2003) descreve um caminho para a formação em serviço dos educadores:

A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2003, p. 83).

No entanto, não podemos ficar esperando que todos os professores tenham a formação adequada para que iniciemos o processo de inclusão nas escolas. O querer realizar um bom trabalho para todos os alunos, considerando a importância do professor como agente mediador no ensino, já é um começo. Entretanto, muitos professores encontram-se desestabilizados diante dos desafios de ensinar alunos com deficiência. Mas a escola precisa de profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um ensino de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

O papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, pois é ele que vai possibilitar um atendimento adequadamente a alunos com características, potenciais e ritmos diferentes de aprendizagem. É necessário que os professores estejam capacitados para conseguirem atender as necessidades de cada aluno. Sendo o professor o mediador entre o aluno e o conhecimento, compete a ele promover situações pedagógicas em que o aluno supere suas dificuldades e progrida em seu potencial, quebrando as barreiras impostas pela deficiência.

Esses dias essa professora falou para mim que não tem um filho assim. Sabe o que disse a ela? Que poderia ter um neto, alguém da família dela poderia sofrer um acidente. Ela falou “credo, acho que até infarto”. Então, Marlene, pensa no lado desse profissional e do aluno, será que vão render nessa sala? O profissional vai crescer nessa sala? Não! Só se tiver uma “Luz Divina” muito grande para mudar a cabecinha dessa professora da sala regular e mostrar para ela que aquilo é para seu crescimento, caso contrário será uma dificuldade. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Muito preconceito. (DÉBORA, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Fui levar meu filho ao médico [o filho dela já é adulto, nasceu com deficiência física]. Ele perguntou se o meu filho tinha sofrido acidente de moto, respondi que a deficiência dele é de nascença, o médico me perguntou porque disse que de cada 100 pacientes que atende 93 são acidentes de moto e em alguns casos as sequelas são graves e afetam muito a vida dessas pessoas, não sendo raros os casos irreversíveis. É muito fácil julgarem esses alunos, quando não se tem ninguém com deficiência. Não sentem na pele o sofrimento do outro. (SARA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Não é incomum encontrar professores que tenham uma concepção prévia de que crianças com deficiência não são capazes de aprender. Quando a criança sai um pouco do padrão, os professores se sentem despreparados, e para que sua incapacidade de ensinar esses alunos não venha à tona, se recusam a ensinar. Preferem fechar os olhos para as necessidades dos alunos. E continuar fazendo seu trabalho ignorando a presença do aluno em sala, pensando que a responsabilidade de ensinar a criança é do professor de apoio. Precisa olhar para a criança não pelas deficiências, mas pelas potencialidades.

Em 2009, Ferreira fez um estudo que revelou que:

Educadores(as) e pais de estudantes sem deficiência – os habitualmente denominados normais – expressam claramente seu preconceito quanto à convivência entre seus filhos e os colegas com deficiência e revelam ignorância acerca dos benefícios de tal convivência. Preconceitos geram inevitavelmente a não aceitação desses(as) alunos(as) e o seu isolamento na sala de aula e na rede de relações da escola. Ambos os atos são discriminatórios e estabelecem as raízes da exclusão na escola. (FERREIRA, 2009, p. 43-44).

Uma postura dos professores de aceitação dos alunos como eles são, de saber conviver com as diferenças, reconhecendo no outro seu valor, respeitando as peculiaridades de cada um, vai colaborar para que não se perpetue a exclusão, pois os preconceitos e estigmas na escola e no meio social prejudicam essas pessoas.

Nós reconhecemos isso, mas quem tem filho sem deficiência não enxerga a necessidade do outro. Mas olha, o [nome do aluno] nasceu perfeito, foi um acidente que o fez adquirir a deficiência. As pessoas não querem ver. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

O sentimento de incapacidade existe, se sentir frustrado pode ocorrer, mas que isso seja um impulso para buscar novos conhecimentos. É comum a escola propor a ensinar todas as crianças como se fossem todas homogêneas, com a mesma habilidade de aprendizagem.

Entretanto, é necessário reconhecer a especificidade de cada um, para que se possa compreendê-lo e ajustar os métodos de ensino mais eficazes para aprendizagem de cada um. Guerra define a escola como sendo:

A escola é o reino da diversidade. Mesmo que se diga que uma classe é homogênea, se trata de um evidente exagero, quando não de uma flagrante falsidade. Porque ninguém é igual a ninguém. A escola encerra hoje uma diversidade cultural inaudita [...]. Porém, a diversidade não é somente cultural. Há a diversidade de capacidades, de interesses, de motivações, de expectativas, de estilos de aprendizagem [...]. (GUERRA, 2005, p. 1).

Para minimizar as inseguranças e as dificuldades geradas pela inclusão, um dos primeiros passos é a busca por meio de metodologias que diferenciem o ensino, tornando-o particular para atender as mais diversas necessidades dos alunos. Sabendo que cada pessoa é única, o acolhimento às diferenças individuais tem sido uma das ações mais significativas da escola, para todos os alunos e não somente para o educando com deficiência.

Para que o professor “drible” sua insegurança e seu sentimento de incapacidade em sala e trabalhe de forma a garantir uma educação de qualidade, é importante que planeje suas ações levando em consideração que seus alunos não são iguais.

Mesmo que o professor da sala comum não tenha conhecimento, mas se estiver aberto a contribuir com a aprendizagem daquela criança, vai embora. Porque eu não sei tudo. Por exemplo, não sei sobre alfabetização, então, ele vai me ensinando e em cima do que ele me ensina vou adequando para o aluno. Agora, quando você escuta que uma professora não vai pegar uma sala de 2º ano porque tem um aluno com deficiência é de partir o coração. Essa professora está no 2º ano faz uns 20 anos, agora vai passar um aluno com deficiência, ela não vai pegar a sala. Isso parte o coração da gente. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Respeitar o outro é fundamental, porém, há sim pessoas que não querem aceitar a convivência com as pessoas com deficiência, e não se pode obrigar ninguém a conviver com quem não quer. O que é inadmissível é que essas pessoas venham a negligenciar os direitos das pessoas com deficiência ou tentem usurpar os direitos dessas, ou ainda venham a ter comportamentos preconceituosos. Portanto, o aluno não vai deixar de frequentar a sala de aula que tem direito, o professor que se recusar a ministrar aula para essa turma terá que sair, enquanto ele conseguir fazer isso de forma sutil, esse comportamento pode não sofrer penalidades pela prática velada de discriminação, justificada por não estar preparada por trabalhar com um aluno com deficiência. Porém, quando isso não for possível, as consequências podem ter resultados ruins para o professor e para o aluno.

A empatia para com o outro precisa ser construída no coração de todas as pessoas. O fazer educacional se faz com afeto, se colocando no lugar do outro, estando disposto a vencer suas próprias limitações, preconceitos e crenças, se permitindo conhecer as dificuldades de seus alunos, para melhor auxiliá-los em sala de aula, tornando a sala um espaço inclusivo.

No entanto, não podemos exigir que o professor da sala regular tenha domínio pleno de todos os conhecimentos especializados necessários, para isso deveriam entrar em ação os professores de apoio. Durante as reuniões, abordamos qual deveria ser a função do professor de apoio e o que realmente acontece em sala de aula.

A nossa função como professor de apoio é ajudar o aluno a transpor as barreiras que dificultam sua aprendizagem. Tentamos defender nossos alunos, seus direitos. Os gestores teriam que ter uma capacitação para compreender melhor os alunos com deficiência e o trabalho do professor de apoio. Se um aluno com deficiência faz algo de errado é porque tem problema e o professor não dá conta de controlá-lo, mas, se é outro aluno, tudo bem. Não entendem que os dois são crianças e vão ter comportamento de criança, independentemente se tem ou não deficiência. (TALITA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Precisa fazer um trabalho com os professores de todas as áreas. Precisam entender que o aluno é deles, é da escola, não é meu, nós, professores de apoio, estamos ali para apoiar o aluno, são eles que devem preparar a atividade, nós adaptamos. Eles precisam, com o tempo, aprender a fazer atividades para os alunos com deficiência também. Não podem deixar as crianças que têm apoio em um canto da sala, alguns professores nem se dirigem aos alunos, falam e entregam as atividades para o professor de apoio. As adaptações deveriam ser feitas com o professor regente. Algumas temos que fazer ali, durante a aula, porque o professor não passa nada com antecedência nem para a coordenação da escola nem para professora de apoio. Quanto tempo falam de inclusão e continuam falando que não sabem como fazer. (DÉBORA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Quando o texto trouxe o que é necessário para mudar a escola, as professoras levantaram outra questão, a do conhecimento dos professores e gestores, sem compreender o que precisa ser mudado não tem como mudar. Ressaltam o número de professoras concursadas participando desse grupo, que as contratadas podem fazer muito pouco para mudar a educação, porque por mais que digam que não, se um contratado começar a incomodar demais, logo dão um jeito de tirá-lo, isso não é só na educação ou em Cassilândia, é em todo o lugar. (5ª Reunião, 28/6/2018)

Portanto, esse trabalho tem que ser em conjunto, em parceria, com reflexão e confiança entre as professoras para que o bom resultado chegue até o aluno. Da forma que vem ocorrendo a aprendizagem do aluno tem sido negligenciada dentro da sala de aula. Assim, dentre os conhecimentos necessários para educadores que trabalham com a educação inclusiva, estão os conhecimentos inerentes às necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, LIBRAS é um deles e foi citada nas reuniões:

A linguagem do surdo é universal? (RAQUEL, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Quer dizer se aprendemos LIBRAS aqui em Mato Grosso do Sul, em São Paulo o mesmo sinal pode significar outra coisa? (VITÓRIA, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Aprender a LIBRAS é o entrave mais nítido de ser detectado na Rede Municipal de Ensino, porque não dizer até na cidade. Em 2018, tivemos apenas uma professora de LIBRAS nas escolas municipais. Caso recebêssemos um outro aluno surdo, teríamos dificuldades em atendê-lo adequadamente por falta de profissional intérprete, uma vez que as outras pessoas aptas a serem intérpretes já estavam trabalhando em outros lugares. Há falta de capacitação nessa área no município e falta de interesse por causa da dificuldade de aprender, tanto na articulação manual, quanto nas marcações não manuais, na posição de cabeça, movimentação corporal, expressão facial e mudança de significado. Aprender outra língua realmente não é fácil, o que faz com que haja escassez desses profissionais.

Por outro lado, a presença do professor de apoio na sala de aula comum pode representar uma barreira à inclusão, quando um aluno fica por conta do professor de apoio e ele não atua como deve, de certa forma foi lhe tirado a oportunidade de ter o professor regente para sanar suas dúvidas, assim como também é uma forma de desqualificar o professor da sala regular. Em alguns casos, vimos pelos relatos das professoras que esses educadores agem como se o aluno não fosse sua responsabilidade, com isso não gera mudança na atuação do professor regente, sendo necessária a presença de um profissional especializado para realizar o trabalho que o professor regente ainda não está preparado, e como tem esse apoio dificilmente vai se preocupar em se capacitar para atender as necessidades educativas do aluno com deficiência.

É importante lembrar que o professor regente, a escola e o professor de apoio trabalhem em parceria, para que suas funções fiquem bem delimitadas e que um possa auxiliar o outro quando preciso. [...] o professor de apoio deve ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p. 6).

No entanto, uma escola não é formada apenas por professores e alunos, mas é composta de outros profissionais, e algumas dessas pessoas com atitudes descorteses, por falta de humanidade, acentuam no meio social o preconceito, que gera a discriminação, a exclusão. As vezes um gesto demonstra o cerne das pessoas, conforme relata essa professora:

Essa semana, a professora da sala comum precisou se ausentar e eu fiquei sozinha com os alunos na sala. O aluno que eu atendo, que é autista, precisou ir ao banheiro, pedi às inspetoras e elas se recusaram, elas são três, então a gente não tem apoio. (TÂMARA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Pode-se dizer que é desumano um adulto se negar a auxiliar uma criança, principalmente um funcionário público cuja função é exatamente a de auxiliar. Não é questão de função, de

direito, ou de obrigação, esse caso é questão de humanidade, de respeito ao outro, independente de quem seja, pois um comportamento como esse deixa explícito o despreparo de algumas pessoas em atuar dentro da escola, ou outro estabelecimento de ensino. A lei é clara: criança é prioridade. O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O comportamento das funcionárias de alegarem que não faz parte de suas funções acompanhar as crianças até o banheiro não é uma justificativa aceitável. Condutas desse tipo colaboram para minar os esforços de inclusão de alunos com deficiência. Se o adulto tem uma postura dessas, e as outras crianças estão vendo, ainda que indiretamente, transmitem atitudes preconceituosas. Isso apenas reforça o que nos diz Mantoan sobre a necessidade de mudanças dentro da escola:

Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. (MANTOAN, 2003, p. 33).

Compreendemos as limitações e as dificuldades de lidar com uma situação tão complexa como essa, porém é necessário batalharmos por uma escola que possa um dia ter mecanismos para lidar com situações como essa que ocorreu. Ancoradas na fala de Mantoan (2003), reforçamos que toda a comunidade escolar precisa se instruir e refletir juntos, encontrando caminhos para receber e oportunizar nas escolas ambientes de respeito para com todos os alunos. Independentemente de suas subjetividades, são todos seres humanos, são alunos e os profissionais estão ali porque os alunos existem.

Atitudes excludentes, ainda que de forma velada, não são só de funcionários como podemos averiguar.

O professor, às vezes, não passa perto da carteira do aluno que tem professor de apoio, pensa que o aluno é de responsabilidade unicamente do professor de apoio, não são todos. (SARA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Nessa fala da professora, pode-se ver que alguns professores ainda não compreenderam o que é inclusão e que todos os alunos matriculados em sua sala de aula são alunos dele, cabendo a ele ensiná-lo. Falar que um aluno é incluso pressupõe uma ideia de que existem as “pessoas

normais” e as pessoas que diferem dessa norma. Nesse pensamento, nunca haverá realmente uma educação inclusiva, uma educação que aceite todos, uma educação feita para todos, pois os diferentes nunca serão “normais”. Defendemos a ideia de que todo ser humano é único, e por isso não deveríamos ter um padrão de normalidade, e, não havendo, deveria ser dispensada a expressão incluir, pois todos têm o direito à educação, cabendo às instituições de ensino realizar seu trabalho de proporcionar a aprendizagem de qualidade a todos os seus alunos.

No entanto, sobre a quantidade de alunos a serem atendidos em sala pelo professor de apoio também é algo a ser refletido.

Esse caso de redução de aluno por ter um aluno com deficiência na turma é muito questionado pelos professores do município. Hoje, a Secretaria entende que quando tem um professor de apoio para o aluno, não há necessidade da redução da turma. Não temos nenhuma lei que embasa isso, nem uma que ampara essa decisão, por isso há entendimentos diversos. (MARLENE, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Na Deliberação do CME/Cassilândia/MS nº 27, de 30 de novembro de 2006, em seu art. 8º consta:

IX – quantitativo máximo de 15 (quinze) alunos na educação infantil, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e, 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental, em turma em que houver educandos com deficiência, sendo recomendado a inclusão de, no máximo, 03 (três) alunos, desde que a mesma deficiência, aplicando-se, também, esse quantitativo nos casos de conduta típica e altas habilidades. (CME, 2006).

Quando a lei não menciona se quando há redução do número de aluno precisa ou não do professor de apoio, deixa brecha para entendimentos diferentes, permitindo os gestores atuarem conforme seu entendimento. Levando em consideração os gastos com o pagamento dos docentes, nem sempre se prioriza a qualidade do ensino ofertado aos alunos. Porém, em uma proposta inclusiva, em muitos casos, não se teria professor de apoio. Entretanto, é mais barato pagar um professor de apoio do que dividir a turma de alunos de uma sala de aula comum.

Vou te falar uma coisa, uma sala com 26 alunos e um com autismo não é fácil. Eles conversam muito, o [nome do aluno] coloca a mão nos ouvidos e fala: “Pessoal, pessoal, silêncio, silêncio, minha cabeça está doendo”. Aí ele não quer ficar na sala. (AMANDA, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Não tem nada a ver. O professor de apoio vai estar cuidando do aluno e o professor da sala tem que dar atenção a todos, inclusive ao aluno com deficiência. O barulho é muito e atrapalha desenvolver as atividades com os alunos. E hoje para uma professora da sala comum conseguir dar conta de uma turma com 25 alunos só se for igual a nossa época com a professora [nome da professora]. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Tem horário com dois alunos, com um aluno. Foi a professora que preferiu a divisão assim, de acordo com o que ela observa no desenvolvimento dos alunos, sempre

estamos conversando e os agrupamentos dos alunos são bem flexíveis e sempre que acha necessário, os revemos. (MARLENE, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Aqui ainda se referindo à Deliberação CME/Nº 27/2006, onde se refere ao número de aluno na Sala de Recurso por turma, as professoras estavam reclamando que tinha muito aluno. Foi explicado que o tipo de atendimento estava de acordo com a visão da professora, obedecendo ao que é determinado pela lei. Porém, a reclamação, é claro, corresponde que nem sempre atender o que está na lei é o melhor para o atendimento dos alunos.

Tenho muita dificuldade em trabalhar com dois alunos com deficiência na mesma sala de aula comum. Eles possuem idades muito diferentes. Uma já tem um pouco de conhecimento de mundo, o outro ainda não. Não estou culpando o sistema, porém é difícil trabalhar nessa sala com dois alunos surdos e uma com deficiência intelectual, até foi proposto para que um desses alunos fosse para o outro período, mas também não iria resolver, na outra sala já tem um aluno autista com uma professora de apoio. (DAMARIS, 6ª Reunião, 6/9/2018)

A Deliberação do CME/Cassilândia/MS nº 27/2006 prevê, em seu art. 8º, um professor de apoio por turma com até três alunos, e que os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades devam ser distribuídos pelas várias classes do ano escolar. Porém, nas escolas municipais nem sempre isso é possível, pois acontece de ter vários alunos que necessitam de apoio no mesmo ano de escolaridade, como nesse caso citado pela professora.

Na escola que ela trabalha há dois primeiros anos, no matutino, onde estuda uma criança de 7 anos e outra de 38 anos, que são surdas, e uma com deficiência intelectual moderada [é nessa sala que ela trabalha como intérprete]. Na sala do vespertino, há uma criança com autismo grau moderado, que tem o acompanhamento de outra professora de apoio. Há mais duas escolas municipais na cidade, e em uma, no primeiro ano, há uma criança com deficiência intelectual leve e outra com deficiência múltipla, que são acompanhadas por outra professora de apoio. Na outra escola há no primeiro ano duas crianças com autismo, e uma delas não verbal; essas crianças também têm uma professora de apoio; e outra escola municipal fica no distrito, a 74 quilômetros de distância da sede do município.

Nesse contexto, ainda que a legislação preveja como deve acontecer a inclusão, a realidade foi inviabilizada. Usando paliativos, a municipalidade tenta atender sua clientela dentro do que é possível.

Os impasses não são poucos. Ter um professor de apoio para cada aluno é difícil nesses casos, porque nessa sala, por exemplo, seriam três professores de apoio, mais o titular da sala. É preciso refletir bem, pois essa turma é do 1º ano do Ensino

Fundamental e as outras crianças, como se sentirão? E o município, consegue custear essas despesas? (MARLENE, 6ª Reunião, 6/9/2018)

No entanto, algumas vezes, o professor da sala regular não se sente responsável em lidar com os alunos com deficiência, ficando esse aluno sob a responsabilidade exclusiva do professor de apoio. O que não demonstra uma ação inclusiva no fazer pedagógico desse educador, que necessita de ajuda para mudar sua postura; e o caminho que vemos para isso ocorrer é o aprimoramento de seus conhecimentos em relação a como os alunos com deficiência aprendem e seus direitos à educação de qualidade.

E tem professor que fala para mim que o aluno é meu. Eu sou professora de apoio do aluno. Ele é aluno da escola e deixo claro para os professores que eles devem pensar em todos os alunos quando vão preparar uma atividade, inclusive no [nome do aluno] que tem autismo, mesmo que eu tivesse que adaptar as atividades para ele, o que a meu ver não é necessário, porque com minhas intervenções consegue resolver as atividades propostas pelos professores, ainda assim o aluno não é só meu. Às vezes, na aula de Língua Portuguesa, a professora está contando uma história, ele fica em um canto da sala batendo uma bola com as mãos. Peço que venha se sentar junto aos demais colegas, ele pede para que o deixe brincar só mais um pouquinho. A professora titular dá uma olhada para mim e fala que, às vezes, pensamos que ele não está prestando atenção, mas se ela pergunta algo sobre a história, o mesmo responde “tudinho”. Ele sabe toda a história que ela contou. (AMANDA, 2ª Reunião, 17/5/18)

Essa prática não condiz com a educação inclusiva, como Mantoan (2003, p. 46) explica:

Trata-se de mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda.

Não basta a porta da sala de aula regular estar aberta, é necessário que as pessoas que atuam nessa escola também estejam dispostas a colaborar para a inclusão. É o professor que alavancará os recursos necessários para uma educação inclusiva de qualidade. É possível perceber que a falta de saberes relacionados à inclusão tem trazido prejuízo a esses alunos.

Uma escola inclusiva visa a qualidade de ensino para todos os seus alunos e não tem certas posturas, conforme trazem Lübeck e Rodrigues (2013, p. 20-21):

[...] um educador não chama o seu aluno por número, classifica a sala em ótima, boa, regular ou ruim; nem separa os alunos com mais dificuldades ou espera a mesma resposta de todos; e não exige o mesmo método/explicação/registro de todos, e nem anseia reprovar os que não conseguem alcançar o nível de aprendizado por ele desejado, ou ainda, desacredita o que os alunos trazem para a escola. Mas, faz o oposto disso. Aliás, um autêntico educador vive o processo educativo certo de que incluir é melhor do que simplesmente integrar, descortinando a cada dia o mundo como um lugar onde as pessoas se definem por suas paixões, por suas esperanças e por seus horizontes utópicos, sendo elas mesmas e não o que os outros gostariam que elas fossem [...].

No entanto, buscando estar de acordo com as leis educacionais vigentes estaduais e nacionais os municípios criam suas normativas quem nem sempre vem de encontro com as ~~oposto~~ das ideias inclusivas, o município de Cassilândia tem uma Deliberação que foi abordada pela professora Damaris em uma das reuniões, a qual diz:

Pode mudar essa lei, está tudo errado. Onde já se viu! Não dá para trabalhar com oito alunos com deficiência auditiva em uma sala e dez alunos com deficiência mental. (DAMARIS, 7ª Reunião, 13/9/2018)

Essa Deliberação trata do atendimento em classes especiais criadas extraordinariamente na escola regular de acordo com a Deliberação CME/Cassilândia/MS nº 66, de 17 de dezembro de 2014, em seu art. 11:

[...]

§ 3º A composição da classe especial não poderá exceder os seguintes limites por turma:

I – 10 (dez) alunos para classe de deficiente mental;

II – 8 (oito) alunos para classe de deficiente auditivo;

III – 4 (quatro) alunos com deficiência múltipla.

Apesar de o governo municipal estar investindo no processo de inclusão e as escolas municipais não oferecerem classes especiais, existe essa Deliberação que contraria todos os documentos sobre inclusão, deixando uma lacuna para que volte a segregar alunos em classes especiais. As instituições educacionais municipais oferecem o atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional.

Na Deliberação do CME/Cassilândia/MS nº 27, de 30 de novembro de 2006, prevê que o atendimento especializado em Sala de Recurso Multifuncional seja feito conforme o Art. 9º: “[...] funcionamento deverá ocorrer em turno diferente do da classe comum que o aluno frequentar, com composição de, no máximo 05 (cinco) alunos por turma, da mesma faixa etária ou aproximada”. Na visão da referida professora, não é possível oferecer um atendimento especializado nessas condições, o que demonstra a preferência dela em fazer atendimentos individualizados.

Assim, em um período, o aluno pode estudar com pessoas “diferentes dele”, ainda se recomenda que o atendimento aos alunos da educação especial ocorra conforme orienta a Deliberação citada anteriormente em seu Art. 8º “[...]; IV – distribuição dos alunos com

necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados”. No outro turno, indica a possibilidade de agrupar os alunos por deficiência.

Essas orientações de diferentes agrupamentos dos alunos se dão por causa do tipo de ensino em cada local. Mantoan (2003, p. 37) explica que a finalidade do atendimento educacional especializado “é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo”. Assim, quando o professor da Sala de Recurso Multifuncional for ensinar LIBRAS, nesse caso, se aceita o agrupamento dos alunos surdos, e se for ensinar comunicação alternativa, o agrupamento dos alunos seja dos alunos não verbais.

Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum. (MANTOAN, 2003, p. 25).

Dessa forma se justifica o agrupamento por deficiência, não sendo incoerente em alguns momentos os alunos estarem juntos com seus semelhantes. Já no ensino regular, temos

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência, [...]. (MANTOAN, 2003, p. 67).

Na sala de aula regular, todos os alunos devem estudar juntos, ou seria um retrocesso ao início da integração onde havia nas escolas regulares as salas de aula especiais, específicas ao tipo de deficiência. Muito já se avançou desse ponto. A luta agora é que o professor da sala regular consiga ensinar com qualidade a todos os seus alunos, sabendo que aqueles com deficiência têm o direito de estar na sala de aula regular, juntamente com os demais alunos. Sabendo que em alguns casos estes podem contar com o auxílio de um professor de apoio.

Farnocchi (2012) nos ajuda a elucidar algo quanto à função do professor de apoio:

[...] o professor de apoio atua a fim de promover uma educação inclusiva, deve-se considerar que esta atuação não somente deve remeter a alunos portadores de deficiências, mas aos com necessidades educacionais especiais, cuja terminologia pode abarcar alunos com dificuldades de aprendizagem originárias de diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas e outras, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (FARNOCCHI, 2012, p. 2).

Os equívocos por falta de clareza quanto à finalidade de cada momento de ensino dificultam ainda mais o processo da inclusão dos alunos. Saber o que, como e onde se deve

ensinar cada algo ao aluno é fundamental. O professor precisa ter clareza que o trabalho realizado no AEE é diferente do ensino realizado na sala de aula regular, eles se complementam, mas um não é continuidade ou extensão do outro, um não substitui o outro.

Eu, como professora, não consigo trabalhar com eles, cada aluno está em um nível e o autista não tem um método para aprender, o método é o tentar. O professor em si não dá conta porque são dois patamares totalmente diferentes. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Vejo a diferença nos quatro alunos com autismo que eu trabalho na SRM. Cada um tem suas especificidades, e eles não gostam de atividades que os desafiem. Porém, três ainda tentam, mas tem um deles que eu não consigo fazer com que aceite o desafio e tente realizar a atividade. Eu não consigo ainda saber se está conseguindo aprender ou não. (ABIGAIL, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Nesse momento as professoras Abigail, Damaris e Tâmara se queixam do atendimento que estão fazendo a dois alunos na mesma sala de aula comum. Achrom que os alunos são prejudicados. (1ª Reunião, 10/5/2018). As professoras referem-se a dois alunos com autismo, ambos com sete anos, um não verbal e o outro que ela diz parecer hiperativo (não possui laudo). Na escola em que eles estudam há somente um 1º ano, o aluno não verbal foi diagnosticado ainda na Educação Infantil e já iniciou o ano letivo com professora de apoio e o outro apresentou um parecer de uma psicóloga que diz ter características de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Rede Municipal de Ensino aceita esse parecer para efetuar matrícula na SRM.

Foi falado da dificuldade dos professores da sala regular em lidar com as diferenças de estágio de desenvolvimento das crianças; há uma professora de apoio que atende os dois alunos. Nesse caso, a dificuldade em lidar com dois alunos foi apresentada pela professora da SRM, que gostaria de fazer atendimento individual com essas crianças. Mais uma vez vemos o Poder Disciplinar agindo na escola. Os alunos precisam ficar na mesma sala de aula, pois a escola classifica seus alunos de acordo com suas idades no início e posteriormente por suas aprendizagens, não deixando de lado a idade de seus alunos.

Na Sala de Recurso Multifuncional pode se fazer o atendimento individualizado e atender o que a professora com especialização em educação especial acredita ser o melhor para a aprendizagem das crianças, porém, qual seria a melhor abordagem na sala regular? Deixar dois alunos no mesmo ambiente por conta da idade e da deficiência ou colocá-los em salas que se adequem a seu desenvolvimento cognitivo? E quando, nesse caso, não há outra sala, poderia sugerir outra escola regular?

Olha, dentro da sala que eu trabalho e dentro da inclusão não é Atendimento Educacional Especializado. Então, eu tenho que dar o atendimento para o aluno.

Vocês sabem que eu já tive; você é prova disso, eu dei conta de cinco alunos, só que eles tinham deficiências parecidas, com níveis mais ou menos iguais, então você consegue, mas quando são patamares totalmente diferentes, não há atendimento especializado. Você está fingindo ser inclusão, está segregando o que tem direito a estar evoluindo, daquele que poderia vir a começar evoluir, porque até você começar a pegar o jeito que a criança vai evoluir vai levar tempo. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Neste caso, a professora considera que um aluno com deficiência está tendo sua aprendizagem prejudicada pela presença de outra criança também com deficiência, pois o que ela pensa ser ideal é uma sala de aula com crianças consideradas normais com uma criança deficiente, isso também não demonstra o princípio da inclusão, pois privaria algumas crianças de estarem estudando juntas, ou seja, se tiver uma criança com determinada deficiência na sala não poderá matricular outra criança com deficiência na mesma sala, haveria restrição, o que também é uma exclusão.

Ainda que haja orientação da Secretaria Municipal de Educação quanto ao número de alunos com deficiência em cada sala de aula comum, dizendo que os alunos devem ser distribuídos entre as salas de mesmo ano escolar que estão cursando, não impede que dois ou mais alunos com deficiência estudem na mesma classe, principalmente quando na escola há somente uma sala do ano que o aluno está cursando.

Percebemos pela fala da professora, mesmo ela sendo especialista em educação especial, a busca de um modelo ideal para o enquadramento dos alunos nos moldes da escola que temos hoje; contrário do que diz Mantoan (2003, p. 16):

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. [...] A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar [...].

Nesse sentido, a escola não vai precisar procurar mecanismos para que o aluno se ajuste à estrutura escolar, como atividades e currículo adaptado, reforço escolar e outras estratégias que visam a “recuperar” o aprendizado do aluno para que ele acompanhe sua turma, sem considerar que os alunos têm ritmo e interesse de aprendizagem diferentes, que são práticas inerentes à integração.

Acreditando nesses mecanismos, a professora nos conta a experiência com um aluno que atendeu:

Observem quando uma AEE é bem-feita. Olhem o aluno [nome do aluno] da E.M. Adriele Barbosa Silva. Trabalhei com ele em 2015, nessa época ele não sabia formar nem palavras, não sabia diferenciar as letras umas das outras. Trabalhei na sala de recurso um ano e meio, e voltei a atendê-lo agora em 2018, não acreditei, como está o [nome do aluno] hoje, ele consegue ler fluentemente, consegue fazer as atividades dele, então é incrível ver o resultado desse aluno, por isso que acreditamos que realmente quando há educação especializada, o ensino especializado é bem-feito, ele dá resultado. Porque o [nome do aluno] é deficiente intelectual moderado, dou os parabéns para Tâmara, que foi professora de apoio dele, e para Débora, que continua trabalhando com ele. Ele foi bem-trabalhado, lembra do que o Dr. [nome do médico] disse, o DI moderado precisa ser estimulado antes dos 12, 13 anos, ele pode aprender. Se o [nome do aluno] não tivesse recebido o atendimento adequado estaria provavelmente igual a [nome da aluna]. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

A partir do relato da professora, é possível ver que há possibilidade de superar as expectativas [da família, da escola e do professor], referentes a uma criança com deficiência, caso lhe ofereçam possibilidades que muitas vezes vão além do que se faz apenas baseado em seu diagnóstico. A criança em questão sempre estudou em escola regular, teve professor de apoio a partir do 2º ano, é uma criança pacata, demonstra gostar de estudar e se esforça para realizar todas as atividades escolares, apresenta habilidades de desenho e criatividade inventiva superior aos demais, que poderiam ser trabalhadas, isso foi demonstrado em algumas atividades propostas pela professora da sala regular. Percebe-se que apesar de ele ter limitações referentes a sua deficiência, ele foi se adequando aos mecanismos disciplinares da escola. Da mesma forma, a escola veio se adaptando para receber essa criança, e o sucesso na aprendizagem desse aluno se deu porque algumas coisas estão mudando, caminhando para que o processo evolua para inclusão.

Ao mesmo tempo em que ouvimos a fala de uma professora depondo quanto ao sucesso na aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual moderada, na escola regular, outra relata algo diferente:

[...] não concordo que a inclusão exista, acho que a inclusão ainda existe no papel, mas ela ainda não existe no dia a dia, porém já é um grande começo. Acho que nossa equipe está muito bem-preparada. É lógico que a gente está sempre aprendendo, mas temos uma luta muito grande pela frente [...]. (RUTH, 1ª Reunião, 10/5/2018)

O comentário da professora demonstra ser realista, pois, por mais que existam alunos com deficiência na escola regular, em salas de aula regulares, eles ainda são tratados de forma diferente, seu ensino fica delegado a professores de apoio, e assim, sua defasagem de aprendizagem e progressão são justificadas pela deficiência. Como a professora afirma, trata-se de um grande começo, mas indo por esse caminho dificilmente se conseguirá que todas as crianças integrem a escola que existe hoje, com estruturas rígidas. A escola precisa mudar para

oferecer um ensino onde cada aluno aprenderá “segundo a capacidade de cada um”, (LDBEN/1996 Art. 4º V.).

Rodrigues (2008) nos fala um pouco de como acontece a escola inclusiva:

A construção de uma escola inclusiva requer tempo para que as mudanças ocorram, as transformações são gradativas e algumas podem demorar mais a serem feitas que outras. Por isso, mesmo em escolas que têm como objetivo principal a inclusão, pode-se constatar práticas que não são inclusivas ou que não estão em conformidade com os conceitos da Educação Inclusiva. Essas práticas destoadas devem-se ao fato de que a educação inclusiva não é um modelo acabado que só nos cabe implantar no sistema de ensino, mas sim um novo olhar à Educação. (RODRIGUES, 2008, p. 92).

Portando, a inclusão é um processo que vai acontecendo aos poucos no campo das ideias, concepções e atitudes, que demanda tempo e esforço para conhecer novas maneiras de aprender e ensinar, ainda que alguns sejam resistentes e não acreditem nela, é necessário continuar acreditando e lutando pela inclusão de todos. E mais, a

[...] inclusão ainda é abstrata, em vários lugares, porque eu penso assim: só há inclusão a partir do momento em que eu sou incluída e, muitas vezes, nós não somos incluídas, não só como profissionais, mas, também, como pessoa, nós não somos incluídas em várias situações. Se formos falar diante do nosso trabalho, nós trabalhamos em uma educação especial que trabalha a inclusão, nós não somos incluídas em planejamento, não somos incluídas em hora-atividade, não somos incluídas em vários outros tipos de reuniões. Partindo desse ponto: o que é uma inclusão se eu não sou inclusa? Esse olhar não parte de mim, ele parte do outro para comigo; o outro já me vê com olhar diferente. Os colegas falam: “Vocês não participam de nada”. Eles não nos veem como profissionais de uma educação inclusiva, o fato da gente ouvir constantemente o seu aluno, o meu aluno, os diretores, os coordenadores, os professores [...]. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Nesse caso, a professora de apoio não tem a oportunidade de participar do planejamento das aulas, nem de horas-atividade com os professores titulares da sala regular, sendo comum na escola a fala de seu aluno, não como de sentimento de posse, mas o oposto, que é de sua responsabilidade. O que as professoras querem é que as professoras de apoio consigam cuidar (e também controlar) e ensinar o aluno, nem o professor da sala regular nem os demais profissionais da escola se comprometem com aquele aluno.

Nesse sentido, as professoras fizeram alguns apontamentos:

Importância de reunirmos no início do ano, fazer um repasse de cada aluno, que cada professor de apoio relate para o outro professor de apoio. Que haja também uma reunião entre o professor de apoio e os regentes da sala para eles verem a importância do nosso trabalho, e para que deixem de nos olharem como um qualquer. Trazer uma palestra com um profissional, pode ser psicólogo, para falar com os professores como deve ser o trabalho com os alunos que têm deficiência, e os que têm transtorno, será muito bom para o conhecimento de todos. (DAMARIS, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Mas até a gente começar a trabalhar com o aluno, mesmo, de verdade, saber como ele é, saber conhecê-lo, você já perdeu uns dois meses. (DAMARIS, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Se tivesse esse trabalho. Essa antecipação desse trabalho. (DÉBORA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Até o aluno te conhecer. Até você cativá-lo. (MARIA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Se tivesse aí essa antecipação do trabalho, de que forma que nós poderíamos fazer? Faça uma previsão, pelo menos! Não precisa dar certeza. Mas eu não sei... Eu falo por mim, não falo pelos outros. Mas eu penso, por exemplo, se eu soubesse... Mesmo eu não estando trabalhando com aquele aluno, mesmo eu não estando contratada, mesmo se eu soubesse quem iria ser meu aluno, eu iria preparar [...]. Sim, para você saber como que você vai fazer. Daí, você chega na sala, você está “desarmadinho” de tudo. Você não levou nada. A sequência do professor já ficou pronta. Você não sabe nem o que ele vai dar. Você chega parecendo um “cachorro que caiu da mudança”, com o “rabinho entre as pernas” [...]. (DAMARIS, 9ª Reunião, 27/9/2018)

As professoras reclamam da falta de informação sobre os alunos, que dificulta o desenvolvimento de atividades, os horários corridos dos professores, suas diversas atribuições não permitem que se reúnam para conversar sobre os alunos, principalmente no início do ano, quando as escolas e os próprios professores estão preocupados com a lotação dos professores, os conteúdos que serão ministrados, o horário de aula, a escola em que vão trabalhar, as organizações da escola e das salas de aula para recepcionar bem os alunos, tudo demanda tempo do educador, deixando de lado a transferência de conhecimento em relação aos alunos.

Porém, há alguns educadores que preferem receber seus alunos sem nenhuma informação, alegando que não querem que estes venham com rótulos. Na perspectiva desse educador, não deixa de ser interessante conhecer o aluno primeiro para depois, se caso detectar que o aluno tenha dificuldade, procurar ajuda da coordenação da escola. Entretanto, os relatos das professoras também são pertinentes, uma vez que conhecer as limitações do seu aluno possibilita já partir para uma investigação das potencialidades dele e a partir dela proporcionar meios para que ele se desenvolva de acordo com suas possibilidades. Sem que se perca tempo conforme mencionado pelas professoras.

Nas escolas em que eu trabalho, por exemplo, tenho alunos que têm diferentes deficiências, mas ninguém nunca sentou com a gente e disse: “Olha, esse aluno tem isso, isso e isso”. Quando chega na hora do Conselho de Classe, falam: “Olha, você tem que observar fulano, porque o caso dele é diferente, ainda mais você que trabalhou com ele esse bimestre todo”. “Aí, não tem como eu te falar”. (VITÓRIA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Teve um caso assim na escola que trabalho, não é? Ele tinha perda da audição desde o primeiro ano. Aparentemente, não parece que ele tem. Mas ele tinha, a mãe dele disse que tinha documento na escola dizendo que ele estava com essa perda da audição. Mas tem vezes que você percebe e tem vezes que não. Não tem como você saber. Parece que se a pessoa não falar, você não percebe. Agora, tem criança que você já sabe. Aí não adianta, você tem que dar uma olhadinha, parar e perguntar. (MARIA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Essa dificuldade na comunicação interna na escola poderia ser resolvida caso houvesse um horário de planejamento coletivo. Da forma que os professores realizam suas horas-atividade para planejamento, sendo individual e grande parte desse tempo em local de livre escolha do professor, impossibilita o encontro dos professores para conversarem e trocarem experiência sobre uma turma ou aluno.

A falta de oportunizar a participação dos professores de apoio nos planejamentos certamente não é ação que contribua para uma educação de qualidade em uma escola que se pretende ser inclusiva. O mínimo que precisa ocorrer é uma preparação das aulas em conjunto do professor de apoio com o professor regente e, periodicamente, destes com o professor da Sala de Recurso Multifuncional e também com outros profissionais que assistam essa criança. Sem essa harmonia, cada um vai caminhar em uma direção diferente deixando de usufruir do trabalho em conjunto que, certamente, muito poderia contribuir para a aprendizagem do aluno.

A discussão sobre a função do professor de apoio inevitavelmente nos leva à questão da produção de diagnósticos e laudos, pois, atualmente, o professor de apoio só é oferecido mediante a apresentação destes. Ainda que a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE esclareça que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno [...], uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. [...]” (BRASIL, 2014a). Na prática, na rede municipal de ensino de Cassilândia, ainda se exige um diagnóstico médico para que o aluno receba esse atendimento, quando a deficiência do aluno não é visível, e isso ocorre principalmente nos casos de autismo e deficiência intelectual. Quando a deficiência é visível, se aceita um relatório de psicólogo, neuropsicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo ou pedagogo. Entretanto, por falta de recurso para ofertar AEE a todos os alunos com transtorno e dificuldade de aprendizagem, usa-se a prerrogativa que eles não são público-alvo desse atendimento. Usa-se como primeiro critério a necessidade de um laudo ou relatório para que o aluno receba o AEE e frequente a Sala de Recurso Multifuncional.

Acho que os alunos precisam ter laudo sim, para terem atendimento educacional especializado, porque, se toda criança que tiver dificuldade de aprendizagem tiver esse atendimento, os sistemas de ensino não darão conta de pagar, pois o grande desafio hoje é fazer os alunos terem interesse em aprender. O que o mundo oferece é mais interessante do que a escola. (VITÓRIA, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Por isso, penso que precisamos dos laudos para saber quem realmente tem deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem. (VITÓRIA, 11ª Reunião, 18/10/2018)

No 3º ano EF, que eu estou auxiliando uma aluna, há dois alunos com deficiência e mais 10 que não têm deficiência, porém não estão alfabetizados. E a professora tem que conseguir ensiná-los. (RAQUEL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Aqui na Lei fala que deve ser assegurado atendimento educacional especializado a partir de zero ano de idade, mas isso não está sendo atendido, por falta de um diagnóstico fechado. Os próprios profissionais que trabalham com as crianças, professores, atendentes e outros, afirmam que esses laudos só surgem precocemente quando o comprometimento é muito visível. (DAMARIS, 6ª Reunião, 6/9/2018)

[...] os outros dois alunos que eu atendo não têm laudo fechado por falta de atendimento com neurologista. Hoje eles têm professor de apoio porque são atendidos com outras crianças que têm laudo, mas, no ano que vem, não sei se eles vão conseguir professor de apoio. Um desses alunos até se transferiu de escola para que pudesse ter o professor de apoio, porque no ano que ele estudava só tinha professor de apoio em outra escola. [...] (RAQUEL, 14ª Reunião, 18/12/2018)

As crianças do Centro de Educação Infantil quase não recebem o AEE. (DAMARIS, 12ª Reunião, 22/11/2018)

A aluna que atendo até hoje, a neuropsicóloga não entregou o relatório para a mãe. Ela foi chamada na escola, explicamos que se ela não levar não terá como continuar atendendo a aluna no ano que vem com a professora de apoio, foi tudo registrado em ata. (RAQUEL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Foi possível observar, pela fala das professoras que o sistema de ensino cobra na alfabetização das crianças. No caso dos que têm laudo, são alunos com deficiência, por isso tem uma justificativa para a não aprendizagem dessas crianças; porém, as outras não têm justificativa para não terem aprendido. Algumas já frequentaram cinco anos de escola, no mínimo dois de Educação Infantil e dois no Ensino Fundamental. É evidente que os laudos, às vezes, são usados não só para garantir os direitos de terem professor de apoio, frequentar a Sala de Recurso Multifuncional, mas também podem ser um meio de um profissional pouco esclarecido justificar o fracasso do ensino dessas crianças.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a necessidade de inclusão não é somente para as crianças com deficiência, mas para todas que são excluídas do direito de aprender. A estrutura atual da escola não vem conseguindo ensinar todos os alunos. Tentando preservar seu modelo organizacional, vai criando legislações para que ampare seus feitos, entre eles, a formação de professores para atuar como professor de apoio.

Por causa da dificuldade de diagnóstico na primeira infância, pode se retardar o AEE para crianças que poderiam receber estímulos para transpor as barreiras impostas pela deficiência o quanto antes. Entretanto, não podemos deixar de observar uma tendência dos educadores em achar que a criança tem alguma deficiência porque o aluno não consegue acompanhar a turma. Muitas vezes, o professor usa o diagnóstico como uma desculpa para o

não aprendido do aluno. A exigência do laudo também é usada para comprovar que o aluno não tem deficiência, e que é preciso investigar o que realmente está fazendo com que a aprendizagem do aluno seja comprometida.

O que eu estou querendo tratar é que ela tinha um tipo de tratamento em uma escola, com professor de apoio em sala de aula, com caderno adaptado. Ela chega em outra escola e a professora entendeu que ela não precisava desse professor de apoio, nem de material adaptado, nessa escola ela acompanhava bem a turma e não era considerada como uma aluna com deficiência, agora no quinto ano é que os professores notaram algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente relacionada à matemática. Lá no segundo ano, quando chegou ela estava na média dos outros alunos ditos normais, estava além de alguns alunos da sala em relação aprendizagem. (MARLENE, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Dessa forma, a aluna foi considerada sem dificuldade por três anos, agora no quinto ano com dificuldade, que pode ser a dificuldade de aprendizagem em função do conteúdo ser mais complexo e não porque tem impedimento em consequência da deficiência. Entretanto, quando um aluno tem dificuldade, tende-se a buscar uma justificativa para que o fracasso da aprendizagem seja atribuído ao aluno e não à escola. Há uma tendência em culpabilizar o outro em detrimento das próprias limitações.

Volto à questão de ser e de estar. Sou professora e estou professora. Porém, alguns professores pensam que estão passando por aqui e fazendo o seu trabalho, vão cuidar de 20 e os 10 que se “lasquem”, se eles não aprenderem, ano que vem a outra professora que dê um jeito; essa é a realidade da nossa educação. Marlene, você me desculpa, minha língua estava até coçando de vontade de falar isso, eles deixam o problema para depois. É feio falar, mas é isso que ocorre. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Percebe-se pela fala da professora a indignação de saber que alguns professores atribuem somente ao aluno a responsabilidade de não aprender, ou seja, consideram que os alunos não aprendem porque há alguma coisa na criança que a impossibilita adquirir os conhecimentos necessários para o ano que está cursando. Esse pensamento é que justifica o comportamento de alguns profissionais para se empenharem apenas no ensino daqueles que se encontram em capacidade “normal” para aprender, de modo a deixar os demais de lado. Desse jeito, eles não levam em consideração que “[...] incluir é ensinar à todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2009, p. 2).

Se entendermos a deficiência a partir de um modelo social, quando um estudante – com deficiência ou não – “não aprende”, precisamos reconhecer que o problema pode não estar em suas capacidades intelectuais e, sim, em possíveis problemas e dificuldades que a escola enfrenta para ensinar a todos. Porém, na prática, quando estudantes com hipótese ou diagnóstico

de deficiência “não aprendem”, a tendência é continuar responsabilizando-os por isso. Isso acontece porque a maneira de fazer e compreender a educação permanece abalizado na lógica binária da normalidade/anormalidade. Romper o dogma que não existe normal e anormal, aceitando que somos todos diferentes, que ninguém é superior ou melhor que ninguém, somos apenas diferentes.

Eu tenho um aluno [...] no Estado que usa lupa para ler e nós professores fomos orientados a fazer atividades com uma fonte de letra maior, porque ele tinha baixa visão; porém, percebemos que para usar o celular, ele enxergava. Fomos investigar e constatamos que ele estava aproveitando da situação. Passamos a fazer atividade igual para todos, não adaptamos mais para ele. Às vezes, ele ainda mistura as letras. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

O aluno com deficiência não deixa de ser uma pessoa com inteligência, as dificuldades apresentadas nesse caso são na visão. As pessoas tendem a procurar o conforto, mesmo que o desejo de usar o celular faça com que o aluno force a visão, que pode ser visto como aproveitar da situação, não pode privá-lo de ter suas atividade adaptadas e a lupa, pois ainda acontece de trocar as letras, o que demonstra a necessidade do auxílio para enxergar.

Olha, hoje, por exemplo, eu escutei assim: uma menina que estava mais ou menos nessa faixa etária, ela disse: “Por que que eu tenho que saber que mais com mais é mais e menos com mais é menos... Onde eu vou usar isso?” (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

O desinteresse dos alunos na escola também é gerado por falta de significado do que está sendo aprendido por eles. Os conteúdos, exigidos para que o aluno aprenda, precisam ter sentido que justifique o esforço para aprender. Aprender algo que para o aluno aparentemente não serve para nada, dificilmente, será uma aprendizagem significativa e duradoura. Esse pensamento é reforçado por Santos, J. (2008, p. 33): “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. Precisa se repensar qual a importância para a vida do aprendiz, o que se propõe a ensiná-lo, oportunizando significado para o conteúdo a ser ensinado, a motivação surge e a aprendizagem torna-se significativa.

As dificuldades da inclusão não são somente na sala de aula regular, a Sala de Recurso Multifuncional também apresenta suas peculiaridades.

Os alunos das escolas Indaiá e CMEIC precisariam ser atendidos fora do horário de aula. Esses alunos da zona rural ficam excluídos do atendimento. Alguns professores e coordenadores, [...] retiram os alunos durante essas aulas para irem ao SRM. Alguns professores de apoio acham que podem usar a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) quando quiserem, se a sala de aula estiver com muito barulho, eles querem ir para a SRM com seu aluno. E não é assim que funciona. A SRM é do professor da SRM, nós

podemos ir até lá quando ela estiver disponível para fazer uma pesquisa. Hoje se fala tanto em recursos midiáticos, mas quais recursos temos na SRM? Eu já levei duas vezes, agora não levo mais, não tem computador, não tem internet, a minha ferramenta é o meu celular. Com certeza precisa haver mudanças. (DAMARIS, 6ª Reunião, 6/9/2018)

Realmente, essa questão de internet e computador já faz tempo que não se resolve, melhora uns dias depois fica ruim novamente, é muito complicado. (ABIGAIL, 13ª Reunião, 29/11/2018)

O relato da professora é grave, nos dois casos, o aluno é excluído ainda que esses educadores pensem estar proporcionando um melhor atendimento a eles, que dentro de suas possibilidades é o que se pode fazer no momento, mas esses alunos deixam de participar das aulas quando são retirados da sala de aula regular. O AEE deve ocorrer em horário contrário ao das aulas regulares, não é um ensino substitutivo e sim complementar. Quanto à Sala de Recurso Multifuncional, não é para ser usada pelos professores de apoio dos alunos em sala de aula. O trabalho da SRM é realizado pela professora dessa sala com os alunos no contra turno e não no horário de aula. A questão de retirar o aluno da sala porque está barulhenta deve ser resolvido de outra forma.

Entretanto, o que é feito para garantir acaba sendo entrave para quem precisa e quer desfrutar do direito a um AEE.

Outro aluno é o [nome do aluno]. Cheguei a ligar para escola de origem dele para saber qual era a sua dificuldade, porque na SRM realiza todas as atividades que lhe são propostas. Esses alunos ficam na SRM tomando lugar de outros alunos que têm mais necessidade, porém não têm laudo. Observem o parágrafo único do Art. 3º da Resolução que fala que é de responsabilidade da família a frequência do aluno no AEE. Porém, o que a escola de origem do aluno faz? (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

O procedimento deve ser o mesmo da frequência da sala comum, entrar em contato com a família e caso necessário comunicar o Conselho Tutelar. Com uma diferença, o ensino regular é obrigatório e a frequência no AEE ou SRM é um direito do aluno, não uma obrigação. Portanto, a qualquer momento o responsável pode solicitar o cancelamento dessa matrícula na SRM. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Assim, a lei garante o atendimento aos alunos com laudo, e nem sempre estes precisam de um atendimento na Sala de Recurso Multifuncional, pois a família já lhes proporciona o atendimento com profissionais da saúde, ou, em outros casos, simplesmente acham difícil levar a criança a esse atendimento. Acham que somente o auxílio do professor de apoio em sala de aula é suficiente, ou, ainda, se o aluno acompanha a turma mesmo que não tenha um alto rendimento escolar está bom, considerando que o Atendimento Educacional Especializado para o aluno é uma opção e não uma obrigação, e muitos pais optam por dispensar esse atendimento.

Em contrapartida, outros alunos que precisam desse atendimento são impedidos de recebê-lo por não fazer parte do público da educação especial.

Contudo, às vezes, quando as famílias são cobradas por faltas dos alunos na Sala de Recurso Multifuncional, cancelam a matrícula. Ainda que a escola tenha feito a conscientização das famílias sobre a importância do atendimento no contra turno, alguns preferem atender à solicitação dos filhos que não querem ir, e por comodidade. Nos moldes do ensino das escolas de hoje, muitos alunos não gostam de estudar, indo à escola por obrigação. Como a SRM é uma opção, cuja atividade não se difere muito do ensino comum, preferem não a frequentar.

Mesmo assim, embora as leis não sejam respeitadas ou cumpridas, sem elas fica ainda mais difícil conseguir avanços na inclusão. Elas já são uma conquista, um degrau no processo rumo à inclusão. Uma dificuldade pontual para a inclusão, além de outras já citadas, são os recursos financeiros, alguns alunos demandam um profissional de apoio, o que tem um custo.

Tem uma aluna que foi uns dois dias só na SRM, era de manhã. À tarde, na sala de aula, passou mal e teve que ir para casa. Ela não tem estrutura física para suportar dois períodos de aula, ainda que sejam poucas horas e alguns dias na semana, a mãe tirou da SRM. (ABIGAIL, 13ª Reunião, 29/11/2018)

Mesmo sabendo que o único recurso que vem é para o atendimento na SRM, uma vez que há matrícula, e em prol de um aluno se calcula como se fossem dois, pois ele estuda em duas salas, em turnos diferentes. A municipalidade observa as condições desse aluno para receber esse atendimento, lembrando que este é um direito e não uma obrigação.

Art. 2º O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação. (CME, 2014).

No entanto, o atendimento dos alunos pela AEE não é algo imutável, pois os alunos podem precisar durante uma etapa da vida escolar e não precisar em outra.

Falando em dispensa de alunos do AEE, tenho os gêmeos que entraram agora no quinto ano, que poderíamos dispensá-los, acho que eles não precisam, ali é mais falta de interesse, quando querem resolvem as atividades sozinhos. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Segundo o relato da professora, ela tem acompanhado bem sua turma da sala regular, e, com esses alunos, desenvolvido com desenvoltura as atividades propostas na Sala de Recurso Multifuncional. A dispensa do aluno no atendimento educacional especializado pode ser feita, de acordo com a Resolução/SEMEC nº 2015, de 15 de maio de 2015, quando:

Art. 16 – Dos desligamentos

Parágrafo único: O desligamento do aluno da sala de recurso multifuncional deverá ser formalizado por meio de relatório pedagógico elaborado pelo professor da sala de recursos, juntamente com a equipe pedagógica e, sempre que necessário, com o apoio dos professores da classe comum, cujo relatório deverá ser arquivado na pasta individual do aluno, após esses procedimentos sua matrícula será cancelada. (SEMEC, 2015).

Esse relatório só é feito quando os professores da sala comum e o professor da SRM entendem que o aluno já não necessita de um atendimento complementar. Portanto, está apto a acompanhar sua turma. Quando consegue atingir a média, fazer as atividades como os demais alunos, a escola tende a compreender que o aluno já não precisa do atendimento educacional especializado, ou seja, o aluno já se encaixou na forma imposta pela escola. Está dentro das normas de comportamento e aprendizagem propostas para o ano que o aluno está cursando.

Também discutimos as dificuldades enfrentadas pelas famílias pela falta do laudo:

A mãe veio falar comigo, disse que recebeu o laudo e levou para a justiça, está tendo uma ação relacionada ao benefício do INSS. A mãe não tirou xerox do documento, ela vai retornar ao consultório e solicitar outro relatório da neuropsicóloga para poder levar para a escola. (MARLENE, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Essa mãe ficou viúva há pouco tempo e agora sem recursos tenta conseguir o BPC. Essa mãe também tem deficiência intelectual, a filha é autista, a escola tem que lidar com essas situações que, às vezes, não tem de quem cobrar a responsabilidade de levar a criança a um profissional da saúde, pois os responsáveis pela criança também precisam receber assistência.

A legislação assegura o direito do aluno a atendimentos médicos e psicológicos, mas não tem. (Em tom de brincadeira diz): “A lei segura não o assegura”. (ABIGAIL, 12ª Reunião, 22/11/2018)

Fala que tem direito a esse atendimento nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). O aluno fica o ano inteiro precisando de um diagnóstico e não tem. (DAMARIS, 12ª Reunião, 22/11/2018)

Por ter sido cobrada pela população (entre eles, pais de alunos das escolas municipais), a Secretaria de Saúde contratou um neurologista por poucos meses. Esse atendimento foi suspenso, segundo informação do secretário de saúde, pois a municipalidade não pode fazer contrato, tem que aguardar o concurso.

A justiça não se preocupa com o bem-estar da população, só olha para o que está de acordo com a lei. (VITÓRIA, 12ª Reunião, 22/11/2018)

A fala da professora demonstra indignação sobre a situação de não ter médico neurologista para atender os alunos. Mesmo que no momento a municipalidade esteja impedida

de realizar contratação de médicos, as escolas precisam realizar o atendimento a todas as crianças, o que vem acontecendo de maneira razoável, pois a municipalidade alega não poder contratar professor de apoio sem que seja comprovado sua real necessidade, e, em muitos casos, é indispensável o laudo médico.

O início da Educação Especial deve ser de zero a 6 anos. (DÉBORA, 12ª Reunião, 22/11/2018)

Não, ele pode ser de zero ao infinito. Pensem, se fosse assim, não poderia iniciar o atendimento Educacional Especializado depois dos seis anos. Como se aqui as crianças geralmente só apresentam laudo quando estão no Ensino Fundamental, portanto, com mais de seis anos. (DAMARIS, 12ª Reunião, 22/11/2018)

Os médicos geralmente pedem para esperar até a criança ter cinco anos, principalmente questão de fala. Outra coisa, as psicólogas também não gostam de atender as crianças menores de cinco anos, dizem que não há testes para usar com as crianças nas Unidades de Saúde das Famílias (USFs) nem no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). (VITÓRIA, 12ª Reunião, 22/11/2018)

Nesse sentido, o laudo assume uma questão paradoxal, pois tanto ele pode funcionar como um argumento para o professor explicar o fracasso educacional do aluno quanto pode representar um instrumento de acesso a direitos e atendimento de qualidade. O diagnóstico precoce de algumas doenças e/ou deficiências ajuda para que a criança tenha a oportunidade de ser estimulada o quanto antes, o que pode minimizar barreiras impostas pela deficiência. O diagnóstico é clínico, baseado nos sinais e sintomas do paciente. Mesmo sem ter um tratamento específico, as famílias podem procurar alternativas para melhorar a qualidade de vida da criança.

Embasados na fala do médico do Departamento de Neuropediatria e Neurofisiologia do Hospital Pequeno Príncipe, Liberalesso (2019, p. 1),

Atualmente sabemos que há dois fatores que são decisivos para a evolução das crianças no TEA. O primeiro é a precocidade do diagnóstico, ou seja, quanto mais cedo o diagnóstico for realizado e, portanto, mais cedo o tratamento for iniciado, melhores as chances de boa evolução das crianças.

A família é o primeiro ambiente que deve proporcionar estímulos para as crianças, pois alguns só chegam às instituições de ensino formal a partir dos quatro anos, quando a educação básica passa a ser obrigatória. E a escola precisa acolher os desafios em atender todos os alunos, oferecendo estímulos para que eles adquiram conhecimentos significativos, evitando assim o desinteresse e falta de motivação para ficar na escola, o que muitas vezes os leva à transferência de escola.

A criança quando estimulada se torna mais ativa, dinâmica, criativa, emocionalmente equilibrada e saudável, e passa a realizar melhor as atividades propostas, a encontrar soluções e a apresentar uma boa socialização. Desta forma, quando a escola e o professor oportunizam estímulos à criança que a permitam conhecer seu “eu”, o outro e seus contextos e, não apenas o ler e o escrever, mas sim educando todos os seus sentidos, estão cumprindo o seu papel na prática pedagógica em todos os sentidos e consequentemente auxiliando no desenvolvimento da criança como um todo. (LÜCKE, 2019, p. 39).

No entanto, nem sempre a deficiência é visível, e se exige o laudo médico para que a criança seja considerada público da educação especial. Se tivéssemos uma escola que pudesse receber os alunos sem tentar classificá-los, com foco na aprendizagem segundo a capacidade e interesse deles, não haveria necessidade de laudos, o fazer educacional seria baseado na oferta de um ensino de qualidade, usando recursos e estratégias didáticas diferenciados para todos os alunos que dele necessitassem, e não somente para alunos considerados público da educação especial.

A questão da produção de diagnósticos e laudos não, raramente, nos leva a discussões sobre a possibilidade da segregação de pessoas com diagnósticos complexos. A fala da professora a seguir traz para a discussão a questão de segregação de pessoas em clínicas de atendimento psiquiátrico e hospitais psiquiátricos. Nota-se por seu tom, que ela não vê outra forma no momento de se proceder nessa situação:

[...], mas até que ponto a sociedade pode estar expondo essas pessoas, sabendo que elas podem oferecer perigo aos outros e até para ela mesma. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Assim, vencer a barreira do preconceito e do medo pode demandar tempo de convívio, novas experiências e novos conhecimentos. É importante ressaltar a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que instituiu a Reforma Psiquiátrica no Brasil e dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, no que foi criado o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)²⁷ como política pública na tentativa de melhor assistir os tais indivíduos, sem que eles sejam privados do convívio familiar e social, de modo a evitar, em grande parte, a segregação em hospitais para pessoas com problemas mentais. Entretanto, ainda há muita resistência mesmo com a melhoria e foco cada vez mais na humanização dos tratamentos, sendo exemplo disso o fato de que nem todas as pessoas são consideradas aptas para o convívio social, mantendo, assim, o sistema segregacionista.

[...] algumas pessoas são contra e estão fazendo campanhas. Devem ter feito pesquisas e ter conhecimentos mais aprofundados nesse sentido, que existe essa fala contra

²⁷Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002.

manicômios, já existe, de alguns psicólogos. Aí a gente tem que ver o que ajuda e o que atrapalha. (RUTH, 1ª Reunião, 10/5/2018)

No que tange à luta antimanicomial, ainda há muita precariedade de informações, além de pouca divulgação dos grupos que se mobilizam pela inclusão. Torna-se evidente a necessidade de ações cada vez mais efetivas e mais vozes nesse coro. Pode-se citar, por exemplo, o Movimento Nacional da Luta Antimanicomial, que iniciou na década de 1970, a partir da discussão sobre as características da assistência psiquiátrica oferecida nos manicômios às pessoas com transtorno mental no Brasil. Esse movimento tem relevantes características quanto à diversidade e contrário à homogeneidade, pois, nesse sentido, ele busca a multiplicidade como uma de suas bandeiras.

Inicialmente formado por trabalhadores em saúde mental, hoje tal movimento envolve outros setores da sociedade, sendo um deles, inclusive, os pacientes desses serviços, bem como seus familiares. Todavia, ainda existem lugares que internam pessoas com problemas mentais, com práticas muitas vezes camufladas por outros nomes, tais como “Casa de Repouso”, “Asilos”, Clínicas de Recuperação”, outros que nem usam nome camuflado como o Hospital Psiquiátrico de Paranaíba, para onde são enviados os pacientes de Cassilândia, de modo que muitas dessas instituições perpetuam os velhos mecanismos de segregação.

No que se refere à inclusão das pessoas com doenças mentais no âmbito escolar, percebe-se uma grande resistência por parte dos profissionais da área, que em nada colaboram para mudar o quadro segregacionista. Assemelhando-se aos profissionais da área da saúde, que diferentemente do meio educacional representam parte integrante do movimento antimanicomial que se originou por parte das próprias pessoas que atuam nas instituições manicomiais.

Para demonstrar melhor as diferenças entre as áreas de assistências voltadas para pessoas com deficiência e a forma como sua realidade é encarada no âmbito da educação, selecionamos no trecho a seguir, da reunião do dia 10/5/2018, a fala da professora Damaris que faz um relato de um aluno atendido no Conselho Tutelar e o outro atendido em uma sala separada dentro da própria escola. São dois alunos que iniciaram seus estudos em escolas regulares, porém, desde a educação infantil, demonstraram comportamento agressivo, as mães deles têm deficiência intelectual.

Com o passar dos anos, os problemas na escola regular foram se tornando mais corriqueiros, o que acarretou em transferências de escolas, frequentaram também a APAE, e

um deles deixou de ser atendido por interesse da família, o outro compulsoriamente, pois a instituição já não conseguia fazer o atendimento dele.

Porque tem o campo da interação social. Da forma que esses alunos estão sendo atendidos, de que forma eles vão ter essa interação? Eu penso, a cada dia vão se tornar crianças mais agressivas por estarem sempre excluídas, por todos estarem ali com liberdade, com intervalo, com lanche diferente, com festa, com comemoração e ele não, eu sou contra isso. Minha irmã já trabalhou com esse aluno, e eu falava: “Bate o pé, a escola tem que encontrar outro recurso”. O professor tem que ter postura, sempre vai ter um [professor] que vai dominá-lo (aluno), a partir desse que consegue dominar vai passando para os demais as condições de trabalhar com o aluno. [...]. A condição do [nome do aluno] quando chegou à escola, ele batia, mordida a professora, a si próprio, tirava a roupa, deitava na lama, tudo que vocês possam imaginar do comportamento de uma criança autista ele tem, mas graças a Deus, ele já avançou. Então, se ele naqueles momentos que estava andando nu pela escola, enlameado e correndo, falassem: “Ele não virá mais para a escola, ele teria sido incluído? Hoje ele não conseguiria sair na rua, ir de bicicleta da escola até a casa dele. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018).

Pode-se perceber que, no caso dos alunos, eles foram excluídos do convívio escolar, ainda que matriculados em escola regular, pois a instituição não encontrou uma forma de incluí-los. A falta de informação, do apoio de outros profissionais, da formação de professores e da estrutura da escola fez com que seus dirigentes, usando da prerrogativa da lei que o interesse coletivo sobrepõe ao interesse individual, os dois alunos foram impedidos de frequentar as aulas com seus pares.

Nesse sentido, percebe-se que nesses dois casos que garantir o direito de inclusão dos alunos com deficiência não pode sobrepor ao direito de segurança dos demais alunos. Assim, a inclusão pode ser compreendida como Direito Invertido²⁸, pois em atender aos interesses desses alunos, mesmo os considerando legítimos e equivalentes aos interesses dos demais, estaria sobrepondo ao interesse da coletividade, que é o de frequentar a escola regular com segurança. No caso dos alunos em questão, além da deficiência, eles tiveram outros fatores [problemas de saúde, amparo familiar, transporte escolar], que contribuíram para que não houvesse a inclusão deles, sendo esses aspectos que fogem da competência da escola.

Referente ao exemplo de inclusão dado pela professora do outro aluno, percebe-se que, no caso dele, houve o apoio da escola, demonstrando, desse modo, uma postura mais adequada da instituição de ensino, ou seja, ele foi se harmonizando com o ambiente. Assim, Mantoan (2003, p. 8) afirma que “é a escola que tem de mudar, não os alunos, para terem direito a ela”. Ao partir dessa premissa, pode-se dizer que o que houve foi um certo ajustamento dos dois.

²⁸Conflito de interesse envolvendo duas partes com interesses iguais, em polos diferentes.

Pois a inclusão é um processo e a escola tentou receber esse aluno da melhor forma que conseguiu.

No parágrafo seguinte, a professora questiona onde estão os outros profissionais que deveriam atuar na proteção da criança e do adolescente, pois são esses profissionais que ajudam as famílias e as crianças a conseguir um mínimo de condições essenciais para uma vida digna. Eles auxiliam as famílias a conseguir assistência médica, alimentação, trabalho, ou auxílio financeiro do poder público. Pois sem essas condições mínimas de sobrevivência, dificulta ainda mais a escola cumprir seu papel de ensinar.

Que trabalho foi feito para que essa criança fosse incluída, a assistência social fez um trabalho com a escola para receber essa criança? O aluno está na escola desde pequeno, e o que a escola fez para se preparar para trabalhar com essa criança? Nada... só vai deixando acontecer, e depois nós é que não damos conta. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

A assistente social foi à escola somente para insistir que matriculasse o aluno, e nunca mais voltou. (TÂMARA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Aí, nesse caso, onde está o papel da assistente social da nossa cidade? O que ela está fazendo? O trabalho social é uma cadeia, tem que ser uma engrenagem. A assistente social está fazendo o papel dela de conhecer e saber como está essa família? Além disso, o agente de saúde, que passa regularmente na casa, será que não tem como fazer um trabalho? (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

[...] aquele outro aluno, eu penso que enquanto a assistente social, ou não sei quem, não fizer um trabalho com ele e com a família fica difícil desenvolver um bom trabalho com ele, falta muito tanto na escola regular como na Sala de Recurso. Isso impede seus avanços e ele vai uns dias, depois falta, quando retorna já regrediu no seu aprendizado. [...] (ABIGAIL, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Não é incomum a busca de justificativas para tentar explicar o insucesso do ensino nas instituições escolares regulares. Fica claro que fatores externos influenciam na aprendizagem dos alunos, sendo um deles a estrutura familiar que, nesse ponto, deveria contar com a ação de uma Rede de Proteção à Criança. Quando se analisam as leis brasileiras, existe uma engrenagem que prioriza e resguarda a criança e, desse modo, só o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) seria suficiente para que todas as crianças tivessem seus direitos efetivados. Porém, quando se olha para as escolas, é possível perceber o quanto a falta de uma boa engrenagem de funcionamento dessas outras instituições tão importantes afeta diretamente a escola.

Assim como a escola, elas enfrentam diversos percalços para acompanhar as demandas dos fatores que têm influenciado na aprendizagem, pois quando o aluno precisa de apoio que não é de competência da escola, é necessária a cooperação do trabalho de outros profissionais,

tais como o assistente social e o psicólogo, que estão diretamente ligados aos órgãos que compõem a Rede de Proteção à Criança. Por exemplo, se o aluno está com alguma dificuldade para aprender por algum comportamento fora do esperado pela escola (como: dormir durante as aulas, chorar com frequência, ter aparência de desnutrição e outros), ele é encaminhado para a psicóloga, e, caso o aluno necessite de um apoio fora do horário de aula, é encaminhado para projetos de parceria entre escola e Assistência Social.

E todo esse empenho é fruto de necessidades que não estão apenas vinculadas à educação em si, mas para que possa melhorar o acesso dele à aprendizagem. No entanto, nem todos os casos conseguem sucesso nesse trabalho com a Rede de Proteção, pois pertencem a secretarias diferentes e não estão diretamente ligados à área educacional. Segundo Aquino (2004, p. 329), a Rede de Proteção "permite traduzir com mais propriedade a trama de conexões interorganizacionais em que se baseia o sistema de garantia dos direitos de crianças e adolescentes". As atuações em rede abarcam o atendimento e o encaminhamento das ocorrências, as discussões dos casos por todos os profissionais envolvidos no acolhimento e acesso aos relatórios da pessoa assistida.

Nesse sentido, para que consiga um apoio melhor, algumas escolas brasileiras já têm incorporado em seu quadro de funcionário esses profissionais, como o assistente social, que ao menor sinal de necessidade do aluno já procura dar assistência a ele; o psicólogo, que faz atendimentos diários dentro dessas unidades em uma tentativa de agir preventivamente em diversas situações em prol da criança e até dos funcionários, cuidando da harmonia do ambiente escolar; o psicopedagogo, que faz um atendimento mais voltado para a aprendizagem sem perder o olhar para o emocional do aluno. Todas essas ramificações do sistema, das quais a educação se serve, demonstram que o papel da escola não é mais o de unicamente ensinar (no sentido estrito de apenas prover conhecimento), mas também aquele de colaborar para o bem-estar social. Entretanto, essa não é a realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Cassilândia.

No relato a seguir, a professora levanta a questão sobre até que ponto e com que frequência o aluno com deficiência, dependendo de seu caso, poderia ser incluso.

Em relação ao [nome do aluno], nós reunimos a Rede de Apoio à Criança o CREAS, o CAPS, o CRAS e a Educação. Buscamos a justiça para saber o que poderia ser feito em relação a ele, porque ele tinha um laudo que o privava do convívio social e um posterior que sugeria a inserção dele no ambiente escolar. Pensávamos que um sobrepuja o outro, mas o entendimento judicial é que um laudo só sobrepõe o outro no caso se a pessoa tem uma doença e é curada; no caso desse aluno, não há cura. O

médico disse que ele tem problema, ele não tem como conviver em ambiente social, por isso a APAE o encaminhou para outro psiquiatra, pois não iria mais atendê-lo. Que o direito dele de deficiente, ou porque tem um transtorno, não sobrepõe ao de todos os outros alunos. Então a Lei de inclusão existe, mas ela não pode colocar em risco as outras crianças. (MARLENE, 1ª Reunião, 10/5/2018)

No caso em questão, podem-se levantar as seguintes indagações: Existe limite para inclusão? Quais são esses limites? Qual seria uma saída para casos como estes? Se a Constituição Federal/1988 diz: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a **segurança**, [...]” e no Art. 205. “A educação, direito de todos[...]” (BRASIL, 1988), portanto, tanto a segurança quanto a educação são direitos garantidos às pessoas na Lei maior do país.

Esse impasse, pode-se assim dizer, deixa uma brecha para interpretações da Lei, sendo considerado cada caso um caso, segundo a interpretação de quem julga, o que leva a prevalecer a argumentação mais efetiva. Conhecer o limite da inclusão demanda um conhecimento profundo das causas e dos efeitos de cada tomada de ação, visto que esse empasse ainda precisa percorrer um caminho que envolva, também, os educadores, pais, pesquisadores, juristas, para quem sabe, um dia, esse limite possa ser reconhecido, como a professora Marlene manifesta em sua preocupação:

Cada órgão colocou o que é de responsabilidade dele, a responsabilidade da escola é oferecer a educação, o conhecimento, é incluir, mas se o aluno tem um laudo psiquiátrico dizendo que ele não tem condições de conviver socialmente, o diretor tem a responsabilidade de assegurar a integridade física de todos os seus alunos e esse aluno tem um histórico de agressividade complicado. (MARLENE, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Existe uma Rede de Proteção à criança e quando todos se unem [Secretaria de Educação, Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Promotoria da Infância e Juventude, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Secretaria de Saúde] em prol de ajudar a resolver o problema dessa criança [que por diversas vezes em ambientes diferentes se mostrou agressivo], esgotando o que cada um pode fazer dentro da limitação de suas funções, ainda assim não conseguem encontrar uma forma de solucionar; a criança acaba recebendo apenas paliativos e continua vivendo com seus problemas e dificuldades.

Assim como nesse caso, não é incomum os laudos serem questionados por familiares e professores, porém, os órgãos que compõem e têm a obrigação de atender as crianças dentro do que está na lei estão sob pena de responder por seus atos. Nesse sentido, ainda que não acreditem em um laudo médico, o máximo que podem fazer é encaminhar a outro profissional com a

finalidade de averiguar sua veracidade. Assim, até que provem o contrário do que está no laudo desse aluno, será com base nele que será feito o atendimento educacional dele.

Mantoan (2003, p. 22, grifo nosso) afirma que, “quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua **origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência**”. Sabe-se que a inclusão deve ser para todos, porém, esses alunos foram excluídos do convívio com seus pares, entretanto, não foram excluídos por nenhuma razão citada, nesse caso, o impasse do limite permanece.

Vislumbramos que assim como houve um movimento antimanicomial dando origem ao CAPS, o sistema de ensino também poderia ter uma nova estrutura escolar, pois o fato de exigir frequência de dias e horas para considerar que um aluno está apto para frequentar outro ano de ensino já limita a inovação do sistema de ensino atual, ou seja, se libertar das amarras estruturais obrigatórias, como número de dias letivos, horas diárias de aula, presença do professor com o aluno para se considerar dia letivo, o alicerce da escola deve ser a aprendizagem. Estamos falando de uma escola que tenha uma estrutura capaz de acolher todos os alunos, pois compreendemos que cada um deve aprender segundo sua capacidade.

A forma, o tempo e o local de aprendizagem também podem ser respeitados segundo a capacidade de cada um, pois haveria um único tipo de escola, aquela que atende a todos, em que os desafios com a inclusão são diferentes a cada dia. Observemos o relato da professora:

Mas esse comportamento é da deficiência, é olhar para a deficiência. O [nome do aluno] é autista e vai ter avanços positivos no decorrer da vida. No caso do outro aluno, ele vai avançar, mas de forma negativa, para mais agressivo, infelizmente, se não for tratado e medicado a contento. (DAMARIS, 1ª Reunião, 10/5/2018)

E no caso dele tem mais um agravante, o uso de medicamento junto com o uso de entorpecentes. (ABIGAIL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

Percebe-se pela fala das professoras que, em um caso se trata de um aluno com deficiência e no outro, de uma doença, que neste último pode apresentar perigo aos demais. No que se refere ao impasse do limite da inclusão, garantir o direito de inclusão de um aluno com uma doença psiquiátrica, que não está recebendo tratamento adequado, será o melhor em detrimento dos interesses das outras crianças? É o caso do aluno já mencionado, no qual toda a Rede de Proteção esgotou seus recursos em prol dele, sendo oferecido apenas paliativos para contornar a situação dessa criança.

Mais uma vez um aluno é excluído não só da escola, mas também da oportunidade de continuar aprendendo, por falta de um atendimento adequado que a saúde, a assistência social e a educação não conseguiram oferecer, mesmo contando com o apoio do poder judiciário. Esse aluno igualmente é um excluído da sociedade, e essa exclusão não é responsabilidade somente da escola e sim de um sistema que ainda não consegue resolver seus problemas e continua condenando pessoas à marginalidade, ou seja, a viverem à margem da sociedade.

Um dos fatores mais importantes para a inclusão é o apoio da família, no sentido de que seja necessário prover informações suficientes para que se possa compreender a necessidade de tratar a criança com deficiência como um indivíduo com potencial, em oposição à visão tradicional que se tem de alguém cuja vida limitou qualquer forma de progresso ou conquista. Ao longo da história é possível observar como a família demorou para compreender e aceitar a deficiência, além de reconhecer seu papel motivador na vida do indivíduo com deficiência, por exemplo, estimular o comportamento de estudante nos filhos (independentemente de suas limitações ou diferenças), mostrando a importância da escola, se interessando e envolvendo no que as crianças aprendem na escola, preparando-os para uma vida autônoma.

Nesse caso, os pais são agentes importantes no processo educacional dos filhos e a família é a que melhor conhece a criança porque a acompanhou desde antes de seu nascimento e, da mesma forma, a criança sente-se mais segura estando próxima a ela. É evidente que existe um longo e complicado percurso para a educação de seus filhos com necessidades especiais, sua participação nesse processo é o que determinará o avanço educacional dessas crianças. O preconceito e a discriminação que sofrem as crianças com deficiência deixam os pais temerosos. Em contrapartida, existem famílias que lutam para que seus filhos sejam aceitos nas escolas comuns.

Como ressaltam Matsumoto e Macedo (2012, p. 12):

[...] é necessária a interação entre família e escola, na medida em que os dois influenciam diretamente na educação do indivíduo. A presença dos pais na escola é importante, no que se refere ao relacionamento entre pais e professores, porque muitas vezes, os pais não sabem o que fazer diante de situações que aparecem na escola. [...] a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos com deficiência tem um papel importante no desempenho escolar. O papel dos pais na escola e na formação do indivíduo com deficiência deve ser permanente. É importante que os pais, professores compartilhem experiências. [...] o aluno sente-se incluído e aceito de forma plena no seio familiar e no ambiente escolar.

Para que a inclusão ocorra na escola e na sociedade, é preciso uma mudança de pensamento e de postura das pessoas e na estrutura escolar e social. Isso demanda tempo e a

família é uma das partes que podem contribuir para essa mudança. Quando as famílias conhecem e buscam os direitos das pessoas com deficiência, acreditando nas potencialidades dos filhos, logo os ambientes que eles frequentam vão se modificando.

Sim, tem que apoiar, eu tenho experiência agora, no caso da [nome da aluna], a avó dela não dá nenhum incentivo para ela, e ela não faz nada na casa da avó [...] (RAQUEL, 1ª Reunião, 10/5/2018)

A gente também tem que ter o olhar da família, eu penso e vejo isso assim. Para a família, se o aluno vai para a APAE, ele tem esse preconceito, então você imagina para a família aceitar isso, para a família em si, nem que ele não aprenda nada na escola regular, ele está se socializando. Você entendeu? E, para essa criança, o social é o que vai valer. Porque tem muitos que não se socializam. (DAMARIS, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Mas tem aluno que não consegue adquirir os conhecimentos escolares. Nos casos em que a pessoa tenha uma deficiência muito grave, acho que ainda assim ele poderia ser integrado. (DAMARIS, 12ª Reunião, 22/11/2018)

A inclusão não é somente para o aluno se socializar, ele precisa de fato adquirir conhecimento, ainda que não tenha possibilidade de aprender os conteúdos propostos pela escola, esse aluno tem o direito de aprender dentro de suas possibilidades. Ele tem que realmente se sentir parte da comunidade escolar e para isso a comunidade precisa respeitar e valorizar as diferenças.

Os percalços para a inclusão de todos os alunos não se limitam à falta de apoio da família, os professores enfrentam muitas dificuldades, como pode ser observado na fala da Professora Talita:

Chego ao final do ano frustrada, vocês sabem o quanto eu sofri, meus desafios não foram poucos, melhorei bastante como pessoa, por causa dessas dificuldades. O aluno com quem tive mais dificuldade tem deficiência intelectual (estuda no 2º ano do E.F.; está fora da faixa etária para o ano que estuda, é maior que eu) e é muito agressivo. Teve dificuldade para se adaptar na sala de aula, faltou muito apoio por parte da família e até da própria escola, porque é difícil apoiar alguém que agride, a mim nunca agrediu, mas agrediu outras pessoas na escola, colegas e funcionários. A falta de uma boa estrutura familiar dificulta nosso trabalho, alguns membros da família desse aluno têm envolvimento com entorpecentes, a mãe parece que também tem deficiência intelectual. Dificultando o cumprimento das responsabilidades familiares, o aluno vem sujo para escola, não come em casa, o vemos até altas horas perambulando pelas ruas da cidade. Com essa situação, fiz tudo que podia, porém, acho que poderia ter feito mais. Infelizmente, ele se evadiu da escola, escolheu outro caminho. Fico muito triste. Acho que o despreparo de todos nós, meu, da escola, da secretaria, dos demais professores, contribuiu para que esse aluno se evadisse da escola. Nosso despreparo para lidar com um aluno que todos querem ver longe, porque ele agredia, ele machucava, partia para cima das pessoas, ficava sem controle, só que em seguida ele chorava, deitava no meu colo, chupava o dedo, ficava na posição uterina, eu queria protegê-lo. Vocês não têm noção o quanto eu sofri por causa disso. Ele ficava desprotegido e eu queria ajudá-lo. Eu tive grande sorte, ele nunca me agrediu. É uma criança que se dói pelos demais, enquanto as crianças ditas normais brigavam, porque na escola os outros podem tudo, já nossos alunos não podem nada, têm que ficar

fechados em copa, embaixo dos nossos braços. Ele sempre partia para ajudar, sempre estava do lado do mais fraco, se tivesse um aluno apanhando, ele ia até lá e partia para cima da outra criança com tudo. Não tinha noção que estaria machucando o outro. Infelizmente, um dos entraves está dentro da própria escola, com os dois alunos mais difíceis que eu trabalhei, dentro da sala de aula, não tivemos problemas de agressão, não foi trabalhada a inclusão dele dentro da própria escola, aliás, ele foi excluído cada dia mais, não foi explicado para os outros alunos, dentro da sala de aula, o que havia era medo dele. Todos os problemas que nós tivemos quanto ao comportamento dele foi no pátio da escola. O que fez com que ele deixasse de frequentar a sala de aula com os colegas foi o medo dos professores, coordenação e direção que ele viesse a machucar algum aluno da sala. A proteção para com outras crianças fez com que ele fosse excluído da sala. As outras crianças estavam na faixa de 7 anos e ele com 14 anos. Como é um aluno que mora no mesmo bairro que fica localizada a escola, a comunidade escolar já conhecia o histórico dessa criança, pelas instituições que já havia frequentado, questão familiar, de saúde e bem-estar social. Esse aluno já chegou com um rótulo. Eu lutei sozinha por esse aluno, infelizmente, com ele, o que teve foi a exclusão. Sinto-me culpada por ele estar pior do que estava. (TALITA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

O depoimento dessa professora é longo, optamos por deixá-lo sem cortes por causa da riqueza de detalhes que ela expõe. Esse relato está carregado de entraves para a inclusão de um aluno. Falta de apoio da escola e da família, uso de entorpecentes, a pessoa responsável por ele também ter uma deficiência intelectual, chegar à escola já com uma imagem negativa, o medo por ele ser agressivo, a estrutura escolar que determinou que ele estudasse com crianças bem menores que ele, a falta de uso de medicamento, a falta de preparo da escola em conduzir o acolhimento desse aluno. Tudo colaborou com que a exclusão prevalecesse. Fica a frustração e o lamento da professora.

A outra aluna que atendo no vespertino, também senti que falta o apoio da família. A escola não desenvolveu um trabalho com a comunidade escolar, nem com as outras crianças da sala, não foi dito para as demais crianças que eu estaria na sala para ajudar a aluna e que ela necessitava de materiais e atividades diferenciadas. Quando eu usava algum material diferente, os outros alunos queriam ficar junto comigo. Por isso, eu não conseguia trabalhar só com ela. Nessa escola, também há falta de materiais estruturados. [...] outra dificuldade que tive foi que a aluna me agredia. Ela não aceita comandos, quando contrariada, agride as outras crianças e a professora, e a família prefere afastar a aluna da escola do que trabalhar em parceria com ela, fazendo sua parte, buscando a ajuda médica, providenciando os laudos. Senti que a escola também não deu apoio ao meu trabalho, até a mãe achar que a criança não era bem-vinda e tirá-la da escola. (TALITA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Vemos que, em alguns casos, a escola não tem oferecido o apoio necessário ao professor. Nos depoimentos de outras professoras, essa mesma escola, no mesmo período de aula, teve um acolhimento muito diferente em relação a outro aluno. Observamos que essa criança, por ter um comportamento agressivo, não ter o apoio da família, também não teve o apoio da escola. Sem apoio, a professora tentou fazer um trabalho que não teve êxito, sendo a criança excluída da escola.

Gente, é complicada essa questão de falta; o diretor me avisou que a avó ligou que aluno que atendo não iria à escola. Ela já não foi semana passada, nem essa semana. Depois. Nós professores temos que mostrar resultado. E mandou um recado para mim, caso eu quisesse mandar o Conselho Tutelar na casa dela, ela estaria lá esperando, porque a aluna não iria mais, e não era para o motorista do transporte escolar passar nem na porta da casa dela. (RAQUEL, 13ª Reunião, 29/11/2018)

A aluna que eu trabalho é DI moderado, e desde do início do ano eu falo que a família precisa se conscientizar, que a aluna tem capacidade de fazer muita coisa, ela é totalmente dependente da família, ela não tinha autonomia nem de pegar o papel higiênico no banheiro, nem trocar o absorvente, não que ela não conseguisse, mas porque ela queria que eu fizesse tudo por ela, pois a família a acostumou assim. Ela avançou nesse sentido de autonomia, já na alfabetização ela não teve progresso. Mesmo tendo transporte escolar, ela falta, e vai à escola no dia em que ela quer, não vejo um comprometimento da família. Ela toma medicamento, mas a família não informa qual é. A família envia o medicamento embrulhado em um papelzinho. Esses dias, ela estava dormindo muito na sala. [...]. (RAQUEL, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Eu concordo também, porque tem aluno, como o que a Raquel atende, não quer fazer nada, comodidade, a família vai lá e entrega tudo na mão da criança, quando ela vem para a escola e o professor não vai pegar na mão porque quer ensiná-la a ser independente, aí ela não quer. Tem a demanda financeira, porque assim tem um gasto com essa aluna extra que já não produz mais nada, não produz! Dependendo da deficiência, tem o fator idade também, que a idade cognitiva não é a idade cronológica. (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

[...] vou te dar exemplo de uma aluna que nós temos, você fala [...] e a aluna fala “não vou fazer isso não”. (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Muitas conquistas dos direitos das pessoas com deficiência foram orientadas pela aceitação e luta das famílias dessas pessoas. É muito comum os familiares, ao receber a notícia do nascimento de crianças com deficiência, negarem a realidade, terem sentimento de culpa, de dó, tratar a criança como “coitadinha”, ficarem confusos, entrarem em depressão, rejeitarem a criança e a situação que estão vivendo e esse processo algumas vezes se estende durante um longo tempo, retardando que a criança seja atendida em suas necessidades por especialistas ou receba atendimento em instituições que proporcionem estímulos que a auxilie na superação das barreiras e minimize suas dificuldades.

Gomes (2006) nos diz que a resiliência “passa pela consciencialização do luto vivido nestas famílias, por ajudá-las a descobrir e a potencializar as suas capacidades, promovendo a aceitação da deficiência numa confirmação positiva e incondicional”. A escola pode ajudar as famílias nesse processo, sendo acolhedora e proporcionando esclarecimentos que, às vezes, as famílias desconhecem. À família compete acreditar na potencialidade de seus filhos e aos educadores propiciar ao aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento condições de desenvolver habilidades e competências para que tenham autonomia para terem na sociedade uma vida plena.

A Constituição brasileira garante que educação é direito de todos (inclusive da criança com deficiência) e responsabilidade da família e do Estado. A família é o alicerce para a criança, é o seu primeiro contato com a sociedade, onde estabelece suas primeiras interações com a cultura, com a linguagem, sendo fruto do estímulo que recebe.

Porém, em alguns casos, os profissionais da escola fazem o encaminhamento e a família não leva a criança ao atendimento. Tenho uma aluna, por exemplo, que perdeu o atendimento com a fonoaudióloga, porque a família não a levou no dia que estava agendado e, por conta disso, ela foi para o final da fila. Portanto, não é culpa da criança, é necessário que a família tenha parceria com a escola. (TALITA, 6ª Reunião, 6/9/2018)

É o caso da [nome da criança], ela não foi à fonoaudióloga e perdeu a vaga. Os pais não a levam e o transporte do município não é disponibilizado para esse tipo de atendimento. [Nome do aluno] precisa muito. Ainda não está alfabetizada. (TALITA, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Tem um aluno que a professora regente (Isabel) fez o encaminhamento, a escola chamou a família, na outra semana a psicóloga já atendeu. Agora que já foi concluído o atendimento, a mãe não traz o relatório da psicóloga. (AMANDA, 8ª Reunião, 21/9/2018)

A escola sozinha não tem como conseguir suprir as necessidades dos alunos, por isso recorre a outros profissionais, como já falamos anteriormente o atendimento desses profissionais são oferecidos pelo SUS e que não é fácil conseguir o atendimento. Às vezes, sem a parceria da família, a escola não consegue atingir seu objetivo de ensinar o aluno, pois foge de sua competência, e o aluno é o maior prejudicado.

Quando eu estava trabalhando com um aluno autista e matriculou na mesma sala um aluno surdo, a luta com os pais para saber se o aluno era surdo foi grande, [os pais não aceitavam que a criança era surda]. Pedi aos pais que pesquisassem e buscassem ajuda, pois essa é a comunidade que mais luta por seus direitos, agora estamos vendo que vem crescendo o movimento em prol dos autistas. Os que menos lutam por seus direitos são os deficientes intelectuais. (ABIGAIL, 11ª Reunião, 18/10/2018)

A dificuldade de aceitação que algumas famílias podem ter quando tem um filho com alguma deficiência também pode prejudicar o processo de inclusão escolar/social dessa criança. O esclarecimento ajuda muito nessa aceitação, quando se vê a superação de outros com a mesma deficiência levanta a autoestima não só da criança, mas também da família, e superar a ignorância pode ser o primeiro passo da caminhada para o desenvolvimento da autonomia de uma pessoa com deficiência. Aceitar que somos todos diferentes, agregados ao valor que se dá a si mesmo, levanta a autoestima, rompendo com a vitimização e vislumbrando a superação dos seus próprios limites.

Nós trabalhamos com essa linha, se não estimular a criança, ela não se desenvolve. (DAMARIS, 12ª Reunião, 22/11/2018)

Os estímulos são fundamentais, principalmente na primeira infância, pois é nessa fase que cognitivamente a criança está mais receptiva aos novos estímulos e para adquirir novas habilidades. Conforme Schneider e Ramires (2007, p. 52), “os estilos de interação e cuidado proporcionados, os estímulos oferecidos, têm um papel primordial no desenvolvimento afetivo, cognitivo e neuropsicomotor da criança, especialmente nos seus primeiros anos”. Sendo importante, no entanto, respeitar o tempo da criança, sem pular etapas, a criança precisa de tempo para brincar e fazer atividades que lhe deem prazer e não somente por obrigação, um ambiente onde ela se sinta segura e acolhida, que ofereça facilidade de organização, espaço temporal e diminua o sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode ocasionar. É importante um bom planejamento feito pelo professor.

Assim,

[...] o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. (BRASIL, 1998, p. 33).

Assim, escola e família precisam trabalhar juntas, ainda que tenham visão diferente de como lidar com as barreiras impostas pela deficiência e buscar os caminhos da educação inclusiva, já que todos querem o melhor ensino para a criança. No entanto, ainda temos muito a debater sobre educação inclusiva nos ambientes escolares, pois ainda encontramos posicionamentos contrários à inclusão escolar.

Um dia em uma reunião, uma professora se posicionou contra a inclusão, dizendo que não perguntaram aos professores se eles queriam trabalhar com crianças com deficiência. Eu perguntei a ela se por um acaso Deus perguntava aos pais se queriam um filho com ou sem deficiência. (MARLENE, 8ª Reunião, 21/9/2018)

O preconceito aqui externado por essa professora precisa ser debatido, a inabilidade de ensinar as crianças com deficiência causa medo, angústia, mas o conhecimento adquirido por meio de estudos coletivos ou individuais pode modificar o pensamento e a postura desse tipo de educador. Reconhecemos não ser fácil lidar com o desafio de ensinar os alunos que têm dificuldade de aprender, porém não são só os alunos com deficiência que têm dificuldade de aprendizagem. O que não pode ocorrer é a recusa em oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

Fui à escola duas vezes para falar sobre o aluno, ela faltou nas horas-atividade e deixou um recado que não tinha nada para falar comigo sobre ele. Envolver as pessoas não é fácil. (MARLENE, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Quando o professor do ensino regular se recusa a compreender que a inclusão dos alunos com deficiência é uma direito deles, cabendo ao professor desenvolver a aula de forma que esse aluno possa participar, e que se isso não acontecer o aluno está sendo prejudicado no seu direito de aprender, por mais que a municipalidade já tenha ofertado formação nessa área, o professor alega que não tem formação, pois não teve interesse em participar das formações. Ainda que a coordenação da educação especial procure o professor para esclarecer as dificuldades e potencialidades, este não tem interesse. Prefere fingir que o aluno não existe, deixando-o em um canto da sala de aula, atribuindo uma nota mediana para que não seja cobrado pela aprendizagem do aluno. É uma negação dos direitos do aluno em aprender, conservando o modelo estrutural da escola no qual deve acreditar estar certo.

Quando o professor não quer por mais que o município invista em formação, não adianta. (VITÓRIA, 2ª Reunião, 17/5/2018)

Mesmo que o professor não queira, ele trabalha em uma rede de ensino, e tem que corresponder aos interesses dessa rede. Cabe aos gestores educacionais continuar oferecendo formação aos professores assim como cobrar um trabalho que corresponda pelo qual é contratado. Segundo a Constituição Federal de 1998, em seu “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1998). Ainda que o professor tenha a liberdade de ensinar conforme achar melhor, o ensino é em prol do aluno, que tem o direito a uma educação de qualidade de acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, Art. 3º. “IX - garantia de padrão de qualidade”; o direito do professor não sobrepõe ao do aluno. Preferencialmente, deve acontecer de forma harmoniosa respeitando o direito dos dois.

No entanto, falas contrárias à inclusão educacional não são majoritárias. Pudemos perceber que os professores entrevistados se dedicam em fazer o melhor para a inclusão dos alunos. Por exemplo, temos o depoimento de uma professora:

Ela é autista e continha é o que ela tem mais dificuldade, porém, com as intervenções orais, ela consegue realizar as atividades, [...]. (DÉBORA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Às vezes, o aluno necessita de uma pequena intervenção que poderia ser feita pelo próprio professor titular da sala regular; porém, isso pode deixar de ocorrer por falta de

habilidade e conhecimento desse profissional, ou mesmo por ter uma sala superlotada que impede esse educador de oferecer esse tipo de atendimento a seus alunos.

[...] sobre o aluno autista que eu trabalhei com ele no ano passado, gostaria de salientar a importância da troca do professor de apoio. A evolução que ele teve foi muito além das expectativas tanto da família quanto da escola. [...]. Eu fico triste porque só tivemos elogios para essa equipe, e não temos segurança nenhuma, podemos ser trocados a qualquer momento [...]. (ABIGAIL, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Na primeira fala, Abigail salienta o fato de os professores de apoio poderem ficar por muito tempo com o mesmo aluno, pois, em Cassilândia, na Rede Municipal de Ensino não há uma legislação que defina por quanto tempo um professor de apoio pode ficar atendendo a mesma criança, ficando a cargo do entendimento da equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Por uma concepção da equipe de gestão, tem-se geralmente optado por deixar o professor de apoio atendendo uma criança por no máximo dois anos seguidos. Justificam essa escolha para que a criança não crie vínculos permanentes com esse professor. No caso que a Abigail relata, havia certo receio tanto da família quanto da escola e também da professora. Porém, diante do avanço da criança, foi verificado que a troca de professor de apoio trouxe mais independência para o aluno.

Na segunda fala, a professora demonstra sua angústia pela falta de segurança no trabalho. Essas educadoras se esforçam muito, fazem cursos, investem tanto em formação quanto em material pedagógico para trabalhar com seus alunos, mas não têm garantia de estarem empregadas no ano seguinte, ou mesmo no mês seguinte, uma vez que, caso o aluno se transfira da escola, o educador é dispensado. A municipalidade entende que não pode fazer concurso para esses profissionais de apoio, uma vez que não se sabe quantos alunos necessitarão do apoio de um professor.

A ideia de se ter concurso para professor da educação especial e a troca de professores de apoio para ficar com os alunos levou em consideração vários pontos, sendo um deles isso que você falou Damaris: que alguns profissionais sentavam e pouco se fazia para que o aluno avançasse, assim seu emprego estaria garantido. Claro que a maioria dos profissionais não é assim. Hoje, não vemos mais isso. (MARLENE, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Eu não penso assim, o sucesso e a garantia do meu trabalho são a independência do meu aluno. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Sobre a possibilidade de concurso, cabe registrar que quem estava à frente da gestão da Secretaria de Educação, em 2018, entendia que o concurso para professores de apoio escolar para alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento era uma forma de garantir estabilidade, segurança a esse profissional. Como o concurso não ocorreu em 2018 e

mudou a gestão da Secretaria de Educação, em 2019 não foi ofertada vaga no concurso para esse profissional.

Eu até assustei com esse concurso para a educação especial, porque quando eu trabalhei no Estado, têm alguns colegas aqui que ainda trabalham, quando éramos contratadas, já nos avisavam que o que contava era nosso bom trabalho, porque não tinha concurso nessa área. Quando falaram que iria ter, pensei: “Não é um projeto? Como vai ter concurso?”. (AMANDA, 8ª Reunião, 21/9/2018)

O Estado entende assim, lá é um projeto, se você não for um bom profissional, você está na rua, contrata-se outro no seu lugar. Ele precisa estar em constante aprendizagem para passar isso para o aluno. Enquanto os próprios efetivos, as pessoas que olham por isso devem saber que há uma acomodação maior, por conta disso acontece em forma de projeto. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Vemos duas vertentes na efetivação dos professores para o apoio pedagógico em sala de aula para os alunos com deficiência ou transtornos globais: uma é a acomodação desse profissional, sendo que da forma que está se ele não mostrar um bom serviço será substituído, em contrapartida ainda que ele faça um bom trabalho não há nada que garanta sua contratação no ano seguinte, e outro ponto é a municipalidade investir no profissional e ele deixar a rede por uma oportunidade melhor de trabalho. O profissional trabalha sem hora-atividade e com insegurança do seu vínculo empregatício. Havendo concurso nessa área soluciona esse problema e surgem outros: O que fazer desse profissional se não tiver aluno para ele atender? Ou, ainda, em uma proposta de escola inclusiva, esse profissional deixa de ter essa função. Porque nessa forma de trabalho, o aluno continua com um ensino especializado com um professor só para ele, só que agora dentro de uma sala de aula comum. E não é essa a proposta de inclusão da qual falamos.

E com a rotatividade de professores de apoio, a municipalidade deixa de oferecer capacitação, já contrata professores especializados, o que subtende que o profissional já esteja preparado, o que nem sempre acontece, uma vez que as necessidades de um aluno com deficiência são muito variáveis. Por mais que na contratação de um professor sejam observadas as características e necessidades do aluno que requer atendimento, os desafios sempre vão existir. E nem todos estão ao alcance da escola resolver, como podemos ver nesses depoimentos:

A escola tem tentado entrar em contato com a família há alguns dias, mas sem sucesso. Fui informada que ele não está medicado, o que vem acarretando transtorno na escola, muito disperso, não faz as atividades. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

A mãe informou que não encontra a medicação dele para comprar. (MARIA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Tenho recebido várias queixas que há alunos sem esse medicamento. Falei com alguns pais que me procuraram para justificar o comportamento dos filhos na escola. Procurei a Secretaria de Saúde e algumas farmácias e me informaram que não encontram esse medicamento para comprar. Ainda deve demorar um pouco para regularizar essa situação. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Diante de uma reclamação de que o aluno não está sendo medicado, percebemos que a escola segue um padrão de comportamento, e trabalha para que seus educandos estejam o mais homogêneo possível. O medicamento, nesse caso, é para que a criança fique menos agitada, preste mais atenção nas aulas, que pressupõe que dessa forma ela vá aprender melhor os conteúdos propostos pela escola, atrelando assim a aprendizagem escolar a um tratamento medicamentoso.

No caso do aluno surdo, precisa ter na SRM o professor do AEE e o guia interprete. (TALITA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Mas se vai contratar um professor para SRM, já contrata um que sabe LIBRAS. (DAMARIS, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Onde eu trabalhava tinha os dois. [A professora acha que tem que ter os dois profissionais] (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Abigail, se você fala que a demanda de aluno é muito, não vão contratar dois profissionais para atender o mesmo aluno. (DAMARIS, 10ª Reunião, 4/10/2018)

A discussão sobre ter um professor para Sala de Recurso Multifuncional e o intérprete na mesma sala de AEE, dificilmente pode ocorrer nas escolas pesquisadas, por falta de verba. A falta de profissionais que saiba a LIBRAS também dificulta aos alunos surdos serem assistidos na SRM, nas escolas pesquisadas. Os alunos têm o auxílio do intérprete em sala de aula que muito tem contribuído para a aprendizagem dos alunos surdos e dos demais que vêm aprendendo LIBRAS para se comunicar com o colega surdo.

A questão da necessidade de recursos financeiros e materiais destinados a fomentar a educação inclusiva também é fundamental. No entanto, na maioria dos municípios brasileiros, esses recursos ainda são escassos, o que não difere em Cassilândia.

[...] a maior dificuldade que encontro, é aquela que falta por parte de alguns professores, de não terem uma acessibilidade melhor com esses alunos. Penso que a gente tinha que ter mais recursos, principalmente midiáticos, para trabalhar com esses alunos dentro da sala de aula. Uma coisa mais funcional, porque, às vezes, por falta de internet, de um computador, do *tablet*, mesmo tendo seu próprio celular como recurso, a internet não pega, naquele lugar não funciona, então eu acho que isso ficou muito a desejar. (DAMARIS, 14ª Reunião, 18/12/2018)

[...]. A maior dificuldade é ter somente duas aulas semanais na sala e ter que trabalhar com 20 alunos e mais esse com deficiência. A gente tenta fazer um bom trabalho, mas o tempo é pouco até para conhecer os alunos. (DÉBORA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Esses apontamentos, que dificultam a inclusão, mostram que é necessário investimento do governo para que os professores tenham recursos didático-pedagógicos adequados para trabalhar nas aulas e também para melhorar as condições quantitativas e qualitativas para lidar com esses alunos em sala. Desde a Declaração de Salamanca (1994), se dispõe sobre a necessidade de investimentos na educação inclusiva:

69. A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva.” (SALAMANCA, 1994, p. 15).

Portanto, o processo de inclusão poderia estar mais desenvolvido se as leis referentes a ela fossem mais consideradas pelos governantes juntamente com aqueles que administram os recursos destinados à educação. O trabalho realizado com os alunos poderia ser mais elaborado se os professores dispusessem de mais recursos financeiros, uma vez que os desafios enfrentados por eles são diversos, como podemos ver pelo relato das docentes.

[...] Ele não é mais agressivo. Quando o peguei, achei que iria entregar o cargo, de verdade, quando vi aquela criança gritando, chorando, que dava para ouvir lá da casa dele. (AMANDA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Eu trabalho com uma aluna com deficiência múltipla. A falta do dedo opositor nas mãos dificulta sua coordenação motora. Muitas vezes, ela se recusa a fazer as atividades, recusa auxílio, porém tem dificuldades na execução das atividades. A minha dificuldade foi quanto a se envolver e resolver as atividades. Eu levo jogos; musiquinhas [...]. (SARA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Ficou claro que, apesar das dificuldades de incluir os alunos com deficiência, a escola procura realizar um trabalho de acolhimento. Os professores buscam recursos diferenciados para motivar a criança, porém, quando o aluno tem um comportamento agressivo, esse trabalho fica ainda difícil e nem sempre ele é bem-vindo no meio escolar. Assim, Santos e Cesar (2010, p. 177) nos dão

[...] dados que sugerem a existência de algumas atitudes menos favoráveis à inclusão, [...] sujeitos assumem uma maior discordância em relação à inclusão de alunos caracterizados como sendo fisicamente agressivos. [...] revelado atitudes desfavoráveis, por parte de alguns agentes educativos, face à inclusão destes alunos [...], por poderem pôr em risco a integridade física de colegas, professores e/ou outros agentes educativos.

As dificuldades no acolhimento de crianças agressivas são acentuadas pela estrutura organizacional escolar, professores que não foram preparados para lidar com alunos agressivos, falta de uma boa estrutura física, pela escassez ou deficitários recursos pedagógicos e, principalmente, por falta de profissionais capazes de lidar e tratar os alunos que têm

comportamento agressivo, pois tal comportamento deve ter uma causa, uma origem. Essa pessoa tem o direito de ser acolhida e tratada e necessita de ajuda. Da forma que a escola está estruturada, o aluno pode se sentir prisioneiro de um sistema que ele não quer, e a maneira que encontra para sair é a agressividade.

Tem dois computadores, porém, o *drive* deles é muito antigo, não suporta os jogos. Para que os alunos consigam realizar algumas poucas atividades, eu tenho que ir antes do meu horário, ligar o computador e deixar carregando para, quando eles chegarem, poderem executar as atividades *online*, mas isso nem sempre dá certo. Na aula anterior, o aluno começou a fazer uma atividade e não conseguiu concluir. E na aula de hoje não foi possível conectar à internet. Estes são transtornos frequentes que atrapalham muito o nosso trabalho. (ABIGAIL, 6ª Reunião, 6/9/2018)

Temos um programa de gestão educacional *online*, mas não há disponibilidade de internet na sala de aula. Então, como o professor pode fazer chamada e o registro nos diários? Nem o computador da sala dos professores funciona. Há falta de acessibilidade do professor de apoio ao planejamento do professor da sala de aula comum é outro grande problema. (DAMARIS, 6ª Reunião, 6/9/2018)

Porém, o que a rede de ensino disponibiliza para que o professor faça aulas interessantes, que desperte o desejo de aprender dos alunos? Lousa e giz? (JADE, 11ª Reunião, 18/10/2018)

Esses são muitos. Falta de recurso e de professores preparados são os principais. (DAMARIS, 3ª Reunião, 14/6/2018)

Ainda que a Secretaria de Educação tenha investido em programas de gestão no intuito de melhorar a qualidade do trabalho dos professores, a falta de outros recursos como *internet* não tem permitido que esse benefício gere melhoria na qualidade do ensino ofertado diretamente ao aluno. Se o sistema de ensino não disponibilizar recursos para o professor preparar aulas bem-elaboradas, atraentes e desafiadoras aos alunos, dificilmente esses terão interesse nas aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem deixará de ocorrer com qualidade.

Os recursos tecnológicos disponíveis hoje, como celular, televisão, computador e principalmente a *internet*, têm sido mais atrativos do que as aulas escolares. Há necessidade de a escola se modernizar e para isso são fundamentais investimentos em recursos tecnológicos. O professor não consegue competir com uma tecnologia que se renova diariamente tendo como recurso somente lousa e giz.

Em relação à tecnologia, as escolas precisam melhorar, os professores da sala de aula regular precisam se especializar, pois não cabe apenas aos professores da educação especial o atributo de buscar atividades para os alunos com deficiência. O aluno é da escola, do professor, nós somos um apoio. A escola precisa amar o aluno. O aluno é de todos nós. [...], mas os professores precisam se envolver mais. (DÉBORA, 6ª Reunião, 6/9/2018)

Entretanto, os recursos financeiros não precisam vir unicamente da mantenedora da escola, ou seja, da prefeitura, há outras formas da gestão escolar também conseguir investir nesses recursos e não somente esperar que a mantenedora os disponibilize.

A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos. (MANTOAN, 2006, p. 69).

Com a existência das Associações de Pais e Mestres (APM), nas escolas municipais, eles também têm autonomia para gerir os recursos que vêm do Governo Federal (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), que pode ser usado para aquisição de materiais e tecnologias assistivas, o que facilitará o ensino dos alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, isso não vem ocorrendo, sendo os recursos usados para outros fins que não a aprendizagem dos alunos da SRM.

O mesmo acontece com o computador da sala de recursos. Estamos aguardando desde o início do ano. O da Secretaria da escola estragou e arrumaram rapidinho, porque não consertam o da SRM? A internet não funciona bem desde 2015, porque não colocam uma melhor? (ABIGAIL, 6ª Reunião, 6/9/2018)

O conserto do que é danificado é moroso, como relata a professora esperando há quase um ano o conserto do computador, e, até o momento, setembro de 2019, o computador não foi consertado. A SRM aguarda a aquisição de um novo computador, sem previsão de recebê-lo. Todos os recursos que existem na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) são de quando abriu a sala, há dez anos.

Sem acesso à internet e sem computador os recursos para trabalhar com os alunos são limitados. A escola regular já é maçante, na SRM tenho que oferecer atividades atraentes para o aluno, caso contrário, ele irá para SRM para ser “maçado” mais um pouco, e logo desistirá. (ABIGAIL, 6ª Reunião, 6/9/2018)

Tessaro et al. (2005, p. 113), na questão de investimento, nos dizem que a “inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe comum do ensino regular pode ser viável, [...] o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais”. Compreendemos que a política de inclusão exige investimentos, pois a implementação da inclusão de alunos com deficiências precisa de apoios especializados e recursos pedagógicos específicos e/ou adaptados para auxiliar no ensino e aprendizagem. Por isso, impetram mais verbas orçamentários. Esses recursos são diferentes instrumentos, envolvem tecnologias assistivas, adaptações em materiais escolares, presença de profissionais de apoio e intérpretes de LIBRAS.

Pelos dados obtidos, sabemos que há alunos que têm direito, no entanto, não frequentam a SRM. Um dos motivos pode ser o que a professora mencionou, a falta de aulas mais elaboradas por escassez de recursos. A gestão precisa investigar e melhorar o atendimento, só abrir uma Sala de Recursos Multifuncional e disponibilizar um professor não é suficiente.

Já foram colocados vários tópicos em relação a isso: recursos tecnológicos, mobiliários, não tem nada disso. Infelizmente! Para essas crianças com autismos, que têm algumas estereotípias motoras, teriam que ter mesa mais pesada, para que a criança não possa ficar movimentando-a. Se é uma criança que tem espasmos ou dificuldade até de ficar parada, ela tinha que ter uma mesa mais pesada, tinha que ter uma prancha de elevação, como a Abigail falou, ela não participou do curso, mas é de conhecimento dela, a prancha elevada, todos os alunos autista deveriam ter uma prancha elevada na mesa. Porque já é tendencioso ele deitar. Com a prancha elevada, a atividade fica na frente dele. É coisa que qualquer marceneiro faz. Os próprios marceneiros que o município tem, entendeu? (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

A mesa mais pesada e a prancha de elevação podem ser consideradas mecanismos disciplinares que buscam que o aluno se adapte à normalidade da sala de aula, sendo esse recurso usado para superar as barreiras da deficiência, para que ele possa participar efetivamente do processo educativo. Porém, ele poderia realizar uma atividade no chão da sala se ele se sente melhor do que sentado na cadeira. Almejamos que o aluno receba uma educação de qualidade, porém, para isso acreditamos que não é necessário adestrar os alunos.

Vou começar pela SRM, o vaso sanitário que tem lá é para a Educação Infantil e os alunos maiores têm que usar. O trocador é da minha altura, imagina se tivesse um cadeirante. (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Quando a Sala de Recurso Multifuncional foi implantada no município, teve como base a configuração das necessidades dos alunos daquela época. Após dez anos, esse público mudou, e já não atende mais as peculiaridades dos alunos que a frequentam. Por isso, há necessidade de adequações constantes.

Você não tem uma impressora colorida, o que você vai fazer? Se quer dar uma aula diferenciada você compra uma impressora. Você tira do seu bolso e imprime as atividades, não é? Assim, não somos nós profissionais que não estamos preparadas, é a escola em si que não está preparada. Por exemplo, às vezes, lá eu queria pegar determinados alunos, fazer uma lista de compras, levar ao mercado para ele poder fazer conta. Aí “o aluno não pode isso, porque aquilo outro [...]”. O aluno que eu atendia no ano passado, eu morro de vontade de levá-lo. Para ver a reação dele no mercado. O pai e a mãe dele passavam tanto medo em mim, como se eu fosse soltar a mão dele e ele saísse correndo, que eu falei: “Não vou levar!”. Nós somos podados até para fazer. Por exemplo, essa aluna em específico, a forma de avaliá-la..., como avaliá-la, se ela está se recusando. Essa flexibilização, pois ela tem que socializar, ela tem que interagir, como funciona essa flexibilização... (ABIGAIL, 9ª Reunião, 27/9/2018)

A fala da professora é forte e verdadeira, os recursos da escola são escassos, e a maioria das atividades e dos recursos diferenciados oferecidos aos alunos são confeccionados e

patrocinados por elas. Os professores, para facilitar seu trabalho, têm adquirido impressora colorida, plastificadora, pincel e outros materiais. Quando ao recurso financeiro, a escola nunca se atentou em disponibilizar parte dos recursos que recebe diretamente para SRM; sempre foi gasto na escola como um todo.

A conversa que escuto é essa, que não vem nenhum recurso. Desde que comecei a trabalhar nessa sala a fala é a mesma, era outra diretora e a postura era igual, afirmava que o único recurso que veio foi quando implantou a Sala de Recurso. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Essa informação que chega até a professora tem prevalecido por todos os anos desde a implantação da sala, deixando-a sem ser assistida. Ainda que seja errôneo, pois os alunos que são matriculados na SRM têm matrícula duplicada, a escola recebe dobrado, como se fossem dois alunos, ou seja, se o aluno é da mesma escola, ela recebe como se tivesse dois alunos, quando o aluno é de outra escola, as duas recebem, cada uma correspondendo ao horário que o aluno a frequenta. O cálculo que dá base ao valor do dinheiro que vem para escola é o número de aluno.

O Secretário de Educação falou que pretende comprar alguns materiais pedagógicos para as professoras de apoio. Esse material ficaria à disposição das professoras, faria um rodízio de acordo com a solicitação delas. Seria somente para as professoras de apoio, esse material específico para trabalhar com os alunos com deficiências. Foi feita uma lista de vários materiais que usam, como a licitação só ocorrerá no início do ano, esses materiais só poderão ser comprados no ano que vem. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Com a troca de secretário, tudo voltou à estaca zero, até setembro de 2019, nada foi comprado especificamente para a Sala de Recurso Multifuncional. A SRM também não recebeu nenhuma adequação na parte física e nem os computadores foram consertados. A escola continua recebendo e disponibilizando somente materiais de expediente, como caderno, folha sulfite, lápis e outros.

A Sala de Recurso Multifuncional fica muito a desejar em relação a materiais didáticos. Se você quiser ir à cidade onde eu morava, que fica aqui perto, para você ver como é a sala, lá eles fazem aquisição de materiais pedagógicos todo ano. Preciso tanto de um espelho para trabalhar com as crianças autistas e não tem. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Conforme tudo o que já foi dito, vemos que, por mais que o professor trabalhe com seriedade e compromisso, tentando proporcionar práticas inclusivas, adotando meios adequados à necessidade do aluno, a falta de estrutura e recursos pedagógicos dificulta o avanço dos educandos. O emprego dos recursos didáticos presentes na Sala de Recurso Multifuncional favorece o ensino, antes de tudo, deve se expandir para beneficiar a todos os que deles precisam.

O ventilador da sala é muito barulhento, no dia em que vão as crianças que têm autismo não pode ligar e a sala é muito quente, precisa de um ar-condicionado. Quando era outra diretora, ela havia ganhado um ar-condicionado para essa sala. Quando voltei neste ano, perguntei o que havia acontecido com o ar da sala. Mudou a diretora antes de instalar o ar, pegaram e instalaram em sala de aula regular, o ar é pequeno não dá conta de refrigerar porque a potência é pouca. Resultado, não resolveu o problema nem de uma, nem de outra. Quando vou trabalhar com os alunos e o ventilador está ligado, tenho que colar as atividades com fita crepe para não voar, com EVA tenho que desistir, com pompom desligo o ventilador e ficamos cozinhando até terminar a atividade. Tem como? Não tem! (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

A falta de prioridade com a educação inclusiva faz com que isso ocorra. Claro que cada pessoa tem uma visão, a diretora, no intuito de beneficiar mais alunos, por causa de uma sala de aula regular estudar em média 25 alunos, sendo 2 turnos, 50 alunos. Entretanto não foi observada a necessidade da criança atendida na SRM. O ideal é que as duas salas recebessem um ar-condicionado.

Muitos municípios estão matriculando, sim, os alunos e estão de fato tentando organizar formas de atender. E aqui entramos numa seara difícil, pois tem o campo dos embates políticos e das prioridades em cada sistema de ensino, dos embates financeiros – porque para atender essa população e para prover suas necessidades é preciso que se tenha a previsão de financiamento adequado. Não adianta dizer “é preciso isso” e depois não tenho orçamento para pagar. (PIETRO, 2006, p. 13).

Em Cassilândia não é diferente, é feita uma previsão de gastos, o orçamento anual, sendo previstos gastos para a educação, porém, os gastos com transporte escolar e folha de pagamento consomem a maior parte do orçamento, o restante é gasto com as demais despesas, por isso falta recurso para ser aplicado em material pedagógico, formação continuada dos educadores, projetos desenvolvidos pelos professores. A manutenção das escolas é feita pausadamente, conforme as professoras relatam em seus depoimentos, que a iluminação e a ventilação não são boas. A falta de recursos atinge diretamente a ação pedagógica, dificultando o trabalho do professor.

São pequenas coisas que as pessoas não entendem, alguns alunos não têm noção de segurar a folha. Tem um aluno autista que olha para o ventilador e fala para desligar, diz que está tudo rodando. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

As barreiras postas pela deficiência são as que os professores de apoio precisam criar meios para que sejam superadas e possibilitem a aprendizagem. Porém, nem tudo está no alcance e é de competência dos professores. A dificuldade posta pela professora poderia ser resolvida com facilidade se a sala que o aluno estuda tivesse uma boa ventilação, de forma natural ou artificial. Alguns autistas se incomodam com o barulho do ventilador, nesse caso o ar-condicionado eliminaria a barreira, já a questão de a folha fixar na carteira é simples, poderia ser usada uma fita crepe, porém, esse recurso não funciona com outros materiais, como EVA. Conhecer, compreender e procurar meios para suprir as barreiras facilita a inclusão.

A escola tem procurado adequar sua estrutura física para atendê-lo, porém, a cada dia, ele apresenta mais necessidades de adaptação. A escola tem rampas, mas isso não é o suficiente. Precisaria de corrimão na escola toda, em todos os seus espaços. (TALITA, 7ª Reunião, 13/9/2018)

Nas questões das instalações dos ventiladores muito barulhentos na sala que tem um aluno autista é um problema, se liga a criança com Transtorno Espectro Autista (TEA) fica agitada; se desliga, as pessoas na sala não aguentam de calor. As luzes que são colocadas só na diagonal da sala, algumas lâmpadas ficam piscando constantemente, no centro da sala fica escuro, se tem 4 lâmpadas, 2 não funcionam. No caso específico da Escola Municipal Antônio Paulino, quando os alunos vão tomar banho (a energia cai porque a fiação e o padrão não suportam), a luz acaba. Praticamente, todos os dias, as duas últimas aulas ficam sem iluminação nas salas de aula. Não tem um electricista da prefeitura para arrumar isso? Passou um lá esses dias e deixou um buraco nas telhas. Agora, com a chuva, a gente passa e tem que molhar, porque ele não colocou as telhas no lugar. E ninguém está vendo isso? Eu não me conformo. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Sem falar que quando está chovendo e precisamos ir de um pavilhão para o outro. (ESTER, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Não sei, quem planejou essas escolas pensou que seus filhos jamais iriam estudar nelas. Essa semana que estava chovendo, molhei minha calça até no joelho. Lá tem que andar de guarda-chuva, um pavilhão não é ligado ao outro, sem falar que o aluno vem do portão até o refeitório molhando. Esse é o caso da E.M. Antônio Paulino, não sei as outras, sei que o CMEIC também é assim. Na E.M. Adriele é um pouco menos. Por que não fazem uma cobertura do portão até as salas de aula? Acho que o caso mais grave é o da E.M. Antônio Paulino e é uma das escolas mais novas. (DAMARIS, 8ª Reunião, 21/9/2018)

Eu penso que na Escola Municipal Adriele Barbosa Silva, deveria ter pelo menos um lugar para tomar banho. (TÂMARA, 9ª Reunião, 27/9/2018)

Mas nem os ares-condicionados que têm podem ser ligados ao mesmo tempo, a fiação não aguenta e desliga o padrão de energia elétrica. (TÂMARA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Foi colocado pelas professoras que a acessibilidade e adequação da parte física das escolas é a parte mais fácil, porém, nas escolas municipais, ainda se encontram barreiras arquitetônicas, uma vez que foram construídas em uma época que não se falava em inclusão, sendo as adaptações feitas como remendos e não resolveram todos os problemas, escola com rampas íngremes, que dizem estar de acordo com a lei, porém inadequada para quem usa.

O mínimo que se espera de uma escola inclusiva é que a parte física esteja adequada, pois já tiveram tempo mais que suficiente para adequarem suas instalações, alegar falta de recurso financeiro não justifica. Nesse caso, percebemos que a mantenedora tem negligenciado os direitos desses alunos a um ambiente adequado (dentro dos moldes da escola atual) para sua aprendizagem. Pois, desde a Constituição Federal de 1988 e da implantação da LDBEN em 1996, fala-se que a escola tem que atender a todos, portanto, a escola tem que ser inclusiva. Na legislação não especifica se é preciso de ventilador, ar-condicionado ou lâmpadas, porém, diz

que precisa de um ambiente com iluminação e ventilação adequadas. Se nessas escolas forem necessários os recursos mencionados para que haja o ambiente adequado, eles tornam-se essenciais, tendo que ser disponibilizados. O aluno não pode ser prejudicado em sua aprendizagem por falta de uma estrutura física inadequada.

A falta de recursos afeta tanto o desenvolvimento do aluno quanto o trabalho do educador, pois o sistema educacional exige que o professor faça relatórios relativos ao desenvolvimento dos alunos, no entanto, não disponibiliza as ferramentas necessárias para o cumprimento desse trabalho, isso é incoerente, uma vez que na Declaração de Salamanca, foi firmado um compromisso entre os governos, onde se lê:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (UNESCO, 1998).

Portanto, cabe aos gestores municipais e educacionais zelar pela garantia do direito do aluno, a um ambiente adequado ao seu aprendizado. Entretanto, como os recursos não chegam para suprir as necessidades educacionais dos alunos, o educador, para não ver o aluno e seu trabalho prejudicado, e os professores de apoio, dentro de seus limites, tentam proporcionar recursos didáticos para que os alunos aprendam. Contando com a solidariedade umas das outras.

Quando fala desses materiais de apoio, a escola até compra, porém não fica para a sala de apoio. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Pode, mas a partir do momento em que os monitores²⁹ pegam esses materiais para usar, acabam. Não estou falando que a escola não tem material. Lá tem e muito, só que não tem como usar, falta peças, como vou usar um quebra-cabeça faltando peças? Eles não têm o cuidado de conferir as peças na hora de guardar, olhar se há peças no chão. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Isso é em todo lugar, na escola que trabalho, esses dias, fomos pegar os jogos de tabuada para trabalhar com os alunos, não tinha um completo. (DÉBORA, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Eu era chata quanto a isso quando era coordenadora de uma escola, toda vez tinha que conferir. (MARLENE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Eu lembro, às vezes, estávamos com pressa ou pedíamos para um aluno levar, ela nos chamava para conferir as peças. Não costumava sumir muito não. (JADE, 10ª Reunião, 4/10/2018)

Se ficar na SRM, eu sou responsável, não me importo de eles usarem, quando devolver eu vou conferir e cobrar de quem pegou. Agora na biblioteca, eles pegam e ninguém confere, quando quero usar e está faltando peças não tenho de quem cobrar. (ABIGAIL, 10ª Reunião, 4/10/2018)

²⁹Profissionais que trabalham com os alunos fora da sala de aula. A escola é de período integral.

Com o pouco recurso disponibilizado para compra de material pedagógico, a escola procura atender o máximo de aluno possível. Com quase trezentos alunos, prioriza a aquisição de materiais que possam ser utilizados pela maioria, como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento não chegam a representar 2% do total de aluno (no público pesquisado não foram encontrados alunos com altas habilidades), não se destinam materiais especificamente para essa clientela. Porém, deixar de destinar parte dos recursos para aquisição de materiais específicos para esse público é incoerente, porque, às vezes, são esses 2% que não vão avançar se não tiverem os materiais para ajudar a desenvolver suas habilidades.

Quando a escola regular recebe um aluno com deficiência, precisa disponibilizar recursos financeiros e humanos para que ele se desenvolva com autonomia. Inclusão é mais do que só receber o aluno na escola. Observemos a fala dessa professora.

Para mim, inclusão não é só colocar o aluno bonitinho com um professor de apoio, dentro da sala, esse aluno é dos outros professores também, a escola tem que ter aceitação desse aluno. Às vezes, a gente percebe que eles ficam jogando o aluno só para o lado do professor de apoio, o aluno especial é seu aluno. Não, ele não é só meu aluno, é aluno da escola, todo mundo tem responsabilidade. Na escola que eu trabalho, se for preciso pedir que alguém acompanhe o aluno que eu atendo até o banheiro, ele vai ficar sem ir, porque ninguém acompanha, não é questão de disponibilidade, para mim, é questão de interesse. Para min, isso não é inclusão, é exclusão. (TÂMARA, 1ª Reunião, 10/5/2018)

A exclusão velada talvez seja a mais difícil de combater, pois se percebe que, pela fala dessa professora, mesmo o aluno estando em uma sala regular, tanto a escola como os demais professores se comportam como se ele fosse um aluno de Classe Especial, seria como se tivesse uma pequena Classe Especial dentro da sala de aula regular, com aluno, professora e conteúdo diferente, em um mesmo ambiente, uma sala sem paredes visíveis, porém com barreiras que a escola regular não tem demonstrado interesse em superar.

Dessa maneira, Mantoan (2003, p. 34) nos mostra que as escolas inclusivas devem se transformar para estarem “realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda”, fazendo que se sintam parte dessa comunidade escolar, pois da forma que vem ocorrendo, o aluno fica sendo um estranho na escola, sendo considerado e tratado como um diferente. Achar que só por ter um professor de apoio para o aluno com deficiência está se efetivando a inclusão é uma ideia equivocada sobre o direito do aluno de ser tratado com igualdade.

Também devemos destacar que em uma escola inclusiva, o professor da sala regular não pode se limitar ao conteúdo técnico que tem que ensinar, mas também conversar sobre outras questões referentes à relação pessoal. Questões como essas, de diferenças, devem ser tratadas

pelo professor, e atitudes preconceituosas devem ser trabalhadas e combatidas pelo professor, seja ele da sala regular ou do atendimento educacional especializado.

De acordo com Mantoan (2003, p. 32):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Fundamentados nessa concepção, reforçamos a necessidade de avaliar os processos educativos, porque não tentam buscar alternativas de revisão dos currículos escolares e da organização do trabalho pedagógico. Os próprios educadores podem iniciar essa mudança começando pelos seus planos de ensino, nos planejamentos das aulas, quando escolhem as atividades que vão desenvolver com os alunos e na maneira de avaliá-los.

Claro que tem diferença. No 3º ano que eu trabalho com a Maria, que entende de Educação Especial, nós trocamos ideias. Podemos fazer a diferença. (DÉBORA, 8ª Reunião, 21/9/18)

Ele conhece todos os números e nós fizemos um trabalho junto com a professora Ruth, que é titular da sala, muito bom, porque ela também trabalha nessa área de educação especial, me auxiliou bastante. Os recursos que eu trazia para trabalhar com ele em sala era trabalhado com todos os alunos, não somente com ele, isso facilitou muito sua aprendizagem, interesse e força de vontade de aprender cada dia mais. Com os outros professores também, que adaptam a prova para ele, com a fonte das letras um pouco maior, por causa do problema de visão dele. Com ele nós tivemos bastante apoio da escola, até colocá-lo à frente das apresentações das atividades. Porque, às vezes, poderiam falar que por ele ter uma deficiência não iria conseguir. Não, eu sempre corri atrás e a escola proporcionou a ele as oportunidades. Ele participou do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Da turma, a redação escolhida para ser lida foi a dele, ele leu na frente de todos, autoridades e outras escolas. Também participou do Campeonato Estudantil de Cassilândia (CAMPEC) nos jogos de damas, mesmo com a limitação dele, foi muito além do que eu esperava. (DÉBORA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Eu ministro aula de arte, e um dos alunos só não teve mais avanços porque falta muito às aulas. Com a aluna com deficiência intelectual, neste ano (estuda no 6º ano) não foi necessário adaptar as atividades, eu sempre mostrava a atividade a ela e perguntava se estava bom. Se achava melhor uma atividade com fonte maior. Ela dizia que não. Já o aluno do primeiro ano, ele avançou na parte de socialização, nas habilidades escolares continua do mesmo jeito, não consegue concluir as atividades, desanimado. (VITÓRIA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

Quando o professor da sala regular tem conhecimento sobre inclusão, o trabalho junto ao professor de apoio ocorre da maneira que precisa ser, um auxiliando o outro e todos os alunos aprendendo juntos.

Para uma aluna atendida pela professora regente, a escola não precisou fazer nenhuma adequação. Nesse caso, nessa disciplina, a deficiência da aluna não apresentou barreiras que a impedissem de adquirir os conhecimentos que a professora se propôs a ensinar. Essa aluna não tem professor de apoio, o que fez com que a própria professora regente se atentasse para as necessidades dela. Observa-se que a necessidade e o interesse da educadora fizeram com que se tornasse mais capacitada para trabalhar com seus alunos.

Considerando o mencionado por Vitória sobre o aluno que ainda está no primeiro ano do EF, as habilidades escolares ainda não estão consolidadas, assim como a maioria dos alunos desse ano escolar. Os professores podem estimular positivamente as crianças, preparando atividades que os propiciem a avançar na aquisição de conhecimento. Podemos considerar como positivo o avanço na socialização com os demais colegas. Estimular e acreditar na capacidade dos alunos ajuda quando o professor vai refletir na elaboração de seu planejamento de aula.

[...], fui trabalhando com eles com vários recursos, mesmo como a Damaris mencionou, a falta de internet, porque a escola não proporciona esse suporte para que possamos trabalhar com esses alunos, mas usei bastante material estruturado e ele foi avançando com a ajuda da professora, com adaptação de conteúdo, com adaptação de provas, várias motivações, com apoio da família, que é de suma importância, porque acho que é a família em primeiro lugar. (DÉBORA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

[...] deve ser retomado o conteúdo diariamente, pelo que eu observei. [...], eu até me emociono em falar, mas a escola é muito presente com carinho que tem por ele, fico muito feliz quando percebo isso, sou muito grata por trabalhar com ele (DÉBORA, 14ª Reunião, 18/12/2018)

A escola inclusiva lida bem com as diferenças, sem que algumas pessoas sejam menosprezadas ou alvo de atos preconceituosos em consequência de sua particularidade. O acolhimento de todos ao aprendiz é fundamental, ele se sente seguro, sem medo de se arriscar, pois o erro deixa de ser visto como incompetência passando a ser o ponto de partida para novos desafios. Melhorando sua autoestima, pois algumas crianças têm dificuldade de memorização, levando um pouco mais de tempo para reter novos conhecimentos, avançam mais lentamente. Um acompanhamento interdisciplinar pode ajudar, pois uma equipe de especialistas pode oferecer terapias que consigam estabelecer intervenções próprias para a demanda do aluno, fazendo com que ele acredite em seu potencial e não desista de aprender.

Trabalhar em um ambiente harmonioso favorece a aprendizagem, tanto o aluno quanto o trabalho do professor, pois a motivação dos professores e o interesse dos alunos são essenciais para um espaço de ensino mais agradável e eficiente. Os educandos se sentem mais capazes de aprender se suas necessidades são atendidas, ou se os professores de fato os levam a sério.

Nesse capítulo, em diversos momentos, abordamos o poder disciplinar que procura exercer o controle do aluno e gostaríamos de refletir sobre alguns depoimentos que demonstraram as angústias das professoras em relação à insegurança em terem que prestarem um concurso onde seriam avaliadas por meio de uma prova. Mesmo diante de suas angústias, acham que as regras disciplinares são necessárias aos alunos, é contraditório querer para o outro o que não se quer para si. Nesse sentido, entendemos que são necessários muito estudo e reflexão sobre inclusão.

Durante o caminhar desta pesquisa, pudemos observar as compreensões e práticas inclusivas das colaboradoras da pesquisa no território pesquisado, conhecendo suas angústias, suas condições de trabalho, a disponibilidade de recursos para o desempenho de suas funções, os investimentos em suas formações profissionais, a vivência com seus educandos e as manobras que fazem para realizar um bom trabalho com seus alunos.

Notamos que a falta de investimento financeiro é uma dificuldade que elas enfrentam diariamente, levando-as ao desafio de “tirar dinheiro do próprio bolso” para confeccionar material para trabalhar com seus alunos. Outra dificuldade é a falta de um momento de horatividade para que pudessem preparar atividades para seus alunos. Mas, como ponto positivo, encontramos a solidariedade e colaboração entre as professoras de apoio, trocando atividades e experiências.

Constatamos também que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais é recente, e a municipalidade segue as legislações nacionais e estaduais e tem apenas três documentos relacionados à educação especial: duas deliberações do CME (Deliberação CME/Cassilândia/MS nº 27, de 30 de novembro de 2006, e Deliberação CME nº 66, de 17 de dezembro de 2014) e uma Resolução da Secretaria Municipal de Educação (Resolução/SEMEC nº 84, de 15 de maio de 2015).

Da mesma forma, verificamos que com a implantação dessas leis municipais que procuraram garantir os direitos dos alunos com deficiência com a Deliberação CME nº 66, de 17 de dezembro de 2014 e a Resolução/SEMEC nº 84, de 15 de maio de 2015, os alunos com transtornos perderam o direito de frequentarem a SRM.

As escolas não foram construídas pensando em receber alunos com deficiência. As que foram pesquisadas sofreram adaptações para se tornarem acessíveis, entretanto, ainda precisam melhorar muito no básico, como a questão de ventilação e iluminação. As escolas não investem

em materiais pedagógicos próprios para alunos com deficiência, disponibilizam apenas material de expediente e material pedagógico comum a todos os alunos.

O processo de inclusão nas escolas municipais inicia-se com a matrícula do aluno. Quando este apresenta laudo médico e necessita de auxílio na parte de higiene, comunicação, locomoção ou cognitiva, solicita-se a contratação de um professor de apoio. Porém, mesmo que o aluno tenha uma deficiência visível, ele precisa de laudo. Há muita dificuldade em conseguir laudo para os alunos, por diversos motivos, o que atrasa esse atendimento a eles.

Concomitantemente, esse aluno passa a frequentar a sala com os demais alunos, onde tem algumas atividades e avaliações adaptadas e continua sendo avaliado por nota como os demais. No final de cada bimestre, o professor de apoio faz um relatório de como está o desempenho do aluno, e um diário de bordo de como ocorreu seu ensino diariamente, lembrando que esses documentos não acompanham o aluno caso ele seja transferido de escola, a não ser que sejam solicitados pelo responsável. Caso o aluno frequente a SRM, o professor dessa sala também faz um relatório de como está o desempenho dele.

Assim, pensamos que o ensino ofertado na escola regular aparenta uma corrente de água, que leva com ela o que está em seu curso, e os que estão à margem ficam ancorados e precisam de socorristas (professor de apoio) para que voltem ao curso, e, quando isso não é possível, são levados para aquários (escola especial) ou morrem ali mesmo.

Ainda que o professor seja um surfista, que faz suas manobras nas ondas desafiantes do processo de inclusão, mesmo levando “lambadas” dessas ondas, para ser surfista de sucesso e não se afogar, terá que se posicionar em sua prancha muitas e muitas vezes sem desistir, sabendo que as melhores ondas aparecem durante as tempestades, e que precisa de muita coragem para que sejam surfadas.

Buscando fazer uma analogia entre a cidade de Cassilândia – a ilha maior – e as escolas – ilhas menores –, traço aqui as dificuldades encontradas. Começando pelo distrito Indaiá do Sul, a “ilha menor” mais distante com acesso apenas com transporte “barco”, impedindo as crianças de frequentarem a SRM, deixando, assim, de receber os benefícios que lhes são de direito.

Também temos o CMEIC, que atende a comunidade rural, apesar de ser mais perto também tem seus tropeços. Essa “ilha menor” é cercada de “ondas fortes” que impedem o acesso tranquilo, uma delas são as estradas malconservadas que levam os alunos a chegarem

atrasados na escola, ou até a faltarem, o que permite terem esse acesso apenas uma vez por semana à SRM, sendo que têm o direito de frequentar duas vezes por semana.

As outras três escolas “ilhas menores” são mais próximas da “ilha maior” e ligadas por meio de “pontes”, mas que também têm suas dificuldades, rachaduras e buracos, que, assim como as demais escolas, enfrentam a falta de investimento financeiro, as rampas muito íngremes, a iluminação ruim, o barulho do ventilador para o aluno autista, a falta de apoio das famílias e de profissionais da saúde que atendam os alunos.

O provedor dessas “ilhas menores”, o governo da “ilha maior” – a prefeitura municipal –, nem sempre consegue atender a contento os anseios das “ilhas menores” e assim como o sol precisa brilhar sobre todos e algumas partes acabam ficando na sombra, assim são as minorias, os alunos da educação especial, por exemplo, que acabam recebendo menos luz do sol, ou seja, menos recursos financeiros.

As margens desse mapa são contornadas por linhas brandas, pois todos os professores da sala regular da rede municipal possuem graduação, porém, poucos possuem especialização para trabalhar com alunos da educação especial. Ao mesmo tempo podemos dizer que há terrenos tortuosos com pedregulhos, porque nem todos querem e se interessam em trabalhar com essa clientela.

Os professores de apoio nadam, às vezes, sozinhos e de vez em quando recebem uma boia salva-vidas, ali eles ficam por um tempo, mas as suas angústias, as incertezas os lançam novamente na água.

Também podemos encontrar algumas serras, pontos altos, dentro dessas ilhas, quando encontramos gestores, coordenadores e professores que acreditam nos alunos da educação especial, que acreditam no seu potencial. Outro pico ainda mais alto são alguns pais que lutam com toda a garra pelos direitos de seus filhos. Nestes destacamos alguns professores que lutam contra o sistema e se posicionam contra os conceitos de alguns pais ou professores em defesa de seus alunos.

Mas, para delinear melhor as margens desse mapa da educação inclusiva, apresentamos também a parte da saúde, quando nem sempre esses alunos conseguem o atendimento necessário para transpor as barreiras da deficiência, ficando em botes salva-vidas, navegando nas ondas dessas águas muitas vezes turbulentas, que são demoradas, podendo levar à insolação, à desnutrição, e alguns acabam sendo internados, ou seja, são encaminhados, ou os pais preferem levá-los para a escola especializada em educação especial, para que os filhos recebam o atendimento necessário.

Ainda há aqueles que vivem à margem, são os não detectados, que não são vistos pelo sistema de ensino, pelo sistema de saúde, ou pela assistente social, e também incluímos aqueles que são náufragos que, apesar de muitos tentarem socorrê-los, continuam na água, são os excluídos, é o caso de dois alunos que citamos no nosso trabalho, que têm doença psiquiátrica, que a rede de proteção à criança tentou, mas não conseguiu acolhê-los.

Temos um terreno espinhoso, por onde caminham os educadores. Esses espinhos são as dúvidas e as dificuldades que poderiam ser retiradas por uma equipe multidisciplinar que ajudaria a trilhar esse terreno com mais leveza.

Podemos encerrar essa analogia entre ilhas, cosmos e toda a força da natureza nos referindo à estância superior, como o sol - “astro-rei”, as verbas federais que chegaram como um raio há 10 anos com a implantação da sala de recurso e nunca mais retornou. Então, podemos dizer que sobre nosso mapa há um céu sem estrelas, porque não recebemos verbas federais e nem estaduais, mas ainda existe o sol, mesmo que esteja encoberto por nuvens sabemos que ele está ali, ainda nos aquece, e a qualquer momento pode voltar a ressurgir e investir nessa educação tão primorosa e necessária, para esses alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deficientes

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar a vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade e que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

Mario Quintana

Iniciamos as considerações finais que, na realidade, não são finais, mas ponderações para a realização de futuros estudos, com possibilidades de contribuir com as discussões sobre o processo de inclusão, ao respeito à diferença e a possibilidade de acolhimento na escola regular de todos os educandos, ofertando ensino de qualidade, eliminando qualquer tipo de exclusão, preconceito ou discriminação, os quais machucam a alma com a mesma magnitude que se fere o corpo físico.

Assim, nos amparamos em Foucault (1984), e consideramos que os mecanismos do Poder Disciplinar que compõem as escolas impedem o processo de inclusão e necessitamos avançar em compreensões que busquem uma escola livre desses mecanismos. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de problematizar “[...] a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Para tanto, é indispensável prosseguirmos em um trabalho reflexivo sobre inclusão, atentando sempre na aceitação do outro, compreendendo as diferenças.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as concepções e práticas inclusivas, vivenciadas pelos professores que atuam na escola regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Cassilândia, a fim de compreender os fatores que influenciam as

práticas deles em relação aos alunos com deficiência. Partimos da compreensão de que havia dificuldades para a efetivação na inclusão desse público, porém almejávamos encontrar concepções inclusivas nos educadores, as quais foram percebidas, ainda que de forma tímida e incipiente, nos depoimentos das professoras durante as reuniões. As práticas efetivas pelos professores e por eles relatadas têm ocorrido dentro de suas possibilidades, de forma limitada, ora por falta de conhecimento, ora por falta de recursos financeiros.

Usamos a cartografia como processo de pesquisa, pois ela nos deu a possibilidade de ir construindo os primeiros traçados rumo ao mapa da educação inclusiva no território pesquisado. Esse processo nos permitiu usar grupo focal e pesquisa documental, e também tivemos a flexibilização no momento de captar os dados, procuramos estar com o pensamento livre de amarras de preconceito. Mesmos sendo parte do território pesquisado, procuramos colher os dados sendo fiel à realidade por nós contemplada.

Para atingir ao objetivo geral, realizamos reuniões com os educadores, nas quais os professores foram estimulados, por meio de textos que chamamos de gatilho para as discussões, quando foram provocados a falar de seu trabalho na rede municipal de ensino diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência. Essas reuniões promoveram a ampliação da compreensão de inclusão, pois a exposição de diferentes pontos de vistas e a troca de experiência corroboram para o conhecimento educacional inclusivo.

Mesmo que o foco da pesquisa tenha sido os primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais, em alguns momentos da análise foram citadas questões que envolvem alunos de outros anos e de outras escolas; contudo, optamos por deixá-los, por considerarmos relevantes para a discussão.

É indiscutível a importância dos professores para a implementação da proposta inclusiva. Assim, a análise da visão deles é essencial, pois pesquisar o que eles sabem e sentem a partir de sua realidade colabora para que novas atuações sejam reelaboradas, para a efetivação da inclusão.

Os resultados aqui apresentados são compreensões provenientes das análises das reuniões, embasadas na fala de cada participante. No decorrer deste trabalho, conhecemos as concepções das professoras do território pesquisado, que reconhecem que a inclusão escolar é um direito de todos, e as pessoas com deficiências devem fazer parte das escolas regulares, as

quais devem estar preparadas para incluir todos os alunos. Porém, segundo os relatos, isso ainda não vem acontecendo com plenitude no território pesquisado.

Mesmo conscientes de que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola que se prepara para recebê-lo, verificamos pelos depoimentos que os professores ainda não conseguem vislumbrar uma escola sem o Poder Disciplinar que molda o aluno. Isto porque não conseguem se desprender da estrutura organizacional escolar existente há décadas, pois já conhecem e se sentem seguros nesse sistema de ensino. Lançar-se no novo assusta e traz insegurança. Querem mudanças, mas ainda não se sentem preparados para efetivar essa mudança, assim vão tentando modificar suas concepções lentamente, buscando sempre a melhor maneira de oferecer um ensino de qualidade a seus alunos.

Foram apontadas as dificuldades escolares, e constatamos, por meio das análises, que os principais obstáculos à implementação da proposta inclusiva estão relacionados à adaptação pedagógica, a métodos específicos, ao auxílio de especialistas e à formação de professores e funcionários que lhes deem conhecimento necessário para efetuar a inclusão de todos os alunos.

Portanto, as dificuldades mencionadas não têm somente o foco nas formas didático-pedagógicas de lidar com os alunos, mas também consideraram as limitações existentes no sistema de ensino, nas escolas, nos professores, nos recursos pedagógicos e humanos que atuam dentro da instituição escolar. Quanto à limitação da escola, mencionaram a forma como o ensino é estruturado, o que dificulta a inclusão e, por último, afetando diretamente as demais dificuldades, vem a falta de recursos financeiros disponibilizados em prol da inclusão de todos os educandos.

Podemos completar que a dificuldade parece se resumir em como planejar e instituir práticas pedagógicas legitimamente inclusivas, de maneira a alcançar a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diferença, compreendida como uma solução e não um impedimento, levando em conta todas as limitações existentes no ambiente escolar.

Assim, reforçamos que, para alcançarmos uma educação inclusiva, é necessário que todo o modelo escolar se transforme, se libertando dos mecanismos do Poder Disciplinar, pois, como nos orienta Mantoan (2003, p. 8), “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!”. A mudança estrutural escolar é necessária para conseguir atender as necessidades individuais de aprendizagem de todos seus alunos, e possa ser capaz de acolher

com qualidade de ensino levando em consideração as diferenças de cada educando, sem pretender que todos aprendam da mesma forma.

No entanto, compreendemos pelos depoimentos nas reuniões que alguns professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, o que é compreensível, porque ela causa certos desconfortos. Alguns optam por permanecer em suas zonas de conforto, demonstrando que o melhor é que crianças com deficiência que não conseguem acompanhar o ensino regular permaneçam em escolas especiais.

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência. (MINETTO, 2008, p. 17).

Detectamos também depoimentos de professoras que alegam não saber trabalhar com todos os alunos. Essas questões confirmam o processo vivido pelos educandos e a concepção de que a inclusão tem dependido muito mais das condições destes do que das ações pedagógicas propostas pelas escolas. Entretanto, já entenderam que os laudos e outros profissionais não oferecem uma receita de como trabalhar com a diversidade, e que isso é construído no dia a dia, na sala de aula, em cada escola e individualmente.

Poucas afirmações seriam tão compartilhadas como a de que cada aluno é único, incomparável, insubstituível, dinâmico e configurado por um conjunto ilimitado de fatores genéticos e culturais. Ninguém se oporia ao enunciado de que cada aluno tem sua peculiar capacidade, disposição, estilo cognitivo, interesse, expectativa, ritmo de aprendizagem, experiência prévia, condições familiares e sociais etc., porém, poucas vezes se veem atendidos estes acertos na forma de organizar as práticas de ensino. (GUERRA, 2008, p. 9).

Partindo desse ponto, a reflexão do professor, a partir de sua sensibilidade, detectar os desafios, encontrar as origens, experimentar recursos, não ficar preso em metodologias, concepções e preconceitos, agir com seriedade, dialogar, utilizar as velhas e novas experiências que forem adequadas, perceber que o ato de ensinar é modificável, o professor poderá romper com a falsa ideia de homogeneidade presente nas escolas.

Portanto, ensinar é propiciar aos alunos as condições para que se desenvolvam em todas as suas potencialidades. De tal modo que o educando seja o primeiro agente do seu processo educativo, sendo atuante, participativo e reflexivo. Deixando de ser apenas um receptáculo.

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino

ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos. (MANTOAN, 2003, p. 46).

Também foi constatado que alguns professores tinham se graduado recentemente e outras há alguns anos. No entanto, nenhum deles teve em seus cursos de formação inicial um currículo que abordasse satisfatoriamente as práticas de ensino adequadas às diferenças. E que ainda não tem uma política pública de formação de professores em serviço sobre educação inclusiva por parte da municipalidade. Apresentado, dessa forma, a necessidade de buscar outras maneiras de preparar esses profissionais para transformar a escola, na perspectiva inclusiva e de um ensino de qualidade.

Como qualquer aprendiz, os professores não aprendem sozinhos, no vazio. A formação inicia-se do “saber fazer” e é isso que aparenta estar faltando nas escolas estudadas. Se os educadores não tiveram uma formação inicial que os capacitasse a trabalhar com o diferente, é essencial que se disponibilize formação continuada a todos os profissionais que atuam nas escolas, fundamentalmente aos professores da sala regular. São poucos os professores da sala regular que se interessam em fazer uma especialização na área da educação inclusiva, assim continuam podendo dizer que não estão preparados para atuar com esses alunos. Portanto, a formação continuada do professor deve ser vista como fator relevante para a construção de práticas inclusivas, tendo em vista as fragilidades da formação inicial dos professores.

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. (MANTOAN, 2003, p. 79).

Entretanto, a formação continuada não trará receitas prontas e soluções imediatas de como atuar nas diferenças, contudo, a formação torna-se imprescindível quando se anseia a construção de uma educação inclusiva. A formação continuada de qualidade, com formação teórica, trocas de experiências e atividades práticas, que possibilitem aos educadores refletirem, se sentirem motivados e seguros ao trabalharem com uma configuração diferenciada com seus alunos, em um espaço que valorize a diversidade, onde não haja lugar para preconceitos, é necessária. Como nos mostra Freire (2002, p. 17) ao afirmar que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Ressaltamos que as escolas já compreenderam que a inclusão educacional não se resume ao direito à matrícula e frequência dos alunos nas classes regulares de ensino. Porém, ainda encontram dificuldades para eliminar os obstáculos e barreiras que impedem ou dificultam o sucesso dos alunos na aprendizagem. Realizaram modificações físicas, mas ainda há necessidade de melhorias nessa parte. Verificamos os esforços das professoras em oferecer estratégias pedagógicas adequadas, que se deparam com a falta de recursos materiais que poderiam facilitar seu trabalho.

Como a inclusão é um processo, que necessita de constante análise e reflexão, pontuamos a necessidade de considerar que o aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que o tornam único e especial, e que também tem ritmos e interesses diferentes.

Durante a pesquisa, averiguamos ainda que se acredita na necessidade de escolas especiais. Alguns pais deixam seus filhos nessas escolas como meio de conseguir facilidade de atendimento com outros profissionais da saúde, porém não se pode retroceder e mudar o progresso do processo de inclusão. Os alunos têm direito de frequentar as escolas regulares, e, em alguns casos, quem negligencia esse direito são os próprios pais. No processo de inclusão foram percebidos alguns percalços, ora por parte das leis, ora por parte das escolas e, em outros momentos, por parte das famílias. Acreditamos que o caminho para o conhecimento é que poderá impedir o retrocesso.

O fato de a maioria dos participantes da pesquisa ser favorável à educação inclusiva é importante, pois pressupõe disposição em acolher as diferenças, ainda que não tenham clareza de como atuar para efetivar a inclusão de todos os educandos. Estar disposto a mudar, arriscar-se na busca de novos conhecimentos, possibilita o surgimento de educadores com ações desprendidas das amarras de uma estrutura escolar rígida e inflexível.

Também ressaltamos que a educação inclusiva não pode ser direcionada para um tipo de pessoa ou outro, pois estaríamos elegendo algumas pessoas como “normais” e outras como “anormais”, as quais se destinam os processos de inclusão. Uma educação inclusiva é uma forma de organizar a educação para que todos participem. Pensando assim, não teria sentido falarmos em alunos da inclusão, pois todos, sem nenhuma distinção, seriam contemplados com a educação inclusiva.

No entanto, lidar com as diferenças nem sempre é tarefa fácil, pois ainda temos muitos preconceitos arraigados em nossa sociedade, que muitas vezes são reforçados pelos próprios governantes. Nesse sentido, a postura preconceituosa e reacionária do atual governo federal, representado pelo próprio Presidente da República e boa parte da sua equipe, foi recebida pela comunidade educacional com temor e insegurança sobre o rumo das políticas educacionais inclusivas.

Em relação à necessidade de se ter um professor de apoio em sala de aula, todos os professores que participaram da pesquisa afirmaram ser ele muito importante para a educação inclusiva. Entretanto, é importante considerar que esses profissionais considerados essenciais à educação inclusiva não devem atuar como o único responsável pelo processo de aprendizagem do aluno, como pontuado por algumas professoras.

Foi possível verificar que a Rede Municipal de Ensino preza pelos laudos médicos em detrimento à disponibilização de alguns atendimentos aos alunos com deficiência, como é o caso da contratação de professores de apoio. Trata-se de uma perspectiva médico-psicológica que se contesta na proposta da educação inclusiva, porque enfatiza nos défices do aluno e não em suas potencialidades. Não que as dificuldades devam ser negadas, mas vistas como parte constituinte da diversidade.

Assim, a partir das reuniões, foi possível identificar inúmeras barreiras à aprendizagem e à participação, mas, em contrapartida percebemos um esforço para tornar as escolas inclusivas.

O olhar do nosso trabalho se repousou sobre a visão de Foucault (2005), que nomeia alguns estabelecimentos como sendo “instituições disciplinares”, que toma a escola como uma dessas instituições que mantem “vigilância constante sobre os indivíduos”, que “esquadrinha os corpos”, para extrair deles o melhor, foi desse prisma que olhamos para escola, e a vimos com uma estrutura excludente, que precisa ser modificada para ser capaz de ensinar a todos os alunos que dela necessita.

Que esse trabalho sirva de inspiração para que muitas reflexões e novos estudos surjam nas escolas municipais e contribua para que elas sejam escolas inclusivas com qualidade no ensino ofertado aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

AMADOR, F.; FONSECA, T. M. G. Da intuição ao método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

AQUINO, L. M. C. A rede de proteção a crianças e adolescentes, a medida protetora abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária: a experiência em nove municípios. In: SILVA, E. R. A. da (Ed.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004. p. 325-365.

BARROS, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. **Actes de Recherche en Sciences Sociales**, Paris: Persée, n. 91-92, p. 71-75, 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008>. Acesso em: 15 maio 2019.

BOVO, A. A. **Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de matemática**. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CAMARGO, A. **18 quadrinhos contundentes para entender por que colocar uma criança em uma escola tradicional é um desastre**: 18. a escola foca apenas em desenvolvimento intelectual. 7 nov. 2015. Disponível em: <<https://medium.com/brasil/18-quadrinhos-contundentes-para-entender-por-que-colocar-uma-crian%C3%A7a-em-uma-escola-tradicional-%C3%A9-um-d66d182c3d77>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

COOK, A. M.; POLGAR, J. M.; HUSSEY, J. M. **Cook and Hussey's Assistive Technologies: principles and practice**. St. Louis, Missouri: Mosby Year Book, Inc., 1995.

DELEUZE, G. **Foucault**. 5. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34 Ltda, 1995. v. 1.

ESCÓSSIA, L. da; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da**

cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

FARNOCCHI, N. G. **O professor de apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola:** análise de orientações legais em diferentes redes de ensino. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaGaloFarnocchi_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires:** a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FORJAZ, S. S. **Ponto de vista.** São Paulo: Moderna, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, N. K. P. P. Políticas públicas e inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de políticas educacionais.** n. 7, p. 25–34, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16418026-Politicass-pubblicas-e-inclusao-analise-e-perspectivas-educacionais.html>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

GARCIA JR, C. **História da educação especial.** 2014. Vídeo. Disponível em: <<http://mauriciomunhoz.blogspot.com/2014/03/historia-da-educacao-especial-evolucao.html#.XDH2UlXKjIU>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

GASPAROTTO, G. C. F. **Alfabetização matemática:** cartografando as narrativas de alguns alunos na série final do Ensino Fundamental. 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GLAT, R. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. **Revista Linhas,** v. 7, n. 2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1334/1143>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

GOMES, A. M. P. M.; A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: o papel dos profissionais da educação/reabilitação. **Revista Saber (e) Educar,** v. 11, p. 49-71, 2006. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/62496176.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GUERRA, M. A. S. **El lecho de Procusto**. El Adarve, 2005. Disponível em: <<https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2005/10/01/el-lecho-de-procusto/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____, **El Lecho de Procusto**: la organización como escenario y requisito para la diversidad. T.E., 294, 9-12. 2008. Disponível em: <<http://www.murcia.ccoo.es>>. Acesso em: 28 out. 2019.

JODOROWSKY, A. **Pássaros criados em gaiola acreditam que voar é uma doença** Chile: Editora Administradores.com, 2016.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LIBERALESSO, P. **Paulo Liberalesso**: depoimento [2 abr. 2019]. Dia mundial de conscientização do autismo: diagnóstico precoce é fundamental. Entrevistador: Complexo Pequeno Príncipe. Curitiba, PR: Complexo Pequeno Príncipe, 2019. Entrevista concedida para o Dia Mundial de Conscientização do Autismo: diagnóstico precoce é fundamental. Disponível em: <<http://pequenoprincipe.org.br/noticia/dia-mundial-de-conscientizacao-do-autismo-diagnostico-precoce-e-fundamental/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

LÜBECK, M.; RODRIGUES, T. D. Incluir é melhor que integrar: uma concepção da educação etnomatemática e da educação inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 6, n. 2, p. 8-23, 2013.

LÜCKE, N. C. F. S. A importância do estímulo no desenvolvimento da criança. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, v. 12, n. 6, p. 33-44, jun. 2019. Disponível em: <<http://www.nucleodoconhecimento.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2019. ISSN: 2448-0959.

MACHADO, A. **Antologia poética**. Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento. Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 1 -19, maio/ago. 200. ISSN 1519-0919.

_____, **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista de Estudos Jurídicos**, Brasília, n. 26, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://www2.cjf. jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 6 maio 2013.

_____, O direito à diferença, na igualdade de direitos. **Bengala Legal**, p. 1-14. 2009. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

_____. Entrevista [16 abr. 2015]. Entrevistadora: **Revista Educação**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d_gLi-JIviA>. Acesso em: 14 ago. 2018.

MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M. **Inclusão escolar total**: uma questão de tempo. 2013. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2013/10/07/inclusao-escolar-total-uma-questao-de-tempo>>. Acesso em: 6 maio 2018.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; AMORIM, V. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. A importância da família no processo de inclusão. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 5-15, 2012. ISSN 2177-7691.

MENDONÇA, I.; GOMES, M. de F. Grupo focal como técnica de investigação qualitativa na pesquisa em educação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5. 2016. Porto. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal, 2016. v. 1, p. 429-438.

OLIVEIRA, M. O; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

PIETRO, R. G. **Rosângela Gavioli Pietro**: depoimento. [set. 2005]. Entrevistadora: Maria José Baldessar. São Paulo, SP: USP, 2006. Entrevista concedida ao Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p. 11-18, 2006.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

RODRIGUES, T. D. **A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo**: possibilidades e desafios. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Rio Claro, 2008

_____, **A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo**. Curitiba: CRV, 2010.

_____, **Práticas de exclusão em ambiente escolar**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.

_____. **Práticas de exclusão em ambiente escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2017.

_____. Mecanismos do poder disciplinar na escola: alguns apontamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática**, Campo Grande, MS: UFMS, v. 11, n. 26, p. 225-240, 2018.

RODRIGUES, T. D; LÜBECK, M. Contribuições da etnomatemática para uma educação inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ETNOMATEMÁTICA: Saberes, diversidade e paz, 6, 2018. Medellín: Universidade de Antioquia, 2018.

- ROLNIK, S. **Cartografia, ou de como pensar com o corpo vibrátil**. 1987. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- ROTONDO, M. A. S. **O que pode uma escola? cartografias de uma escola do interior brasileiro**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 63-83, 2006.
- SANCHEZ, M. C. Conteúdo e eficácia da imagem gráfica. **Boletim de Geografia Teórica**, Rio Claro, SP: AGETEO, v. 11, p. 21-22, 1981.
- SANTOS, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. _____. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SANTOS, J.; CÉSAR, M. Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. **Revista Journal Interações**, n. 14, p. 156-184, 2010. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 17 nov. 2019. ISSN 1646-2335.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo um a sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 174 p.
- SCHNEIDER, A.; RAMIRES, V. R. **Primeira infância melhor: uma inovação em política pública**. Brasília: UNESCO; Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.
- SOUZA, F. F. de; VALENTE, P. M.; PANNUTI, M. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba, PR: PUCPR, 2015.
- SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios: desenhando caminhos In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5, 2016. Porto. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal, v. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.webqda.net/o-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- TESSARO, N. S.; WARICODA, A. S. R.; BOLONHEIS, R. C. M.; ROSA, A. P. B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321815010>>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- VEIGA-NETO, Alfredo; **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: CNE, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 out. 2001, p. 12001.

_____. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jan. 2019, p. 6. Edição extra B.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012, p. 2. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional curricular comum**. Brasília, DF, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. _____. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 23 jan. 2014a. Disponível em: <<https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. _____. **Plano nacional de educação: 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

_____. _____. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CASSILÂNDIA. **Lei Complementar nº 86, de 8 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores da Educação Municipal de Cassilândia – MS, e dá outras providências. Cassilândia, MS, 2005.

CESE-Coordenadoria Ecumênica de Serviço. **Declaração universal dos direitos humanos**. 9. ed. [S.l.: s.n.], mar. 2018. Edição Comemorativa de 70 anos da Declaração e 45 anos da CESE.

CME. **Deliberação CME/Cassilândia/MS nº 27, de 30 de novembro de 2006**. Cassilândia, MS: CME, 2006.

_____. **Deliberação CME\Nº 66, de 17 de dezembro de 2014**. Cassilândia, MS: CME, 2014.

SEMEC. **Resolução/SEMEC nº 84, de 15 de maio de 2015**. Ementa. Local, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Publicação de 1998.