

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS - CCEAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANETE LOPES MONTEIRO

**A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – ESTUDO EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

BLUMENAU

2019

JANETE LOPES MONTEIRO

**A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – ESTUDO EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Rita de Cássia Marchi

BLUMENAU

2019

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB

M775p

Monteiro, Janete Lopes, 1962-

A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização: estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC) / Janete Lopes Monteiro. - Blumenau, 2019.

155 f. : il.

Orientador: Rita de Cássia Marchi.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: f. 138-147.

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino fundamental. 4. Integração social. 5. Inclusão escolar. 6. Sociologia. 7. Sociologia - Infância e juventude. I. Marchi, Rita de Cássia, 1961-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.9


JANETE LOPES MONTEIRO

**A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO SEU
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Marchi/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Eric Plaisance/Université Paris Descartes
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Andrea Soares Wuo/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 06 de junho de 2019.

Dedico esta pesquisa aos estudantes com deficiência intelectual que acolheram a minha solicitação para realizar este trabalho e às suas mães, que lutam diária e incansavelmente para que seus filhos tenham acesso a uma educação de qualidade e uma vida independente e feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de forma direta ou indireta colaboram para que esse momento se concretizasse.

Agradeço a minha família que me apoiou e incentivou para que eu levasse à frente este almejado sonho. Ao meu marido, um especial agradecimento pela paciência e apoio em diferentes momentos e compreensão pelas minhas ausências durante os períodos de aulas e viagens para participar dos eventos.

Aos meus colegas mestrandos, agradeço a acolhida no grupo, as ofertas de colaboração, as trocas de conhecimento, os momentos de risos, descontração, mas principalmente, pela conquista de novas amizades.

Agradeço aos professores que possibilitaram a construção de conhecimentos necessários para a produção desta dissertação.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME/Florianópolis) pela oportunidade de realização da pesquisa em uma de suas unidades educativas e a Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina pela concessão da bolsa de pós-graduação, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) e do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUNDES.

Agradeço a minha orientadora pelas orientações e auxílio na organização, elaboração e produção deste trabalho.

Agradeço a banca pela contribuições que auxiliaram para que este trabalho fosse concluído com qualidade.

Agradeço imensamente a Deus, que por caminhos tortuosos e nem sempre compreendidos, me proporcionou grandes aprendizados, descobertas, oportunidades e vivências que certamente não serão esquecidos.

E agradeço muitíssimo a todos os presentes, que me honram com suas presenças.

Com afeto,
Janete Lopes Monteiro.

“ Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial.”

(VYGOTSKI, 1997)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a participação de crianças com Deficiência Intelectual (DI) no seu processo de escolarização, articulando-o com a legislação e as políticas públicas de inclusão, da perspectiva teórica da Sociologia da Infância (SI) na interface com a educação inclusiva. Os objetivos específicos foram: conhecer como se processa a inclusão da criança com DI na instituição de ensino, analisando a percepção de membros da comunidade escolar sobre essas crianças como sujeitos sociais de direitos, identificar momentos e espaços escolares nos quais ocorre a participação das crianças com DI, problematizar a relação entre o cotidiano escolar e a legislação vigente sobre inclusão escolar, refletindo sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com DI nas escolas regulares e analisar as adequações curriculares realizadas para essas crianças. Os sujeitos de pesquisa foram três crianças, duas matriculadas no 6º ano e uma no 8º ano; seus professores e suas mães. A metodologia utilizada envolveu técnicas da etnografia, tais como observação participante em diferentes momentos do cotidiano escolar, elaboração do diário de campo, entrevistas realizadas com os sujeitos acima mencionados, além da análise de documentos da escola e dos dispositivos legais nacionais e municipais. A geração de dados foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis (SC), que trabalha numa perspectiva inclusiva. A pesquisa teve seu aporte teórico na interface da literatura sobre a inclusão escolar, os documentos legais que garantem os direitos das crianças com deficiência de frequentar as escolas regulares de ensino, e a SI, disciplina que tem como princípios centrais a ideia da infância como uma construção social e histórica e a criança como ator social de pleno direito. A análise dos dados da pesquisa permitiu concluir, por um lado, que a inclusão escolar dos estudantes com DI na escola pesquisada da rede municipal de Ensino de Florianópolis (SC) está garantida do ponto de vista legal, mas por outro, as observações e entrevistas demonstraram que, embora a comunidade escolar apoie a inclusão, existem desafios e barreiras (pedagógicas e atitudinais) que comprometem a acessibilidade *simbólica* dos estudantes com DI. A capacitação dos professores e a presença de uma auxiliar de ensino de educação especial em sala de aula foram consideradas, pelos pais e professores, como essenciais para realizar a mediação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com DI, que conseguem aprender no seu ritmo e em condições adequadas. No entanto, o ideal de aluno, presente no conceito de “ofício de aluno”, pode contribuir tanto para o fracasso escolar de crianças com DI quanto para a instauração de práticas de “exclusão branda”.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão escolar. “Ofício de aluno”. Participação. Sociologia da Infância.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the participation of children with Intellectual Disability (ID) and their process of inclusion and schooling, articulating it with the legislation and public policies of inclusion, from the theoretical perspective of Childhood Sociology with inclusive education. The specific objectives were: to know how the inclusion of children in the regular school is carried out, analyzing the perception of members of the school community about these children as social rights, to identify moments and spaces in which children with ID take part, to problematize the relationship between the daily routine and the current legislation on school inclusion, reflecting on the challenges and possibilities of inclusion of children with ID in regular schools and to analyze the curricular adjustments made for these children. The research subjects were three children, two enrolled in the 6th grade and one in the 8th grade; their teachers and their mothers. The methodology used involved ethnography techniques, such as participant observation in different moments of the school routine, preparation of the field diary, interviews realized with the aforementioned subjects, besides analysis of school documents and national and municipal legal provisions. Data generation was carried out in a public school, a municipal network in Florianópolis (SC), which works in an inclusive perspective. The research had its theoretical contribution in the interface of the literature on school inclusion, the legal documents that guarantee the rights of children with disabilities attending regular schools, and Childhood Sociology, a discipline that has as its central principles the idea of childhood as a social and historical construction and the child as a full social actor. The analysis of the research data allowed to conclude, on the one hand, that the school inclusion of students with ID at the researched school of the municipal network of Education in Florianópolis (SC) is guaranteed from a legal point of view, but on the other hand, observations and interviews demonstrated that, although the school community supports inclusion, there are challenges and barriers (pedagogical and attitudinal) that compromise the symbolic accessibility of students with ID. The training of teachers and the presence of an auxiliary teacher special education in the classroom were considered by parents and teachers as essential for the mediation of the teaching-learning process of students with ID, who can learn at their own pace and under appropriate conditions. However, the ideal student, present in the concept of "student craft" can contribute either to ID students failure, or to the practice of "soft exclusion" practices.

Keywords: Intellectual Disability. School Inclusion. "Student craft". Participation. Childhood Sociology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Croqui da escola.....	80
Figura 2 - quadra esportiva coberta	81
Figura 3 - A e B - banheiro adaptado com fraldário.....	81
Figura 4 - rampa de acesso a diferentes espaços	82
Figura 5 - A / B - imagens de pisos podotáteis nos corredores para acesso a diferentes espaços.....	82
Figura 6 - pisos podotáteis no acesso ao banheiro feminino	83
Figura 7 - A / B - atividade de pesquisa registrada no caderno.....	103
Figura 8 - “Rio” escolheu o molde vazado do unicórnio	107
Figura 9 - “Vírus” escolheu o molde vazado de um automóvel.....	107
Figura 10 - atividade de Geografia com estagiários	108
Figura 11 - atividade de Geografia com estagiários	109
Figura 12 - atividade de Geografia com estagiários	109
Figura 13 - A e B - Conteúdo de ciências adaptado	114
Figura 14 - Resolução da situação problema no caderno do “Rio”	115
Figura 15- prova de matemática não adaptada.....	116
Figura 16 A - prova de matemática adaptada	116
Figura 17 - B, C - prova de matemática adaptada	116
Figura 18 – Barreira atitudinal.....	118
Figura 19 - Barreira pedagógica	119
Quadro 1 - dados do estado da arte.....	27
Quadro 2 - número de estudantes com deficiência na SME-Florianópolis	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- “A. X” – Aluno (x – número de identificação de cada aluno)
- “E.P. X” – Equipe Pedagógica (X – número de identificação de cada profissional)
- “M. X” – Mãe (X – inicial do nome da mãe)
- “P. X” – Professor (X – número de identificação de cada professor)
- AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa
- a.C – Antes de Cristo
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações
- CAESP – Centro de Atendimento Educacional em Educação Especial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança
- DI – Deficiência Intelectual
- DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
- HU – Hospital Universitário
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos
- ISM – Instituto dos Surdos-Mudos
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NEICA – Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente
- NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal
- OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- ONU - Organização Mundial das Nações Unidas
- PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPFC – Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPP – Projeto Político Pedagógico
SC – Santa Catarina
SI – Sociologia da Infância
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas)
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 RUMO A UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS – ENTRE DISCURSOS E AÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA ...	30
2.1 A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – BREVE RELATO	34
2.1.1 Educação das pessoas com deficiência no Brasil	38
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA – (RE) SIGNIFICANDO CONCEITOS E PARADIGMAS, GARANTINDO DIREITOS	41
2.2.1 Modelo social de deficiência – do estigma às práticas pedagógicas inclusivas	44
2.2.1.1 A construção do modelo social de deficiência e a reconstrução de conceitos ...	49
2.3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	54
3 DESBRAVANDO A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A NORMATIVIDADE INFANTIL.....	57
3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA	60
3.1.1 Universalização do direito à infância e os direitos das crianças.....	65
3.1.2 Na ciranda do direito de participação	67
3.2 DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLA À INVENÇÃO DO ALUNO: NAS TEIAS DA NORMATIVIDADE E DA NORMALIDADE	70
3.2.1 Ofício de criança e ofício de aluno	73
4 NO “ CHÃO ” DA ESCOLA – DAS OBSERVAÇÕES E DIÁLOGOS ÀS ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	77
4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA	78
4.1.1 As turmas observadas e os sujeitos da pesquisa	85
4.2 O TRABALHO DE CAMPO: DO COMITÊ DE ÉTICA AOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	89
4.2.1 A ética na investigação com crianças.....	90
4.2.2 Entre a teoria e a prática: “ ... muito é falado, mas não é praticado”	91
4.2.2.1 Categoria 1 – Os desafios da inclusão escolar.....	93
4.2.2.2 Categoria 2 – Participação e Escolarização: em meio à diversidade e à singularidade de práticas pedagógicas.....	99
4.2.2.3 Categoria 3 - Formação de professores e a multiplicação de saberes com vistas à diversidade escolar	125

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	138
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das mães e dos profissionais da escola que participaram das entrevistas	148
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - para o menor.....	150
ANEXO 3 - Termo de Assentimento para o Menor - Adolescente	152
APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com a (s) criança(s)	153
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com as mães.....	154
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com os profissionais da escola (professores e equipe pedagógica)	155

1 INTRODUÇÃO

" Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu, não é o que contou número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida."

(ROUSSEAU, 1995)

Este estudo, que tem por tema a inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual (DI), foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Universidade Regional de Blumenau, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais e junto ao Grupo de Pesquisa NEICA - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente.

Neste primeiro capítulo apresenta-se o tema de forma contextualizada, os objetivos, a problemática, os referenciais teóricos, a metodologia e às questões éticas no desenvolvimento de pesquisas com pessoas com deficiência, assim como o estado da arte sobre o tema.

A inclusão escolar de alunos com deficiência abrange uma questão atual e de extrema importância no campo educacional, pois envolve a inserção do público alvo da educação especial nas escolas de ensino regulares. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 11),

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade

Os sujeitos com deficiência e os que apresentavam algum tipo de transtorno ou síndrome foram, por muito tempo, segregados e excluídos do direito de aprender, de conviver e viver em sociedade com dignidade (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2012). Assim, neste momento histórico no qual um imenso aparato legal (BRASIL, 1996;

BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; dentre outros) garante o acesso desse público às escolas regulares de ensino, esta proposta de pesquisa visa investigar como acontece o processo de inclusão escolar, a escolarização, e a participação de estudantes com DI neste processo, em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis – Santa Catarina.

A inclusão escolar de crianças com deficiência nas instituições de ensino regular é ainda um processo embrionário na realidade das escolas brasileiras, permeado de dúvidas e incertezas em diversas instâncias da sociedade e, sobretudo, nos espaços escolares. Por esta razão o tema tem despertado intensos debates na sociedade e o interesse de pesquisadores e educadores consagrados na literatura da educação como Mazzotta (1996), Mittler (2003), Plaisance (2003; 2004; 2005; 2006; 2010; 2015a; 2015b), Ferreira (2006), Jannuzzi (2012), Pletsch e Glat (2012), Glat e Antunes (2012), Hostins e Jordão (2014), dentre outros. Tendo em vista esta realidade, a pergunta mobilizadora desta pesquisa é: Como acontece o processo de inclusão e a participação de crianças com DI no seu processo de escolarização em uma escola regular da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC)?

No tocante ao conceito de “participação”, Freire (2011, p. 139) descreve que ele é entendido como “[...] o envolvimento ativo dos sujeitos sociais nos processos de tomada de decisões que se referem à definição dos objetivos e finalidades concretas nas diversas esferas da vida social.” O conceito de participação está, desta forma, permeado pela relação indivíduo-sociedade e tem dimensões políticas, econômicas, culturais e educacionais que estão imbricadas com aspectos legais, ou seja, uma relação na qual o sujeito é um ser de direito nas diferentes conexões em que está inserido (FREIRE, 2011). No que diz respeito aos alunos com deficiência e transtornos variados nas instituições do ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva especifica o acesso, a participação e aprendizagem deste público como seus objetivos (BRASIL, 2008).

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar, da perspectiva teórica SI, a participação de crianças com DI no seu processo de escolarização, articulando-o com a legislação e as políticas públicas de inclusão. Os objetivos específicos são: conhecer como se processa a inclusão da criança com DI na instituição de ensino, analisando a percepção de membros da comunidade escolar sobre essas crianças como sujeitos sociais de direitos; identificar momentos e espaços escolares nos quais ocorre a participação das crianças com DI; problematizar a relação entre o cotidiano

escolar e a legislação vigente sobre inclusão escolar, refletindo sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com DI nas escolas regulares; analisar as adequações curriculares realizadas para essas crianças.

Quanto à metodologia do estudo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa não estabelece operacionalização de variáveis, mas a investigação dos fenômenos em sua complexidade e no seu contexto natural, além de buscar compreender os comportamentos desde a perspectiva dos sujeitos da investigação. A investigação qualitativa é descritiva e os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O significado, dessa forma, é de extrema importância na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim a metodologia utilizada para a realização do estudo envolveu as técnicas e os procedimentos da etnografia que, de acordo com Fritzen (2012), abrange a inserção do pesquisador no campo de estudo em processo de observação, a descrição de fatos, os registros escritos em diferentes momentos do cotidiano escolar, a elaboração de diário de campo, a realização de entrevistas e a interpretação do contexto, das ações e dos diálogos realizados com diferentes sujeitos.

Este estudo não se configura, no entanto como uma pesquisa etnográfica, pois a etnografia pressupõe um trabalho de campo longo e vigoroso, informado pela teoria antropológica. Neste sentido, para Marchi (2018, p. 731),

Há de se estabelecer diferença entre o mero uso de técnicas (observação participante, entrevistas não estruturadas, conversas informais, registros audiovisuais, etc.), que são condição necessária, mas não suficiente para a realização de etnografias, e a efetiva construção de uma etnografia.

Entende-se que o uso dos pressupostos da etnografia neste trabalho, todavia, são relevantes, pois " [...] existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos podem ser descobertos, apreendidos e analisados" (MARCHI, 2010, p. 194).

A geração de dados foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), que trabalha numa perspectiva inclusiva. Os sujeitos de pesquisa foram três crianças, sendo duas matriculadas no 6º ano e uma no 8º ano, seus professores e suas mães.

Foram realizadas observações participantes no contexto escolar, elaboração de diário de campo, efetivadas entrevistas com profissionais da escola (professores e equipe

pedagógica), com estudantes com DI e suas mães. Ademais, foi realizada análise do Projeto Político Pedagógico – PPP ¹ (FLORIANÓPOLIS, 2017) da instituição, do Regimento Interno da escola (2018) e dos dados pessoais dos estudantes público alvo deste estudo, pois estes documentos constituem ferramentas importantes para compreender o espaço, a dinâmica e a organização escolar.

As questões éticas e os procedimentos legais foram considerados durante todo o processo de realização da investigação com as crianças, pois entende-se que eles, assim como os adultos, são atores sociais e sujeitos de plenos direitos.

A ética nas pesquisas desenvolvidas com crianças só foi evidenciada nos anos 1989, na Assembleia Geral da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, que se instituiu como lei internacional (UNICEF² /BRASIL, 1989).

No Brasil, o conteúdo da convenção está presente no Decreto 99.710/1990 que promulga a citada Convenção e estabelece como direito fundamental das crianças o acesso à saúde, à proteção, à educação e cultura, à liberdade de pensamento, consciência e crença, para todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção, incluindo, portanto, as crianças com deficiência (BRASIL, 1990). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), também são importantes instrumentos para salvaguardar os direitos das crianças. Esta última institui considerações relevantes acerca dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Adentrando no campo científico das pesquisas com crianças, em meados dos anos 1990, os estudos desenvolvidos por Alderson (1995 *apud* FERNANDES, 2016, p. 761) apontam que havia uma crença acerca da não potencialidade das crianças em fornecer dados confiáveis para as pesquisas e, também, que a questão do paternalismo evitava que elas participassem de investigações, pois estariam vulneráveis à exploração de

¹ O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado em 2017. O documento, construído coletivamente, é norteador do trabalho educativo desenvolvido pela escola e nele estão definidos os princípios que orientam as práticas pedagógicas cotidianas, o histórico da instituição, as ideias filosóficas, os objetivos institucionais, orientações, ações e formas de avaliar os processos de aprendizagens, estabelecendo metas e buscando melhorias, etc. Os dados sobre a escola, as famílias e os estudantes foram retirados do PPP. Destaca-se que para manter o anonimato da escola e dos sujeitos de pesquisa, as referências do PPP da escola e do Regimento Interno da escola não foram incluídas na lista de referências deste trabalho.

² United Nations International Children's Emergency Fund – UNICEF em inglês ou Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas em português.

pesquisadores. Essas condições levaram a pensar a criança como sujeito ativo na pesquisa, além de buscar medidas éticas para protegê-las de violações de seus direitos, de exposições ou de infortúnios. De acordo com Francischini e Fernandes (2016, p. 62), “ [...] as questões éticas ‘tradicionais’ que permeiam os processos de investigação com seres humanos adultos estendem-se às investigações com crianças e adolescentes, não obstante as particularidades das quais se revestem, acrescidas, ainda de questões emergentes.” Desta forma, tal como ocorre com os adultos, é preciso proteger as crianças de possíveis infortúnios.

Com relação aos nomes das crianças, para não revelar suas identidades e expô-las a alguma situação de risco ou constrangimento, certas estratégias são desenvolvidas pelos pesquisadores e pesquisadoras. O uso de nomes fictícios, a utilização das iniciais dos nomes, o uso do primeiro nome com omissão do espaço da pesquisa, a escolha do nome fictício pelas próprias crianças, são algumas opções (KRAMER, 2002). Os mesmos cuidados éticos devem ser tomados em relação ao uso de imagens das crianças, na forma de fotografias, vídeos ou filmes.

Assim, para que as imagens fossem utilizadas neste estudo, no caso das crianças, foi necessário a autorização dos responsáveis, por meio de um documento denominado de consentimento livre e esclarecido, conforme especificado na Resolução 196/96 que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996) ou Termo de Consentimento Prévio, Livre e Esclarecido (TCLE), como mencionado no estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Este procedimento evita que as imagens das crianças sejam utilizadas de forma indevida e também as protege de algum tipo de exploração (KRAMER, 2002). Assim, além dos pais ou responsáveis, todo processo de consentimento, para realizar este estudo, também envolveu as crianças que puderam aceitar ou recusar a sua participação no estudo. Conforme Ferreira (2010, p. 161),

Visando salvaguardar os direitos de proteção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, [...] no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito.

Tendo em vista que o público alvo desta pesquisa são os estudantes com DI, considerados vulneráveis pelos mecanismos legais, é fundamental dedicar especial

atenção aos procedimentos e as metodologias utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, o que inclui as questões éticas.

Diante do exposto, foi providenciado, conforme modelo de documentos do comitê de ética para pesquisa com seres humanos da FURB, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das mães e dos profissionais da escola que participaram das entrevistas (anexo 1), a assinatura dos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o menor (anexo 2), e também dos estudantes por meio do Termo de Assentimento para menor³ – adolescente (anexo 3), os quais continham os esclarecimentos sobre a pesquisa. Nas palavras de Fernandes (2016, p. 767), o teor do consentimento informado deve conter pelo menos quatro exigências:

[...] de que o consentimento envolva um ato explícito, por exemplo, um acordo verbal ou escrito; de assegurar que pode ser dado se os participantes forem informados e conhecerem a pesquisa; de assegurar que ele aconteça de forma voluntária e sem coerção; e de poder ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa.

Cabe destacar que neste momento histórico, no qual a criança é um sujeito de direito, é imprescindível dar-lhe ciência sobre o trabalho a ser desenvolvido e esclarecer suas dúvidas. Ademais, pautado na ideia da criança como ator social, é imperativo que elas sejam consultadas e participem do processo. Conforme Soares (2006, p. 32),

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância.

No que concerne aos alunos com deficiência, a questão da apresentação do consentimento prévio, livre e esclarecido e dos termos nele expressos, o pesquisador deve usar linguagem clara para que não haja dificuldade no entendimento ou má interpretação dos objetivos (GLAT; ANTUNES, 2012).

Outros argumentos, relativos à ética na pesquisa com crianças e também com pessoas com deficiência, serão retomados no capítulo 4.

³ Conforme a definição do termo na resolução nº 466/2012, II 24, do Conselho Nacional de Saúde, o termo de assentimento é “um documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais”, enquanto que o termo de consentimento é destinado ao público adulto.

Como já ressaltado, do ponto de vista da SI, as crianças são atores sociais, com vozes e direitos. Assim, considerando as questões éticas que envolvem o desenvolvimento deste trabalho com estudantes com DI, considerados especialmente vulneráveis, a proposta de execução desta pesquisa foi submetida ao comitê de ética em pesquisa na plataforma Brasil, conforme especificado e nos documentos normativos e exigido pela Gerência de Educação Continuada da SME de Florianópolis – SC. A investigação foi, portanto, realizada num processo pautado no diálogo e na transparência entre pesquisador e pesquisado.

Com relação ao aporte teórico, esta pesquisa foi construída na interface da literatura sobre inclusão escolar, nos documentos legais que garantem os direitos das crianças com deficiência de frequentar as escolas regulares de ensino e ter acesso ao conhecimento e na SI, disciplina que tem como princípios centrais a ideia da infância como uma construção social e histórica e a criança como ator social de pleno direito.

No que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, inúmeros percalços cruzaram e ainda cruzam os caminhos das famílias que buscam matricular seus filhos e filhas com deficiência nas escolas das redes de ensino regular, como um direito assegurado por lei, garantindo-lhes uma educação pública, gratuita e de qualidade. Professores e professoras, gestores e demais membros da comunidade escolar também se sentem angustiados, sem rumo, sem preparo pedagógico para lidar com uma diversidade complexa de alunos e alunas que desafiam a forma de ensinar e de aprender (FERREIRA, 2006).

Não obstante, no meio da arena estão os estudantes que não ouvem (os surdos), há os que não enxergam (os cegos) ou apenas enxergam formas sem muitas definições e contornos ou simplesmente pequenos feixes de luz (os com baixa visão). Há ainda os estudantes com deficiência física que, conforme o tipo da lesão, utilizam cadeiras de roda ou caminham com dificuldade, não mexem seus braços ou pernas, usam fraldas, precisam ser alimentados, falam com dificuldade ou não conseguem falar e vivem suas vidas com muitas limitações e dependência - para além daquela dependência que, normalmente é atribuída às crianças em relação aos adultos. Além dessas crianças, existem os com deficiência intelectual, síndrome de Down, dentre outras condições, e que estão na escola para usufruir do seu direito de aprender, e não para serem meros espectadores no fundo de uma sala de aula ou seres invisíveis, excluídos, estigmatizados como incapazes de pensar, agir e participar do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve ao seu

redor. Portanto, é a diversidade presente na sala de aula e, como tal, precisa ser percebida, conhecida, respeitada e valorizada em suas diferenças.

Este é o cenário educacional da contemporaneidade, no qual a educação inclusiva se faz presente e isso, nas palavras de Plaisance (2010, p. 34), “[...] implica uma transformação cultural e educativa da escola para acolher todas as crianças”. Mittler (2003, p. 139) corrobora com esta visão e acrescenta que:

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. Da mesma maneira, são importantes as interações e as relações sociais que as crianças têm umas com as outras e com os outros membros da comunidade escolar. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças. O processo de exclusão educacional começa quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo ou o que se espera que elas façam.

Foi a partir deste cenário de desafios, desigualdades de oportunidades, marginalização do sujeito com deficiência e de uma inclusão “mascarada”, que surgiram inquietações e deram forma para que este trabalho de pesquisa se delineasse.

A minha formação na área da Educação Especial, e as vivências nas escolas onde trabalhei, foram elementos motivadores, pois naqueles momentos estabeleceu-se diálogos frequentes com famílias, alunos, professores e profissionais de diferentes áreas e que, em meio a um trabalho multidisciplinar, visaram contribuir com o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesta minha caminhada, junto aos alunos com diferentes deficiências, presenciei situações de descasos pedagógicos, descréditos dos pais com relação ao potencial de seus filhos, baixa autoestima e falta de interesse por parte dos estudantes. Percebi que a deficiência, sobretudo a intelectual, era a mais desafiadora, pois, professores, estudantes e famílias não conseguiam dialogar no processo de ensino-aprendizagem que, por ser dialógico, se estabelece em via de mão dupla. Ademais, a DI era vista como um atributo do estudante, que por sua vez recebia o rótulo de “preguiçoso”, “de quem não queria saber de nada”, “de quem não tinha interesse em aprender”.

A família, na sua maioria representada pela figura materna, anunciava de forma recorrente que o filho / a filha não conseguia fazer as atividades ou tarefas de forma autônoma, mesmo que elas estivessem adaptadas. Diante da “incapacidade” assumida pela família e (re) afirmada pelo estudante, a mãe era quem fazia a atividade pelo

estudante, o privando de mostrar suas habilidades e potencialidades e alimentando a sua baixa autoestima e sua dependência com relação ao outro.

Verificou-se, portanto, que era relevante ouvir o estudante e buscar meios de promover a acessibilidade educacional - adaptações físicas e curriculares, recursos materiais e humanos - para que a inclusão escolar e a escolarização desse público, em especial, fossem realmente efetivadas. A valorização e a credibilidade no potencial do estudante com deficiência, também, é questão fundamental no processo de escolarização.

Considera-se pertinente, também, esclarecer que a escolha por realizar o estudo com estudantes com DI foi decorrente da percepção da carência de conhecimentos dos profissionais da educação nas salas regulares para lidar com as dificuldades inerentes à DI e, conseqüentemente, de promover práticas pedagógicas adequadas a esta condição, o que dificultava a aprendizagem e a participação destes estudantes nas diferentes atividades escolares.

O mito de que o estudante com DI não consegue aprender permanece marcado no imaginário de muitos professores e familiares, e é assimilada / internalizada pelo próprio indivíduo que carrega o estigma. Para Goffman (1988) o estigma é um processo estabelecido no meio social, ou seja, a sociedade categoriza as pessoas, determina os atributos que são positivos ou negativos, as virtudes e os defeitos, o que é normal e o que anormal. Conforme este autor (1988, p. 12),

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser [...] num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Na perspectiva da interface da literatura da inclusão escolar de pessoas com deficiência com a SI, este estudo busca nesta nova disciplina o aporte teórico que valoriza a escuta da criança e sua participação como ator social de pleno direito, nos diferentes momentos e espaços sociais, sobretudo, na escola e no processo de escolarização que, no caso desta investigação, envolve alunos com DI matriculados nas escolas regulares de ensino.

A SI como campo do saber ligado às Ciências Sociais surgiu na esfera internacional nos anos 1980, na sequência dos estudos pioneiros do historiador Philippe

Ariès, nos anos 1960, divulgados na obra “ História Social da Criança e da Família”. Foi este autor que, por meio desses estudos, “[...] demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas” (MARCHI, 2010, p.184).

Assim sendo, a SI traz à tona as discussões sobre a criança e a infância, contrapondo a visão tradicional, na qual as crianças são seres passivos e a infância apenas um período de transição para a vida adulta. Com a SI, as crianças passam a ser vistas como atores sociais e a infância como uma construção social permeada por fatores culturais e históricos (QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2009; 2011; MARCHI, 2009; 2010). Nas palavras de Marchi (2009, p. 235), a mudança da posição da criança de “[...] objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece: o esforço é o de revelar que, [...] a criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta”.

Dessa forma, a partir da SI é possível lançar um olhar contemporâneo e atento para analisar o contexto e a participação das crianças com DI no seu processo de escolarização como atores sociais de direito, que possuem uma história, uma cultura e uma trajetória escolar, muitas vezes, marcada pelo fracasso escolar devido ao ofuscamento de suas vozes durante sua permanência na escola, pois não tiveram a oportunidade de questionar sobre suas dúvidas ou falar sobre suas dificuldades. O fracasso escolar é historicamente o principal responsável pelos rótulos, estigmas e pela exclusão daqueles que não se apropriaram ou não se apropriam dos conteúdos escolares do jeito e no tempo esperado.

Assim, por um longo período, e talvez ainda hoje, essas crianças, que não tiveram vez ou voz, foram ignoradas ou simplesmente mantidas em sala de aula como uma “presença ausente” (SIROTA, 1994 *apud* MARCHI, 2009, p. 234), sem qualquer tipo de ação ou participação social. Fazendo uso da metáfora de Comenius (2001, p. 77), as escolas são muitas vezes como “espantalhos das crianças”, devido sua rigidez de métodos e práticas pedagógicas.

No momento atual, as crianças com deficiência, com garantias legais de acesso, frequentam as escolas regulares e são levadas a incorporar o “ofício de aluno”, termo empregado pela SI para designar um “ofício” em que cabe às crianças “[...] realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse” (MARCHI,

2010, p. 192). Neste sentido, devem as crianças, no contexto escolar, “[...] tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar [...] e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (SARMENTO, 2011, p. 589). A hipótese deste estudo é a de que, o ideal de aluno, presente no chamado ofício de aluno, torna ainda mais árduo o ajustamento das crianças com DI a esse modelo constituído pela cultura escolar.

Assim, com o objetivo de conhecer o que já havia sido produzido, nos cinco anos anteriores ao início desta pesquisa - de 2012 a 2016 - sobre a participação e escolarização de estudantes com DI em diálogo com a Sociologia da Infância, foi realizado um levantamento, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma Sucupira, de trabalhos acadêmicos produzidos no cenário brasileiro.

Inicialmente, no BDTD, utilizando o filtro de busca por título, no período de cinco anos, e os descritores “deficiência intelectual e sociologia da infância” e "sociologia da infância e inclusão escolar", sem e com o uso das aspas⁴, não houve nenhum resultado que apontasse estudos na interface da DI com a SI, ou se aproximavam desta proposta de investigação. Contudo, ao se aplicar somente o descritor “Sociologia da Infância” com os mesmos filtros e sem o uso das aspas, surgiram duas teses; já com as aspas apareceu somente um ocorrência, que se repetiu na busca sem as aspas.

Tomando as duas teses, observou-se que uma foi realizada no programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo em 2012, e intitulada “Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis”, escrita por Lisandra Ogg Gomes. A outra, realizada em 2013, foi produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos / SP com o título “Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa”, de autoria de Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.

Embora as duas teses tivessem como sujeitos de pesquisa crianças, nenhuma apresentou referência às crianças com DI em escolas regulares ou especializadas. A primeira buscou compreender como as crianças da pré-escola articulavam, reorganizavam e criavam sentidos em suas brincadeiras e conversas, a partir do aparato midiático e da

⁴ O uso das aspas, em sites de pesquisa, restringue a busca e conseqüentemente o número de ocorrências

relação com os adultos da família e da escola; e a segunda discutiu os fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância de língua inglesa, buscando responder a alguns desafios metodológicos que se colocam para as pesquisas com bebês.

Ainda nesta mesma base de dados, e utilizando os mesmos filtros, buscou-se pelo título “participação de crianças com deficiência intelectual no processo de escolarização”, que não apresentou nenhum resultado. Diante disto, buscou-se pelos descritores “Deficiência intelectual e escolarização”, que apontou como resultado duas teses e quatro dissertações.

A primeira tese, de 2014, desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo pesquisador Ricardo Schers de Goes, recebeu o título “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil” e teve como objetivo analisar os resultados das políticas de educação especial brasileira, no âmbito nacional, discutindo se o direito à educação de alunos com DI, garantido pela atual legislação, tem expressão na expansão das oportunidades educacionais para esse tipo de aluno. A segunda, cujo título é “Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental” (2016), foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, por Sônia Maria Rodrigues Simioni. O estudo, levando em consideração o “Programa Ler e Escrever” implementado na rede estadual paulista, teve como objetivo compreender as possíveis contribuições deste Programa no processo de escolarização do aluno com DI na perspectiva docente.

As quatro dissertações encontradas no BDTD, foram realizadas em três regiões diferentes no Brasil - duas no Centro-oeste, uma no Sudeste e uma no Sul do país. Em 2013, o trabalho desenvolvido por Katia Rosa Azevedo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, abordou “A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio.” O objetivo do estudo foi investigar as representações sociais dos professores de ensino médio das escolas públicas de Brasília sobre a inclusão de alunos com DI e relacionar essas representações com a experiência e formação dos professores.

A segunda dissertação, escrita por Mariele Angélica de Souza Freitas e defendida em 2014, tinha como título “Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização” e foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo geral foi compreender o processo de escolarização de jovens com DI que frequentam a EJA. Carla Maciel da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com seu trabalho “Deficiência intelectual no Brasil : uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização”, de 2016, buscou analisar o conceito de DI e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro. A última dissertação, também de 2016, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (RC⁵) da Universidade Federal de Goiás com o título “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento”, sob autoria de Rosiney Vaz de Melo Almeida. O objetivo da pesquisa foi analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com DI matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano).

Diante da análise dos objetivos de cada estudo, dos sujeitos de pesquisa, do local onde foram realizados e a temática abordada, foi possível perceber que, até o momento, não há nenhuma pesquisa realizada na interface da SI e a Educação Inclusiva sobre a participação e escolarização de estudantes com DI, em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis /SC.

Quanto ao levantamento de produções acadêmicas no banco de teses e dissertações da CAPES, na plataforma Sucupira, aplicou-se os seguintes filtros: período de 2012 a 2016, área de concentração da educação e área de conhecimento da educação. Utilizou-se os mesmos descritores inseridos na BDTD, com e sem o uso das aspas, e a busca indicou os seguintes resultados: sem a utilização do recurso das aspas, todos os descritores apresentaram um quantitativo acima de 8.500 resultados; com o uso das aspas, nenhum registro foi encontrado, à exceção do descritor “Sociologia da Infância”, que apresentou 78 resultados.

Diante da disparidade de resultados no banco de dados da CAPES, optou-se por refinar a busca com novos filtros: “participação de crianças com DI no processo de

⁵ Regional Catalão

escolarização” como descritor, sem o recurso do uso das aspas, período de 2012 a 2016, Programas de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado e Instituições de Ensino Superior (IES) em Santa Catarina⁶ próximas ao município de Florianópolis/ SC, onde foi realizada a presente investigação. A partir dos novos filtros obteve-se 718 resultados, que contemplavam a temática, mas também outros resultados considerados irrelevantes para este estudo. Assim, pela verificação dos 718 estudos realizados pelos pesquisadores de diferentes Programas de Pós Graduação, apenas 26 estavam relacionados exclusivamente à área “educação especial” ou “educação inclusiva de alunos com deficiência” em escolas regulares de ensino.

Das 26 dissertações, somente seis estavam relacionados à DI. O quadro 1 ilustra quando, onde, com quem as pesquisas foram realizadas e quais foram os seus objetivos.

Quadro 1 - dados do estado da arte

Ano	Local	Público	Objetivo
2012	Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) de Santa Catarina (município não especificado)	Jovens de 18 a 22 anos com DI	Analisar a compreensão de jovens que frequentam um Programa Profissionalizante de um (CAESP), na área da DI e Múltiplas, sobre a sua trajetória estudantil e a constituição de sua identidade.
2013	Escola pública da rede Estadual de Indaial - Santa Catarina	Dois estudantes com DI, seis sem deficiência no 6º ano e duas segundas professoras	Compreender, na fala dos envolvidos, como as práticas da educação física realizadas na escola possibilitavam a inclusão de alunos com DI.
2013	Duas escolas da Rede municipal de ensino regular de Balneário Camboriú -SC	Dois alunos com DI no 2º ano do Ensino Fundamental I que frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)	Verificar como se processava a avaliação da aprendizagem de alunos com DI
2013	Município de Maracajá – SC	Pessoas com DI leve e moderada com idade entre 55 e 56 anos	Analisar os pontos de vista e as memórias das infâncias das pessoas com DI, associadas as experiências familiares e educacionais.

⁶ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Regional de Blumenau (FURB).

2014	Rede privada e pública da Grande Florianópolis - SC	Crianças da Educação Infantil com DI	Investigar a relação família-escola e o trabalho realizado com as crianças com DI nas escolas de educação infantil.
2016	Escola da rede Municipal de Balneário Camboriú - SC	Dois alunos com DI nos anos iniciais / ensino fundamental I	Investigar a construção de conceitos realizado pelos alunos com DI nas salas de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Diante do exposto e da análise dos temas das dissertações, do local de realização e seus objetivos, foi possível perceber a inexistência de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos na rede municipal de ensino de Florianópolis – SC que abordasse a temática da participação dos alunos com DI no processo de escolarização no ensino fundamental II, na interface da SI com a Educação Inclusiva.

Ademais, conforme descrito no quadro acima, a faixa etária dos sujeitos de pesquisa variava e somente um estudo (OLIVEIRA, 2013) se concentrou no ensino fundamental II, que é o que se aproximava desta pesquisa, mas foi realizado na rede Estadual de Indaial-SC. Este mesmo estudo se aproximava desta proposta de pesquisa na medida em que o autor realizou a escuta dos alunos com DI e também da segunda professora, para compreender como as práticas pedagógicas das aulas de educação física favoreciam a inclusão escolar dos estudantes com DI, ou seja, o pesquisador demonstrou interesse na participação e na inclusão dos estudantes nas atividades do grupo.

O trabalho de Pereira (2013), também apresentou semelhança com a presente proposta, pois abordava e valorizava as concepções de infâncias, a escuta dos sujeitos como atores de suas próprias histórias e memórias, além dos aspectos sociais relativos à DI. No entanto, ele foi realizado em Maracajá – SC e envolveu pessoas com DI com idade entre 55 e 56 anos.

Desta forma, a proposta desta investigação é relevante, visto que há carência de estudos sobre essa temática no município de Florianópolis - Santa Catarina e, sendo assim, o estudo poderá contribuir para trazer à tona as questões das possibilidades da escolarização de estudantes com DI, da formação de professores e da adaptação curricular, além de provocar reflexões sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência DI e sobre a ação desses sujeitos no seu processo de escolarização, assim como na vida em sociedade .

Diante da proposta de investigação apresentada e da verificação do estado da arte, entende-se que pesquisas com os estudantes com DI precisam ser intensificadas, avaliadas criticamente em diferentes épocas e contextos sociais, para trazer à tona novas problemáticas, pois as mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas são constantes e incidem diretamente sobre as questões da educação.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: o primeiro é a introdução onde consta a contextualização do tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia da pesquisa, a problemática, os pressupostos, a apresentação inicial sobre as questões éticas e a revisão acadêmica sobre a temática da investigação.

No segundo capítulo apresenta-se os aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência, a construção social da deficiência, a educação inclusiva, o currículo e a acessibilidade.

No terceiro capítulo discute-se, a partir de revisão teórica, a SI e a normatividade infantil, a construção social da criança e da infância, a concepção de educação e de escola, o conceito de participação e de ofício de aluno.

No quarto capítulo apresenta-se, de início, a instituição onde ocorreu a pesquisa e os sujeitos nela envolvidos para, em seguida, apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na geração dos dados e a análise dos mesmos a partir do referencial teórico do estudo.

No quinto e último capítulo apresentam-se as considerações finais do estudo. Nele estão sintetizadas as principais conclusões da pesquisa, assim como as possíveis contribuições da mesma ao conhecimento da área, e viáveis desdobramentos para futuras pesquisas.

2 RUMO A UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS – ENTRE DISCURSOS E AÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

“Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno.”

(GOULD, 1991)

No atual contexto histórico em que se alavanca a busca por uma educação para todos e no contexto específico dos objetivos desta dissertação, este capítulo tem como objetivo abordar os aspectos legais sobre o direito à educação, discutir inclusão e exclusão escolar, relatar a história da educação de pessoas com deficiência, assim como apresentar a DI como fruto de uma construção social.

Educação inclusiva e inclusão escolar são termos que se destacaram no século XX e permanecem em cena no século XXI nos debates de pesquisadores, professores, famílias e comunidades acadêmicas dado o significado dos mesmos, os desafios em lidar com a diversidade, a carência de conhecimentos dos profissionais da educação das classes regulares para atuar com estudantes com deficiência, as lutas das famílias para garantir os direitos de seus filhos e as angústias dos estudantes inseridos em contextos escolares frágeis, instáveis, excludentes e politicamente disputados.

Sobre o conceito de inclusão, no âmbito específico da educação, Rodrigues (2006, p. 301-302) esclarece que ele implica em:

[...], rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e social cultural sem discriminação.

De acordo com Plaisance (2015a, p. 30), para os organismos internacionais, como a UNESCO⁷ e a OCDE⁸,

[...] o conceito de inclusão reúne forte apoio para designar ações dirigidas às pessoas consideradas como tendo “necessidades especiais” ou como “deficientes”. Especialmente a respeito das crianças, tais orientações estão sob a expressão da educação “inclusiva” e consistem, principalmente, em estabelecer o princípio da educação para todos na escola comum.

A educação é um direito fundamental de mulheres e homens, de todas as idades e de diferentes classes sociais e etnias, porquanto é mister universalizar o acesso e a qualidade da educação, removendo as barreiras que impedem a participação ativa no processo educativo. Tal premissa é destacada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência que ocorreu em Jomtiem, na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990), onde se estabelece que

os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

No tocante às crianças, jovens e adultos com deficiência, o direito à educação foi reconhecido durante a Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em Salamanca/Espanha, em 1994, e que culminou na elaboração da Declaração de Salamanca (1994). Esta Declaração determina que as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular e que os governos devem estabelecer meios legais para instituir os princípios de educação inclusiva, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra maneira (UNESCO, 1994). Esses documentos evidenciam a urgência de um processo de inclusão em diferentes contextos, ao mesmo tempo em que ressaltam o histórico e devastador processo de exclusão social e escolar ao longo de décadas.

O processo de exclusão social, na história da construção social da infância, como demonstra Philippe Ariès, em sua obra “História Social da Criança e da Família” (1981), atingiu expressivamente as crianças, pois no momento em que passam a habitar o tempo de vida denominado “infância” e a sofrer aquilo

⁷ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

⁸ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

que Ariès chama de “quarentena⁹” para o preparo da vida adulta, são excluídas / separadas do mundo adulto.

Foi durante a construção moderna da infância que ocorreu o “[...] trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças, sobretudo, por meio da constituição de creches e da escola pública [...]. Isso promoveu um conjunto de exclusões do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p. 142).

Resguardadas as peculiaridades, por meio dos estudos dos historiadores da vida privada, tais como Ariès (1978, 1981) e Del Priore (2013) é possível perceber que as crianças sofreram, sobretudo, um silenciamento social, ou seja, foram vítimas de um processo de negação e de invisibilidade social que se erigiram sobre três pilares: invisibilidade histórica, cívica e científica. Sarmiento (2005, p. 368) destaca que:

Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são *inimputáveis*; juridicamente *incompetentes*) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica (sic), não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas, etc.). [...] a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente).

No caso das crianças, o autor esclarece que essas medidas se sustentam pela prática da proteção, contudo, no caso das pessoas com deficiência a “negatividade constituinte” (SARMENTO, 2005; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006) está fortemente atrelada ao estigma da incapacidade. Leis têm sido formuladas, desde a década de 1990, na tentativa de reverter situações de exclusão. O mais recente e abrangente instrumento legal brasileiro, a Lei nº. 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece no capítulo II os direitos de igualdade, da proteção e da não discriminação. De acordo com este documento,

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

⁹ O termo “quarentena” é usado por Ariès para se referir ao período em que as crianças são mantidas à distância do mundo adulto para frequentar a escola e dessa forma se preparar para fazer parte da vida adulta. (ARIÈS, 1981).

- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; [...]

Desta forma, do ponto de vista da SI, é possível entender que a criança com deficiência, ao longo das décadas, sofre uma espécie de “dupla exclusão”. Primeiramente, como toda criança, a partir da construção social da norma moderna da infância, ela foi excluída do mundo dos adultos (ARIÈS, 1978; 1981) passando a habitar o universo que hoje denominamos “infância”. A segunda exclusão ocorre quando a criança com deficiência é excluída do mundo das crianças consideradas “normais”, pois não se enquadra nos padrões de desenvolvimento estipulados pelos saberes periciais da infância, notadamente a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia.

Assim, a criança com deficiência foi privada de ter seus direitos fundamentais¹⁰ respeitados. Estes direitos, conforme Art. 4º do ECA, especificam que:

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.

Quanto à educação, por ser vista como alguém que não consegue aprender, ela é impedida de ter acesso à escola e ao conhecimento. De acordo com Castro (1996) mencionado por Marchi (2009, p. 233) " [...] dentro de um universo estruturado para a aprendizagem, as expectativas sociais cristalizavam-se em torno de uma criança "talhada" de acordo com a normatividade das teorias que lhe cabem ”.

O conceito de “dupla exclusão” utilizado neste trabalho se relaciona ao conceito de “dupla alteridade” utilizado por Marchi (2007) ao realizar seu estudo sobre os meninos de rua em Florianópolis/SC. Em seu estudo, a autora (2007, p. 236), sublinha que a “dupla alteridade” da criança de rua “[...] reside no fato ontológico de ser ‘criança’ (portanto, ‘irracional, imatura, a-social’, etc.) e o fato sócio-político de, enquanto criança, não submeter-se à ação socializadora da família e da escola, instituições que têm por função habilitar ao convívio social ordenado.” Sob este mesmo viés, Marchi (2007) também menciona o caso de crianças hospitalizadas, que pelo fato de se encontrarem, por um longo período, fora do ambiente da casa da família e da escola, também acabam por ser

¹⁰ Para maiores conhecimentos sobre os direitos fundamentais das crianças e adolescentes consultar o Estatuto da Criança e adolescente – ECA.

socialmente excluídas da “normalidade” do cotidiano de uma criança. A alteridade, portanto, está presente em diferentes contextos, culturas e sociedade.

A exclusão sobrepõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação, se encontrando presente nas mais diversas sociedades e se configurando das mais variadas formas (WANDERLEY, 2001). Dentre as causas deste fenômeno destacam-se “[...] o desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e de acesso aos serviços” (WANDERLEY, 2001, p. 16 -17).

Caminhar rumo à uma sociedade inclusiva, significa, portanto, vincular pessoas e grupos que foram marginalizados, abandonados ou segregados pelos mais diversos motivos (por serem pobres, desempregados, sem teto, negros, índios, mulheres, velhos, crianças, pessoas com deficiência), para o convívio e a participação social. Nesse sentido, exclusão e inclusão são categorias ou conceitos dialeticamente relacionados, pois são fenômenos sociais dinâmicos e multidimensionais.

2.1 A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – BREVE RELATO

Os registros escritos da história da humanidade denunciam a presença de pessoas com deficiência desde o Egito antigo - entre 3.200 a.C. a 32 a.C. (SILVA, 1987). O povo do Egito foi o precursor em fazer, na história do mundo, um registro de sua medicina, que era norteadada pelo místico e também pelo uso de poções e diferentes produtos considerados medicinais. Acreditava-se que neste período as doenças graves, as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram causados por maus espíritos, por demônios ou eram punições de vidas passadas, ou seja, um castigo dos Deuses (SILVA, 1987).

Assim, as pessoas com deficiência, em diferentes épocas e de diversas maneiras, compartilharam o sentimento de rejeição, marginalização e exclusão, pois segundo Silva (1987, p. 13), existe “[...] bem no fundo, um sentimento velado de rejeição contra tudo o que é diferente, que é ‘defeituoso’ e que causa certo mal-estar”. De modo geral, situações desconhecidas geram certo temor e a falta de conhecimento sobre os assuntos, neste caso sobre a deficiência, contribuíram sobremaneira para se ignorar e marginalizar as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência (MAZZOTTA, 1996).

Dessa forma, por um longo período de tempo, as pessoas que se destacavam devido a algum tipo de deficiência foram vitimadas por atitudes preconceituosas, identificadas e apontadas com termos pejorativos – anormais, excepcionais, retardadas, aleijado, manco, enjeitados, incapacitados - e colocados à margem da condição humana (SILVA, 1987). De acordo com Plaisance (2015b, p. 231), “[...] essas designações subentendem obstáculos insuperáveis, intrínsecos às próprias pessoas, inerentes. Obstáculos para a educação, para o trabalho, para a vida cotidiana. Em suma, impedimentos consubstanciais.”

Somente a partir do século XVI, investidas educacionais para a educação das pessoas com deficiência começaram a surgir e, gradativamente, se expandir para diferentes países e continentes. Contudo, inicialmente, a educação das pessoas com deficiência não foi pensada do ponto de vista dos direitos humanos e sociais, mas por razões econômicas e políticas. Conforme destaca Jannuzzi (2012, p. 45), a argumentação em defesa “[...] da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho.”

Nas palavras de Mazzotta (1996, p. 17) foi “[...] principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais.”

As ações educativas contemplaram inicialmente as pessoas surdas e cegas. A trajetória da educação dos surdos teve início já no século XVI com a contribuição de diferentes educadores como, por exemplo, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) encarregado da educação de dois surdos que moravam no Mosteiro de Valladolid. Nesta época os surdos eram considerados ineducáveis ou possuídos por maus espíritos (SILVA, 1987). Os ensinamentos do monge incluíram o aprendizado da fala, da leitura, escrita, cálculos, além de preceitos religiosos.

Em 1620, houve a publicação do livro escrito por Juan Pablo Bonet (1573–1633), cujo título era *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar a Ablar los Mudos* favorecendo a comunicação na forma de alfabeto visual. O aprendizado da leitura labial também esteve presente na história, contudo numa vertente médico-pedagógica (JANNUZZI, 2012).

Em 1760 foi criado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris pelo abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1784) que também criou o método dos sinais,

destinados à comunicação dessas pessoas. De acordo com Silva (1987, p. 185), L'Épée acreditava “[...] que era necessário fazer entrar pelos olhos dos surdos tudo o que o restante da sociedade absorvia por meio do som, pela audição.”

Quanto ao atendimento aos cegos, já no século XVIII, Valentin Haüy (1745-1822) fundou em 1784 a primeira escola para cegos em Paris, o *Institute Nationale des jeunes Aveugles*. O ensino dos cegos no instituto era feito com uso de letras em relevo (SILVA, 1987; MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2012). Após a iniciativa de Haüy surgiram escolas para cegos em Liverpool em 1791, em Londres em 1799, em Viena em 1805 e em Berlim em 1806 (SILVA, 1987; MAZZOTTA, 1996).

No século XIX, o jovem cego francês chamado Louis Braille (1809-1852), estudante do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*, criou o código de leitura e escrita Braille. Este código possibilitou a leitura e a escrita por meio de 63 combinações, utilizando as células Braille composta de seis pontos (SILVA, 1987; MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2012). Este código é mundialmente conhecido e ainda utilizado pelos cegos em diferentes países.

No que concerne ao deficiente físico, Mazzotta (1996, p. 20) destaca que “[...] em 1832 teve início em Munique, Alemanha, uma obra eficaz para a educação de deficientes físicos, com a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos...” Por um longo período de tempo, os deficientes físicos foram abandonados à própria sorte, foram alvo de exposição, escárnio e diversão e, frequentemente, precisavam pedir esmolas nas ruas para poder sobreviver.

Quanto aos “deficientes mentais¹¹”, até o século XVI, eram considerados entidades não humanas. As crianças com “retardo mental severo ou profundo¹²” eram vistas como entidades que pareciam seres humanos, mas não eram. Segundo Silva (1987, p. 170), existiam crenças “[...] principalmente entre alguns religiosos que essas crianças ocupavam o lugar e chegavam a substituir mesmo crianças normais, através da atuação e interferência diretas (sic) de maus espíritos, de bruxas ou de fadas maldosas e de duendes demoníacos.”

¹¹ Utilizado em substituição aos termos “anormal”, “idiota” e outros considerados pejorativos. Na perspectiva médica, o termo deficiência mental foi utilizado para classificar os indivíduos que não correspondiam ao padrão de normalidade intelectual da sociedade da época. Para maiores conhecimentos acesse o livro digital Deficiência Mental e Intelectual em debate no link : <https://www.editoranavegando.com/livro-katia>

¹² Classificação médica baseada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV).

De acordo com Mazzota (1996), no começo do século XIX, inicia-se o atendimento educacional dos “débeis” ou “deficientes mentais”, com a intervenção do médico Francês Jean Marc Gaspard Itard¹³ (1774 -1838) que investiu na educabilidade de uma criança, encontrada em uma floresta no sul da França em 1800 e considerado como um “menino selvagem.”

Antes das intervenções de Itard, o “deficiente mental” era visto somente no plano biológico. A sua subjetividade era apreendida em sua negatividade, a partir do que lhe faltava, ou seja, o “deficiente mental” não tinha capacidade intelectual, era ineducável, sendo, portanto, excluído da sociedade e do convívio social (OLIVEIRA, 2018).

Estudos que envolvem os aspectos da deficiência intelectual e as técnicas de medida de inteligência foram desenvolvidos nos séculos XIX e XX, de diferentes formas. Inicialmente, do ponto de vista biológico, a inteligência poderia ser mensurada na forma de números e hierarquizada, conforme escalas preestabelecidas. A craniometria¹⁴ foi a ciência do século XIX, enquanto que os testes de inteligência foram o destaque do século seguinte. No início, ambos tinham a mesma função e pressupunham que a inteligência era única, inata, hereditária e mensurável (GOULD, 1991). Essa “falsa medida¹⁵” produzida pelos testes e medições, classificava, gerava preconceito, estigmatizava e selava o destino das pessoas, pois eram pautados em aspectos biológicos imutáveis.

Quando as medidas da craniometria começaram a ser percebidas como inconsistentes para a medição da inteligência, sua cientificidade foi refutada e publicizada por Alfred Binet, como um método suscetível a falhas. A partir de então, seus testes se pautaram no modelo psicológico. De acordo com Gould (1991, p. 152), a “[...] escala de Binet era uma mistura de diferentes atividades: ele esperava que a mescla de vários testes relativos a diferentes habilidades permitiria a abstração de um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança.”

Posteriormente, a partir da escala de Binet, surgiram os testes de Quociente de Inteligência (QI) que provocaram consequências danosas para as crianças, pois os resultados obtidos determinavam a sua permanência na escola “comum” ou o seu encaminhamento para a escola especial. Binet esperava que os resultados dos testes

¹³ Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de “deficientes” ou “retardados”

¹⁴ Se baseava na medição das características do crânio para definir raça, inteligência, ...

¹⁵ Termo utilizado no título da obra de Gould (1991)

pudessem identificar e auxiliar as crianças que estavam com dificuldades na escola, e não ser um meio de exclusão e rotulação (GOULD, 1991).

A trajetória histórica apresentada por Gould (1991) na obra “A falsa medida do homem”, ilustra o quanto o fator biológico sobrepujou o social, tendo sido responsável pela discriminação, pela hierarquização das raças, pelos rótulos e, enfim, pela exclusão social e escolar.

Assim, percebe-se que diferentemente das pessoas com deficiência sensoriais, historicamente, os “deficientes físicos e mentais severos”, não receberam apoio ou recursos pedagógicos adequados que os auxiliassem a viver com autonomia e dignidade. Seus destinos, em muitos casos, estavam selados a uma vida de confinamento em hospitais, asilos, abrigos ou mosteiros. E, no caso dos DI, devido aos estigmas de sua incapacidade intelectual, a possibilidade de aprendizagem era descartada.

2.1.1 Educação das pessoas com deficiência no Brasil

No Brasil, de forma tímida, a institucionalização educacional das pessoas com deficiência começou no final do século XVIII e início do XIX. “Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento aos cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos” (MAZZOTA, 1996, p. 27).

Este mesmo autor destaca que a inclusão da educação das pessoas com deficiência na política educacional brasileira, seja ela em instituições especiais ou regulares, ocorreu no final dos anos 1950 e início da década de 1960 (MAZZOTA, 1996). Sendo, portanto, incipiente e sujeita a inúmeras adequações.

Dessa forma, em 1854, foi criado, no período imperial por Dom Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, decorrente do trabalho realizado por José Álvarez de Azevedo na educação de uma jovem cega no Brasil, chamada Adèle Marie Sigaud - filha do médico do imperador. Esse jovem professor, que faleceu com apenas 17 anos, também era cego e havia retornado da França com conhecimentos adquiridos no *Institute Nationale des Jeunes Aveugle*. O ensino no Imperial Instituto era em regime de internato e destinava-se ao ensino primário, à educação moral, religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais (JANNUZZI, 2012). Silva (1987, p. 208), no entanto destaca que,

durante muitos anos o Instituto só foi um mero asilo e não passou disso, sempre sob a custódia imperial. [...]. Os poucos casos de sucesso aconteceram mais devido aos esforços pessoais de alunos mais aplicados e inteligentes do que ao sistema de ensino adotado. Este era excessivamente técnico e as oficinas ali montadas limitavam-se às de tipografia e de encadernação para rapazes, e de tricô para as meninas. A afinação de pianos, tão comum como atividade profissional bem remunerada para cegos em muitos países, não foi levada muito a sério entre nós, nem o Imperial Instituto dos Meninos Cegos deu a ela qualquer ênfase.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) a partir de 1891 em homenagem a Benjamin Constant que dirigiu o mesmo por mais de 20 anos.

O Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) também teve sua origem no período imperial, criado por Dom Pedro II no ano de 1857. Posteriormente seu nome foi mudado para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e em 1954 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nome que permanece até este momento histórico (JANNUZZI, 2012).

Conforme Silva (1987), na época de sua criação, o instituto era tido como uma organização especial de ensino que tinha por finalidade a educação literária e a formação profissional para meninos surdos-mudos. Ele funcionava em regime de internato, era gratuito e atendia somente meninos entre 7 e 14 anos de idade. O ensino englobava a linguagem escrita e contava com o apoio pedagógico de objetos, instrumentos, aparelhos e estampas oriundas da Europa. A educação profissional era destinada à formação de sapateiros e encadernadores, cuja produção era vendida e parte da renda era destinada para custear a matéria prima e a outra parte depositada nas contas individuais dos alunos, que poderiam resgatar os valores ao final do curso.

O atendimento educacional especializado aos deficientes físicos no Brasil começou em São Paulo na Santa Casa de Misericórdia, nos anos 1930, como a primeira classe especial. Em seguida, outras classes especiais foram criadas e todas funcionavam em ambientes hospitalares, configurando a modalidade de ensino hospital.

Em 1943, foi fundada em São Paulo o Lar-Escola São Francisco, de cunho privado e destinado à reabilitação de deficientes físicos. Desde a sua criação o Lar-Escola manteve convênio com a Secretaria da Educação do Estado para garantir a presença de professoras na equipe, e também com a Escola Paulista de Medicina, com quem estabeleceu convênio em 1964.

A Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, foi fundada em 1950 pelo Dr. Renato da Costa Bonfim e funcionava como um centro de reabilitação para pessoas com paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos. A AACD, a partir de 1966, também manteve convênio com a Secretaria do Estado de São Paulo para a prestação de serviços terapêutico especializado. Esta instituição igualmente manteve convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo, para atendimento terapêutico especializados aos alunos em uma escola de primeiro grau na Mooca¹⁶ (MAZZOTA, 1996).

Já o atendimento aos “deficientes mentais” no Brasil foi fortemente marcado pela intervenção médica, sobretudo dos psiquiatras. Contudo, devido também à influência dos trabalhos feitos pelo doutor Desiré Magloire Bourneville, que lutou pela laicização dos hospitais, pela disponibilização de um fundo para a criação de serviços especiais e classes especiais em Paris para os “anormais”, ocorreram no Brasil também intervenções de caráter pedagógico, para melhor atender as necessidades das pessoas com “deficiência mental”. O já citado trabalho de Itard com o selvagem de Avero, assim como de Edouard Séguin - discípulo de Itard que deu continuidade ao seu trabalho, os materiais pedagógicos criados por Maria Montessori influenciaram os trabalhos realizados com os alunos com “deficiência mental” no Brasil (JANNUZZI, 2012).

Em 1900, seguindo a tendência internacional de educação para pessoas com “deficiência mental”, o Dr. Carlos Fernandes Eiras apresentou seu trabalho durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, cujo título era “ A educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”. Neste trabalho, ele demonstrava sua preocupação com as questões pedagógicas em relação às pessoas com e indicava que ações conjuntas, médicas e pedagógicas, fossem realizadas (JANNUZZI, 2012).

Em 1917, o Dr. B. Vieira de Mello, publica dois estudos – “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia.” Neste último, ele expõe as normas de funcionamento dos serviços e explica sua atuação como responsável pela inspeção dos mesmos, além de realizar a seleção dos anormais (com especificação das deficiências observadas e do atendimento que necessitavam), a criação de classes e escolas especiais e a conseqüente orientação técnica aos profissionais envolvidos no processo. A avaliação

¹⁶ Um dos bairros mais tradicionais da zona leste de São Paulo, criado no século XVI.

da anormalidade era feita segundo o grau de inteligência que era aferido na comparação com outros alunos da mesma idade (JANNUZZI, 2012).

Neste período histórico, início do século XX, a educação institucionalizada indicava o ensino em classes separadas, pois as pessoas com “deficiência mental” eram consideradas incapazes de aprender e impediriam também que as crianças normais aprendessem (JANNUZZI, 2012).

A história que envolve as pessoas com deficiência não se esgota nessas linhas. Ela é longa e marcada por intervenções médicas, psicológicas, políticas e regada por instrumentos legais.

Desde as primeiras intervenções educativas até os dias atuais, muitas ações em prol da educação das pessoas com deficiência já foram realizadas, devido à implantação de dispositivos legais, e muitas ainda estão por vir, visto que as sociedades não são estáticas e homens, mulheres e crianças estão cada vez mais buscando seus direitos constitucionais, sobretudo, o da educação, que deve contemplar todos, sem distinção.

Porém, vale destacar, que nesta breve apresentação sobre a educação das pessoas com deficiência, foi possível perceber que a educação não favorecia todas as crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência, ela ora privilegiava o gênero masculino, ora as pessoas com situações abastadas, excluindo as demais da equidade de direitos à educação, a cidadania e a dignidade humana.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA – (RE) SIGNIFICANDO CONCEITOS E PARADIGMAS, GARANTINDO DIREITOS

No atual contexto histórico, se levarmos em conta apenas a legislação, a educação estaria caminhando no sentido de se tornar um direito de todos, sem exceção. Homens, mulheres, negros, índios, refugiados, crianças de todas as idades e no mundo inteiro têm direito à educação, conforme especificado na Declaração Mundial sobre educação para todos, em Jomtien (UNESCO, 1990), e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta última, reafirma o compromisso firmado em Jomtien, e reconhece a necessidade da garantia de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas regulares de ensino. O princípio da educação inclusiva, conforme especificado na última Declaração citada, significa admitir e garantir educação a todos, inclusive às pessoas com

deficiência que, em tempos precedentes, eram majoritariamente, encaminhados para as instituições de educação especial, que não tinham vínculo com as escolas regulares.

A partir dessas Declarações, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, incorporou a educação especial como uma modalidade de ensino que é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e altas habilidades ou superdotação, e abrange os diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino.

Inicialmente, porém, a educação especial funcionava de forma segregada. Os alunos eram mantidos em instituições de atendimento exclusivo para pessoas com deficiência ou para reabilitação. Na tentativa de resolver o problema da segregação¹⁷, no qual surgiu o modelo da integração¹⁸ como uma tentativa de superar a forma segregada de educação e aproximar a educação especial e a educação regular, por meio da realização de matrículas das pessoas com deficiência nas escolas regulares. A interpretação e implantação do modelo de integração foi variado entre os países, sobretudo nos europeus (PLAISANCE, 2015b).

De modo geral, a integração pressupõe a adaptação do aluno com deficiência ao ambiente escolar, às práticas educativas e ao currículo. Já a educação inclusiva, caminha na contramão do modelo de integração. Conforme esclarece Plaisance (2015b, p. 236),

A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas, ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferenças acolhidas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram os principais precursores do movimento de inclusão social e educacional de abrangência internacional.

A partir dessas declarações inúmeras mudanças foram desencadeadas em diferentes países. No Brasil, a década de 1990, foi o período no qual ocorreram grandes reformas estruturais e educacionais, que influenciadas e encaminhadas por órgãos

¹⁷ No modelo segregado de educação especial ocorre a separação dos estudantes com deficiência em classes ou instituições especiais (GLAT; FERNANDES, 2005).

¹⁸ A proposta de integração escolar surgiu na década de 1970 seguindo o princípio de “normalização”. Na integração as crianças com deficiência deveriam frequentar e se adaptar as normas e o funcionamento da escola regular de ensino (JANNUZZI, 2012).

internacionais, como a UNESCO, refletiram expressivamente sobre a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil (FERREIRA, 2006).

Os acordos firmados nas conferências que deram origem a essas declarações (1990;1994), estão presentes em diferentes instrumentos legais no Brasil, tais como decretos, legislações e políticas públicas. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 1),

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A 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.

A educação inclusiva vai além da pura e simples inclusão escolar, ou seja, da garantia dos direitos de acesso de todas as crianças à educação, pois demanda “[...] transformação das escolas em ‘comunidades’ aberta a todos – sem restrição – e uma transformação das práticas para possibilitar as aprendizagens de todos, afrontando a diversidade dos alunos” (PLAISANCE, 2006, p. 242).

Nesse diversificado universo escolar, os alunos com deficiência dividem espaço com outros alunos, usufruindo do seu direito à educação. Entendendo que cada estudante tem suas necessidades educacionais específicas, a escola, considerando sobretudo as especificidades dos alunos com deficiência, precisa garantir “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (LDBEN, 1986, art. 59, inciso II).

Percebe-se, portanto, que promover a inclusão de alunos com deficiência significa mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, de quebra de paradigmas, promoção de educação de qualidade, atendimento adequado, garantia de permanência e aprendizagem e participação social (SERRA, 2006).

Assim, diante de uma vasta literatura em defesa da educação inclusiva, acrescida de um amplo aparato legal, é preciso buscar meios para garantir uma educação de qualidade para todos, e, principalmente, sem discriminação, segregação, exclusão ou “falsa inclusão”¹⁹, pois trata-se de um direito.

¹⁹ Termo utilizado pela autora para se referir a uma pretensa inclusão, pois instrumentos legais garantem a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino, mas nem sempre conseguem garantir a permanência, participação e aprendizagem. Como demonstrado neste trabalho.

Vale destacar que, no Brasil, ainda há instituições²⁰ que funcionam como “escolas especiais” e que prestam serviços variados às pessoas com deficiências, inclusive atendimentos médicos e de reabilitação, não ofertados nas escolas regulares. Assim, nessas instituições são oferecidos serviços de estimulação precoce para bebês, orientação para as Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades de Vida Prática (AVPs), atendimento com profissionais da área de fisioterapia, terapia ocupacional, acompanhamento com fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, formação e preparação para o trabalho, dentre outros. Algumas dessas instituições realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora este serviço deva ser realizado “preferencialmente” nas redes regulares de ensino, como especificado na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2008). Além disso, elas estabelecem parcerias com as escolas das redes de ensino, pois seus papéis e funções são distintos, podendo se complementar no auxílio aos estudantes que precisam destes serviços e que nem sempre são disponibilizados de forma gratuita.

Destaca-se também, que a atuação das instituições / escola de “educação especial”, se diferenciam conforme os estados e municípios, como é o caso de uma escola especial²¹ no estado do Paraná, que absorveu os dois papéis. Dessa forma, é possível perceber que ainda não há uma normativa nacional quanto ao funcionamento dessas instituições e nem previsão de alteração deste cenário, pois há pessoas que defendem a existência das “escolas especiais” e as que as condenam, pois as entendem como espaço de segregação. A professora Maria Teresa Egler Mantoan²², referência nacional na questão da inclusão escolar, por exemplo, defende a inclusão total e critica a continuidade das escolas especiais, diferentemente desta pesquisadora, que defende a existência destas, mas em parceria - e de forma complementar - com a educação regular.

2.2.1 Modelo social de deficiência – do estigma às práticas pedagógicas inclusivas

O entendimento acerca da deficiência é uma construção histórica, social e cultural (MAZZOTA, 1996), ou seja, em cada momento da história da

²⁰ Em Florianópolis: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), Associação Catarinense para Integração do Cego – ACIC, Associação de Amigos dos Autistas (AMA)

²¹ Para maiores conhecimentos acesse o site: http://escolaespecialnilzatartuce.org.br/?page_id=787

²² Para maiores conhecimentos sobre a inclusão escolar do ponto de vista da escritora, acesse os links: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910/pdf> e seu livro - Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?

humanidade, a deficiência foi vista de forma diferente pelos variados grupos sociais, devido as distintas culturas, crenças, convicções, informações e conhecimentos construídos pelos povos em diferentes épocas.

Desta forma, ao longo dos tempos, devido ao desenvolvimento de estudos realizados pelas ciências - sobretudo as humanas e sociais - e aos movimentos sociais, os termos utilizados para identificar as pessoas com algum tipo de deficiência foram paulatinamente modificados ou substituído por outros, menos estigmatizantes ou depreciativos. Como esclarece Plaisance (2015b) termos como, “anormal”, “retardado”, “débil”, “enfermo”, “inválido”, “incapaz”, “ineducável” ou “semieducáveis”, impregnados de sentidos negativos e pejorativos, atribuem à pessoa um descrédito, um estigma.

São nos meios sociais, nas diferentes sociedades, que ocorrem as categorizações e as definições das características ou atributos, considerados normais para que as pessoas possam ser inseridas em uma determinada categoria. O termo estigma foi criado pelos gregos, para se referir a sinais – marcas feitas com fogo ou cortes no corpo - que indicavam alguma coisa de extraordinário ou de mau sobre o *status* moral das pessoas que as tinham. Os sinais eram feitos nos escravos, criminosos ou traidores, que seriam facilmente reconhecidas pelas marcas, e, conseqüentemente, deveriam ser evitados (GOFFMAN, 1988).

Dessa forma, quando os atributos de uma pessoa destoam do padrão da normalidade ou são considerados indesejáveis no grupo social, a pessoa padece com o “efeito de descrédito” e da diminuição de sua capacidade de ação e participação social. Ela é, portanto, estigmatizada (GOFFMAN, 1988).

O estigma está, desta maneira, relacionado a uma cicatriz, um atributo profundamente depreciativo, que deixa marcas igualmente profundas nas vidas das pessoas e “[...] denota claramente o processo de qualificação e desqualificação do indivíduo na lógica da exclusão” (WANDERLEY, 2001, p. 24).

A história do menino selvagem de Aveyron é um exemplo do que o estigma pode acarretar na vida de uma pessoa, quando o comportamento ou as ações são considerados anormais em uma determinada sociedade e período histórico.

Victor, com aproximadamente 12 anos de idade, também conhecido como o selvagem de Aveyron, por ter sido encontrado nos bosques do povoado de Aveyron - sul da França, viveu isolado de qualquer tipo de contato humano por um

longo período. Ele foi privado de qualquer espécie de aprendizado e desenvolvimento durante este período, inclusive da linguagem, fato que o condenou a uma vida de profundas perdas. Victor ouvia, contudo não falava, e suas funções psicológicas superiores²³ estavam afetadas (CORDEIRO; ANTUNES, 2010).

O comportamento de Victor na sociedade francesa da época, final do século XVIII e início do século XIX, era deveras inapropriado e isto atraiu a atenção de inúmeros curiosos, que o viram sem o observar, que o julgaram sem o conhecer, para em seguida o esquecer, pois ele mais aparentava um animal do que um ser humano (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Inicialmente, ao chegar à Paris, Victor - considerado surdo - foi encaminhado para a Instituição Nacional dos Surdos-Mudos para que pudesse aprender a se comunicar. Contudo, como seu comportamento era considerado desviante - sentidos restritos, voz reduzida a um som gutural e funções intelectuais desprovidas de atenção, memória, de julgamento - foi tomado como um “idiota” e, conseqüentemente, inapto para qualquer tipo de socialização e instrução. Assim, seu destino seria o manicômio (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Discordando do prognóstico fornecido pelo médico Philippe Pinel, Jean Marc-Gaspard Itard, também médico, assumiu os cuidados e a educação de Victor. Pois, segundo Itard, “[...] é pela ação educativa que o homem se constitui e pela educação que ele pode se libertar de suas necessidades mais básicas e da fatalidade da natureza” (CORDEIRO; ANTUNES, 2010, p. 38). Assim, a história do menino selvagem, tomou novo rumo devido as intervenções realizadas por Itard, por um período de cinco anos (MAZZOTTA, 1996).

Focando na questão das diferenças individuais, eliminando a ideia de classificação, Itard optou por compreender e educar Victor, e somente avaliá-lo a partir de seu próprio desenvolvimento. Como não possuía conhecimentos pedagógicos, seu programa educacional foi baseado nas ideias de Condillac²⁴ - filósofo sensualista, que se pautava na sensação e na percepção como meios para se trabalhar os aspectos cognitivos e afetivos (CORDEIRO; ANTUNES, 2010).

²³ Atenção voluntária, percepção, memória e pensamento, imaginação, dentre outros. Para maiores conhecimentos ver Vigotski (1991;2007)

²⁴ Étienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780) - para Condillac as sensações e os estímulos dos sentidos são os principais instrumentos do conhecimento (CORDEIRO, ANTUNES, 2010).

A metodologia utilizada pelo médico se baseava na teoria mecanicista da repetição e pelo estímulo dos sentidos. Itard realizou o trabalho com Vitor por acreditar que a privação da socialização e da educação foram os principais fatores para a ausência da linguagem oral e pelo comportamento animal demonstrado pelo menino ao ser encontrado na floresta. Itard obteve sucesso quanto à melhora do comportamento de Vitor, assim como conseguiu que ele lesse algumas palavras, contudo a linguagem oral não apresentou grandes avanços (MAZZOTTA, 1996).

Além dos estímulos sensoriais, o trabalho de Itard junto à Victor envolveu observações, estímulos afetivos, contatos sociais, estímulos da linguagem oral e operações mentais. Tudo foi registrado em dois relatórios, no qual ele conta a história do menino, os desafios, as conquistas e também as frustrações do processo educacional que realizou durante os cinco anos (1801-1806) (CORDEIRO; ANTUNES, 2010; BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Nestes relatórios, Itard descreveu que Victor não desenvolveu a linguagem oral com destreza, apenas alguns monossílabos, ora graves, ora agudos. Ademais, relatou que a aprendizagem era viável, desde que as adaptações e os métodos de ensino fossem pensados considerando as necessidades e especificidades da criança. Para Itard, o isolamento, a ausência de interação social, comprometem o desenvolvimento intelectual, social e cultural da pessoa, e que a construção da linguagem é essencial para a evolução dos processos psicológicos superiores (CORDEIRO; ANTUNES, 2010).

A história do menino selvagem e do médico Jean Marc-Gaspard Itard, demonstra que o estigma, o preconceito, a falta de credibilidade nas capacidades humanas são elementos “deficientes” para o processo educativo de uma criança. Ademais, conforme Oliveira (1995) salienta, na falta de situações propícias, apropriadas ao aprendizado, o desenvolvimento fica impedido de acontecer.

As teorias de Itard, contemporâneas para sua época, já indicavam a visão do homem como ser histórico-social-cultural e da educação para a diversidade, que deveria considerar as diferenças humanas. De acordo com Itard, citado por Cordeiro e Antunes (2010, p. 41-42), “[...] um grande vício da educação é crer que ela deva ser a mesma para todos os indivíduos. Ela deveria ser tão variável como é o espírito humano nas suas modificações e à época de seu desenvolvimento.”

E é neste viés que, no século seguinte ao trabalho de Itard, os estudos realizados por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) sobressaíram e passaram a contribuir

expressivamente com as abordagens contemporâneas da educação inclusiva e a educação das pessoas com deficiência. A teoria histórico-cultural da aprendizagem, o papel da linguagem na formação dos processos mentais superiores, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento são contribuições inestimáveis deste teórico bielorusso para a educação.

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2007), se apoia na ideia de que o ser humano é iminentemente social, pois nasceu em um ambiente imerso em valores culturais e permeado por relações sociais. Nesse sentido, Silva (2015, p. 77) destaca que:

De acordo com esta teoria, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas – o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas – acontece no processo da vida social do sujeito, através da atividade infantil, a partir das condições de vida e em processos de educação e interação social. Assim, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas social e historicamente produzidas.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, Vigotski postula ser esta um instrumento fundamental nas relações sociais e na construção do conhecimento e da cultura, pois a " linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança" (VIGOTSKY²⁵, 2010, p. 114).

Com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, estes já estão presentes e interligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, quando ela interage com as pessoas do seu meio (VIGOTSKY, 2010). Assim, de acordo com este teórico (2007, p. 103)

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vigotski também se debruçou sobre os estudos da defectologia (deficiência) e seu legado sobre a temática é de imensa relevância no tocante às pessoas com deficiência.

²⁵ A transcrição do nome do teórico bielorusso apresenta variações, devido ao processo de tradução. Na redação deste trabalho será utilizada a seguinte escrita "Vigotski", exceto quando for mencionado, pelos diversos autores de forma diferente.

Assim, no que se refere à educação das crianças com deficiência, Vigotski destaca a importância de se usar “caminhos alternativos”²⁶. Nesta linha de pensar, Vigotski (2011, p. 867-868) salienta que:

no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo. Exatamente do mesmo modo, no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos. [...] Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural [...].

Em seus estudos, Vigotski pode constatar que o olhar tradicional da educação acerca da deficiência focava no defeito, nos obstáculos e na falha, o que conseqüentemente, limitava e estreitava o desenvolvimento da criança. Assim, ele destaca que não se deve considerar apenas as características negativas e faltas da criança, mas sua potencialidade, pois o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível pelo desenvolvimento da cultura, seja ela interna ou externa²⁷ (VIGOTSKI, 2011).

Dessa forma, conforme destaca Vigotski (2011, p. 869), “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.” Ou seja, onde não se consegue avanços no desenvolvimento orgânico “abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.”

Neste sentido, como defende Amaral (1998) a educação é uma só, mas precisa ser adaptada às “necessidades especiais” dos educandos para bem poder prestar serviços à comunidade, que é imensamente diversificada.

2.2.1.1 A construção do modelo social de deficiência e a reconstrução de conceitos

O modelo social de deficiência surgiu na Inglaterra no final dos anos 1970, a partir de movimentos sociais realizados por pessoas com deficiência e seguidoras dos ideais de

²⁶ Termo utilizado pelo teórico para se referir aos recursos ou estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam favorecer o aprendizado e o desenvolvimento cultural da criança.

²⁷ Para Vigotski, os meios externos da cultura se referem à fala, à escrita, à aritmética, dentre outros, enquanto que os meios internos estão relacionados às próprias funções psíquicas da “atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio, e assim por diante.” (VIGOTSKI, 2011, p.869)

Paul Hunt, sociólogo deficiente físico. Hunt foi o precursor do movimento, que já nos anos 1960 se debruçava sobre o trabalho de Erving Goffmann e o conceito de estigma para poder compreender o fenômeno sociológico da deficiência e produzir seus primeiros escritos (DINIZ, 2007).

Dentre os escritos de Hunt, o que mais se destacou foi a carta enviada ao jornal inglês *“The Guardian”* em 1972, na qual ele propôs ao editor que se formasse um grupo de pessoas que pudesse levar ao Parlamento as ideias das pessoas com “lesões físicas” que viviam isoladas e em condições inadequadas em instituições, e também onde suas ideias não eram ouvidas. Esta carta provocou grandes reações e quatro anos depois foi formada, na Inglaterra, a “Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS²⁸)” - primeira organização política formada e gerenciada por deficientes (DINIZ, 2007).

Vale destacar que outras instituições foram criadas, tanto no Brasil como em outros países, para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência, com cuidados médicos e educação, contudo mantendo-os afastados do convívio social. A UPIAS, por sua vez, caminhava no terreno político da busca pelos direitos sociais para as pessoas com deficiência e na contramão do modelo médico de deficiência.

O modelo médico ou biomédico de deficiência reinou absoluto por décadas. Nele paira o entendimento que a deficiência é um fenômeno biológico, um atributo da própria pessoa, uma “[...] consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15). Este Modelo contribuiu para a ideologia da normalização da deficiência, pois sendo vista como apenas fruto de causas orgânicas, a deficiência poderia ser sanada por meio de intervenções médicas sobre o corpo. Dessa forma, por meio de tratamento médico a pessoa com deficiência estaria mais próxima do modelo de “pessoa normal” e teria suas desvantagens sociais diminuídas. Essa perspectiva gerou críticas, pois ao mesmo tempo que rotulava a pessoa com deficiência como incapaz, inapta para participação social, eliminava da sociedade a responsabilidade pelos obstáculos que impediam a ação do sujeito.

Na perspectiva do modelo social de deficiência - que subsidia este trabalho - esta não é vista como uma questão individual, mas eminentemente social e, assim, o ambiente é que deve estar adaptado e receptivo às condições da diversidade, respeitando e

²⁸ The Union of the Physically Impaired Against Segregation

garantindo direitos, enquanto que, no modelo médico, a pessoa com deficiência deve se adaptar às condições da sociedade, muitas vezes hostis e desumanas (DINIZ, 2007). Portanto, de acordo com o modelo social, a deficiência não se resume a um fenômeno presente no corpo de uma pessoa; ela é externa, está no ambiente e a cargo da sociedade e dos órgãos responsáveis, que devem promover as condições de acessibilidade aos bens sociais e legais.

Ainda, na teia dos debates sobre o modelo social de deficiência, a UPIAS, em 1976, foi a protagonista de um grande feito: a redefinição do conceito de lesão e deficiência, numa abordagem sociológica. Deste modo, conforme a definição da UPIAS, lesão significa a ausência completa ou parcial de um membro ou um “defeito” em uma parte do corpo. Já a deficiência, partindo do ponto de vista da exclusão social vivida pelos deficientes, passou a ser entendida como uma desvantagem ou restrição às atividades, oriunda de uma sociedade que por não considerar as pessoas que possuem lesões, as excluem da participação social (DINIZ, 2007).

A definição de deficiência no preâmbulo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / 2007 (Decreto 6949/2009) especifica que a deficiência é um conceito em evolução e que “[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; [...]”

Percebe-se que a definição de deficiência ganhou novos contornos. Ela passou a ser vista como forma de opressão social, segregação, discriminação, tal qual ocorre com mulheres, negros, pobres e demais grupos que sofrem algum tipo de exclusão social. Amaral (1998, p. 24) sublinha que a deficiência é um

[...] fenômeno multifacetado, impregnado de denotações e conotações. [...] que o conceito de deficiência e sua definição passam *por dimensões descritivas e por dimensões valorativas*, tendo sempre um caráter histórico: um determinado momento, num contexto socioeconômico-cultural específico (itálico no original).

Dessa forma, após intensos e extensos debates, o “resultado foi a separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão de ordem de direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar” (DINIZ, 2007, p. 19).

Da mesma forma que o conceito de lesão e deficiência foram reformulados, por não serem mais adequados ao momento histórico, político e social, os termos utilizados para se referir as pessoas com deficiência também passaram por modificações.

Com isso, parafraseando Plaisance (2015b), busca-se neste momento do trabalho “desembaraçar” ou esclarecer termos que estiveram presentes na história da educação especial e também as terminologias utilizadas na atualidade. Assim, dentre os termos utilizados encontram-se: deficiente, portador de deficiência, pessoa com necessidades educacionais especiais, além de outros, considerados depreciativos e que não serão abordados.

O termo “deficiente”, utilizado na década 1960 e 1980, não é mais utilizado na sua forma isolada no contexto atual, pois focaliza a deficiência em si mesma, como algo constitutivo da pessoa, e que impede as pessoas com deficiência de executar outras atividades para além das tarefas básicas da vida (SASSAKI, 2014).

Os termos “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” também não são mais utilizados, devido as ponderações das pessoas com deficiência que afirmam que a deficiência não é algo que se possa carregar ou não, conforme o seu desejo, ou seja, a deficiência não é algo que às vezes se porta e às vezes não, tal qual um objeto ou um documento (SASSAKI, 2014).

A expressão “pessoa / aluno com necessidades educacionais especiais” evidencia que se trata de uma questão relacionada a educação, contudo, não exclusivamente à pessoa com deficiência. Há nas escolas regulares de ensino um número significativo de alunos que apresentam dificuldades diversas de aprendizagem e precisam de ajuda, estratégias de ensino ou dispositivos pedagógicos extras ou diferenciados para que elas possam aprender (PLAISANCE, 2015b).

Assim, por falta de especificidade, a expressão "necessidades (educacionais) especiais" foi excluída dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da literatura nacional atual e os termos "com deficiência" e "população - alvo da educação especial" passaram a ser empregados ao se referir a alunos no contexto da educação inclusiva (VALLE; CONNOR, 2014).

O termo “pessoa com deficiência” é o utilizado na atualidade, pois transcende a ideia do modelo médico e assistencialista sobre a deficiência. Este também foi o termo debatido e definido para ser utilizado, pelos estados pares, a partir da Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). De acordo com o Art. 1º desta convenção:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Assim, na base legal brasileira, o termo “pessoa com deficiência” encontra-se presente na LDBEN 9394/96, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015). Todavia, o termo “portador de deficiência” ainda figura na Constituição Federal do Brasil (1988), na Declaração de Educação para Todos (1990) e no decreto 3956/2001.

Na Lei 7.853/1989 (Lei da Integração), usa-se a denominação “pessoas portadoras de deficiência.” Já na Declaração de Salamanca (1994) encontram-se os termos “necessidades educacionais especiais” e “pessoas com deficiência”, sem especificar as diferenças.

Estas imprecisões de termos também ocorrem na Constituição Federal Brasileira (1988), que além de utilizar o termo “portador de deficiência”, utiliza “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa com deficiência”. Vale destacar que este último foi incorporado ao Art. 100, § 2º da Carta Magna pela Emenda Constitucional nº 94, de 15/12/2016, ou seja, após a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), define quem é a pessoa com deficiência, contudo os demais termos continuam inalterados.

Assim, em face a diversidade de termos, Plaisance (2015b, p. 233) salienta que: “Apesar do peso das palavras antigas, que perdura ainda hoje, deve-se prestar atenção aos termos que se tornaram oficiais nas leis e nos regulamentos ou que são cada vez mais usados nas orientações pedagógicas, [...]”

Desta forma, este trabalho, não nega a existência da condição do estudante com DI, mas será desenvolvido na perspectiva do modelo social de deficiência e fará uso do termo “pessoas com deficiência”, em detrimento de outros, conforme determinação das bases legais brasileiras atuais.

2.3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Neste estudo, como já anunciado, o foco de investigação são os alunos com DI. Destaca-se que o termo deficiência intelectual, terá preponderância de uso, em detrimento de “deficiência mental” ou outros considerados pejorativos, e também porque o primeiro termo encontra-se presente nos documentos legais atuais²⁹. Todavia, serão mantidos outros termos utilizados nos documentos oficiais e em trabalhos de outros autores.

Cabe ressaltar que as pessoas com DI foram, por um longo período de tempo, submetidas a tratamentos psiquiátricos e avaliadas segundo a utilização do teste de Quociente Intelectual (Q.I). Este teste definia, mediante valores numéricos, se a pessoa era educável, treinável, treinável para profundo ou profunda (com nível muito baixo de QI para a aprendizagem). Dessa forma, os testes de QI eram usados para justificar o encaminhamento das pessoas que apresentassem comportamentos sociais não desejáveis para instituições ou classes especiais, e também para classificar os alunos em “imaturos”, “prováveis excepcionais” e “maduros” para a aprendizagem (PLETSCH, 2014). De acordo com Vial, Plaisance e Beauvais (1975, p. 15).

A definição de deficiência intelectual a partir dos testes continua sendo uma definição totalmente exterior (corrigida, entretanto, pela análise dos resultados intratestes das crianças). Os testes não dão, de maneira alguma, a “fotografia mental” do indivíduo. Os testes globais de inteligência medem sempre *rendimentos*. Indicam o que a criança sabe fazer, sem mostrar de que maneira é bem sucedida ou malogra. (grifo no original)

Estes mesmos autores (1975, p. 19) salientam que, de modo geral, as crianças com DI demonstram comportamento na qual o “[...] automatismo, a repetição, a passividade, sobrepujam a invenção, a mobilidade, a iniciativa.”

Diante disto, não é incomum que docentes e gestores demonstrem resistência à inclusão desses alunos nas escolas regulares. Ademais, por serem muitas vezes considerados inelegíveis à aprendizagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas se resumem a tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, realizar repetições, dentre outras, que não favorecem o desenvolvimento

²⁹ O termo “Deficiência Intelectual” passou a ser, gradualmente, utilizado e incorporado nos documentos legais no Brasil após a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual de 2004.

de habilidades cognitivas mais elaboradas, que incluem, por exemplo, realizar abstrações e generalizações (PLETSCH; GLAT, 2012).

As questões que envolvem a DI são complexas e perpassam diferentes contextos sociais e ideologias. Importante salientar que, ao se elaborar o projeto deste estudo, não se pensou em adentrar no viés do modelo médico, pois entende-se que este já está ultrapassado e que o modelo social de deficiência favorece a eliminação de estereótipos, promovendo a inclusão por meio da eliminação de barreiras, sobretudo as presentes no ambiente escolar.

Todavia, a partir das observações realizadas no campo de estudo, e da escuta dos discursos de diferentes sujeitos, foi possível perceber que as compreensões acerca das deficiências físicas ou sensoriais eram claras e objetivas, ou seja, não havia dúvidas sobre a condição do estudante e o que era preciso fazer para a promoção da sua inclusão escolar e aprendizado.

A DI, por outro lado, estava permeada pelo estigma de que a idade mental não correspondia à idade cronológica ou que o estudante era “preguiçoso” e que “ ele não queria saber de nada.”

Para Hostins e Jordão (2014), o desconhecimento das características de aprendizagem dos alunos com DI, a crença na incapacidade de pensamento abstrato, os currículos pautados em pressupostos inatistas ou comportamentais (centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais), tem dificultado a inclusão escolar, assim como negligenciado, com raras exceções, as capacidades cognitivas e o processo de elaboração conceitual do estudante.

No que tange ao desenvolvimento das funções superiores, Vigotski já sinalizava que estas têm sua gênese no convívio social: “O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, à sua exclusão do ambiente cultural, da "nutrição" ambiental.” (VYGOTSKI, 1997, p. 144)

Assim, para Freitas (2006, p. 163),

[...] a base teórica de Vygotsky redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional, ao postular que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais.

Tal concepção de que a aprendizagem resulta das interações sociais possibilita a ruptura de pressupostos que concebem as pessoas com deficiência como pessoas incapazes de aprender em espaços não segregados.

Vigotski (2011) destaca que o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece mediante a pressão da necessidade. Isto significa dizer que se a criança estiver em um ambiente que estimule o desenvolvimento do pensamento, que a desafie a usar o seu potencial, que ofereça meios e métodos adequados ao aprendizado, ela irá aprender e se desenvolver.

Os alunos com DI, como já discutido, apresentam dificuldades para realizar algumas atividades, e desta forma necessitam de práticas pedagógicas inclusivas, que incluem a flexibilização e as adaptações curriculares (PLETSCH; GLAT, 2012).

A questão das adequações curriculares está prevista no Art. 59 da LDBEN 9.394/96, como já mencionado anteriormente, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

Nas adequações curriculares, escolas e professores tendem a focar na deficiência, naquilo que o aluno não consegue fazer, ao invés de pensar de que forma, com que recurso ou quanto tempo ele necessita para realizar uma atividade. De acordo com Hostins e Jordão (2014), quando se evidencia a incapacidade, as possibilidades do aluno alcançar com autonomia a capacidade de pensamento abstrato e interação ficam limitadas.

Compartilhando desta ideia, Pletsch e Glat (2012, p. 203) afirmam que: “É preciso desviar o foco da dificuldade de aprendizagem como um problema intrínseco do aluno, para compreendê-la como fruto das interações sociais e pedagógicas estabelecidas em sala de aula.”

O envolvimento da comunidade escolar, a eliminação de diferentes barreiras, o olhar atento para a diversidade e a singularidade, o currículo e as práticas pedagógicas inclusivas são elementos fundamentais para se pensar a escolarização e a participação das crianças com deficiência nas escolas regulares.

No próximo capítulo serão abordados os aspectos teóricos da SI que, articulados com os da educação inclusiva darão suporte às questões que envolvem a inclusão escolar e a participação de crianças com deficiência no seu processo de aprendizagem nas escolas regulares.

3 DESBRAVANDO A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A NORMATIVIDADE INFANTIL

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que são próprias; nada há de mais insensato do que pretender substituí-las pelas nossas; [...]”

(ROUSSEAU, 1995).

A SI é um campo do saber relacionado ao estudo da infância e da criança como sujeito histórico, social e cultural, surgido em finais dos anos 80 do século XX, mas que foi inicialmente insuflado pelo francês Marcel Mauss (1872-1950) já nos anos 1930. Para este autor, a infância remete a uma fase da vida com marcos cronológicos flutuantes, que varia de duração conforme a sociedade na qual está inserida.

Esta visão contrapunha a ideia dominante de que a infância era um período demarcado por fases sujeitas à maturação biológica e psicológica, independentemente de contextos socioculturais (REIS, 2015a).

Marchi (2007; 2010), fundamentada em autores da SI que discutem a marginalização da infância como objeto de estudo sociológico, destaca que esta enfrentou um processo de "apagamento" e invisibilidade em sua autonomia conceitual, sendo ignorada até recentemente.

No que se refere ao surgimento da SI, Abramowicz e Oliveira (2010, p. 41) destacam que:

Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente.

Nesse sentido, Marchi (2007, p. 64) também reitera que a emergência deste campo no Brasil surge relacionado à Sociologia da Educação e que em Portugal ele, igualmente, se deu “na confluência dos estudos educacionais, da sociologia da família e das ciências da comunicação.”

A Sociologia, até a emergência da SI, não havia, portanto, reservado às crianças uma atenção específica, pois estas sempre foram estudadas de maneira relacionada à escola e à família. Não somente isto, a Sociologia também esteve vinculada às discussões sobre a socialização da criança como um meio de imprimir, impor, às crianças, os valores da sociedade adulta.

A Sociologia da Educação, por exemplo, esteve sempre atada à definição durkheimiana de imposição dos conhecimentos e valores adultos sobre a criança, mantendo-a no silêncio, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do universo adulto (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; MARCHI, 2010).

O surgimento da SI ocorreu em meio a conflitos e debates teóricos tendo como principais atores desse novo campo de estudos a esfera científica francesa e inglesa (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2009).

Conforme destaca Sarmiento (2009, p. 18), a SI tem se revelado “ [...] através da criação de seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas.” Ademais, este teórico destaca a importância da reflexividade contemporânea e da interpretação da vida das crianças e da realidade social realizada no seio da SI. Segundo Sarmiento (2009, p. 26) a SI,

[...] é hoje um espaço de trabalho onde se cruzam sociólogos e outros cientistas sociais de diferente proveniência disciplinar. [...] O campo da Sociologia da Infância anglo-saxônica abrange praticamente todas as áreas de inscrição nos respectivos mundos sociais, [...]. Não deixa de ser paradoxal, apesar de tudo, a reduzida dimensão e importância que a Sociologia da Infância de expressão anglo-saxônica possui no que diz respeito a análise da instituição escolar e das práticas sociais das crianças na escola.

A SI francófona, por sua vez, emergiu a partir da historiografia contemporânea - em especial do trabalho realizado por Philippe Ariès e publicado na França em 1960, e também de trabalhos relacionados à sociologia da Família e da Educação (SARMENTO, 2009).

A SI francófona, como visto anteriormente, valoriza os estudos no campo da educação, numa perspectiva interpretativa, nunca tendo deixado “[...] de debater

intensamente a condição social das crianças enquanto alunos, as práticas sociais nas escolas ou nas interações de pares no contexto escolar e as políticas públicas de educação escolar" (SARMENTO, 2009, p. 27).

Desta forma, devido às incursões de pesquisadores e estudiosos interessados na temática, a SI se destacou como um campo fundamental para se refletir sobre as crianças, a realidade social na qual estão imersas, assim como “dar-lhes voz” e vislumbrá-las como atores sociais e seres de direitos. Neste sentido, Marchi (2010, p.186) destaca que a mudança da visão “[...] da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização é, portanto, a grande mudança que se estabelece: a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta.”

Fica, pois, claro que os estudos da SI sinalizam para a compreensão da criança como ser de direito e da infância como construção social, além de questionarem a imagem clássica da infância, da criança e de sua educação (MARCHI, 2009; SARMENTO, 2005).

A SI também se debruçou sobre os estudos das múltiplas faces da infância, que devido à presença das crianças nos mais variados contextos sociais e imersos nas mais variadas culturas, tornou-se plural: as infâncias. De acordo com Prout (2010) e Sarmento (2009) as infâncias são plurais, pois são construídas de formas diversas, de acordo com os contextos locais (sociais e culturais) e mediante a interação constante entre os atores humanos.

De acordo com Sarmento (2009, p. 23) as diferenças entre as crianças “[...] operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc.”

Nesse sentido, a infância é uma variável da análise social que não pode ser tratada de forma isolada, pois, como discorre Reis (2015a, p. 184), ela “ [...] não se refere a uma determinada pessoa ou criança, mas concentra-se na condição geral de ser uma criança.”

Isto posto, o foco deste estudo recai sobre a participação de um tipo específico de criança em seu próprio processo de socialização, as crianças com DI, imersas em um ambiente escolar com atores sociais diversificados em termos de cultura, vivências sociais e conhecimentos. Não somente isto, elas estão inseridas em instituições onde a presença de barreiras variadas se apresentam como verdadeiros obstáculos para a sua efetiva participação no seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tendo como base os pressupostos da SI³⁰ e a legislação vigente³¹, que lhes garante direito à uma educação de qualidade, almeja-se que as crianças com DI sejam atores no e do seu processo de escolarização e de suas histórias de vida, tendo seus direitos respeitados. Entende-se, pela lente da SI, que suas vozes podem e devem ser ouvidas, que suas ideias e pensamentos devem ser compartilhados e reconhecidos. Isso transcorre, porque a criança é “[...] um ser humano, um sujeito social que pensa e pratica, ouve e sente a presença ou a ausência de seus direitos mais fundamentais” (QUINTEIRO, 2002, p. 156).

Para abordar as questões relativas à criança, aos seus direitos, à (s) infância (s), à escolarização, dentre outros conceitos, será realizado também um diálogo com estudiosos da área da Educação, particularmente em relação à educação inclusiva.

3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA

A modernidade é o período histórico no qual se deflagrou a institucionalização³² da infância e, portanto, período no qual as questões que envolvem a infância, as crianças, sua educação e seus direitos, despontaram com crescente ênfase (MARCHI, 2009).

As concepções de infância e de criança, como já assinaladas previamente, foram construídas no viés histórico-social-cultural, e desta forma são entendidas de maneiras diferenciadas, visto que foram forjadas em tempos e contextos diferentes. De acordo com Sarmiento (2005, p. 365-366),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

³⁰ Os pressupostos da SI: A infância é compreendida como uma construção social; A infância é uma variável da análise social que não pode ser dissociada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a etnia; As relações sociais estabelecidas pelas crianças e suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos; As crianças são atores sociais na construção das suas próprias vidas sociais, e de demais sujeitos com os quais convivem na sociedade; Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; A infância é um fenômeno que revela a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens (SARMENTO, 2009).

³¹ A LDBEN 9394/96, o Estatuto da pessoa com deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

³² A institucionalização da infância será discutida ao se abordar a concepção de escola, educação e ofício de aluno.

Dessa forma, tem-se, por exemplo, na teoria da "tabula rasa" de John Locke (1632-1704), a criança como uma "folha de papel em branco", isto é, desprovida de qualquer conhecimento, que só será construído pelas experiências oportunizadas, prioritariamente, pelos pais e mestres da escola (PINTO, 1997).

Já, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), entendia a criança como um ser puro e bom e que, para que esta condição fosse conservada, necessitava receber uma educação de preservação da inocência e espontaneidade da infância - uma educação puramente natural e negativa, que "[...] consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro" (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Avançando no tempo para o século XIX, Sigmund Freud (1856-1939) e George Herbert Mead (1863-1931), interpretam a criança e a infância numa perspectiva diferente dos filósofos anteriores. Para Freud - médico e criador da psicanálise - a criança está distante de ser considerada uma página em branco ou ser um inocente, pois ela é "[...] dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidades de enfrentar os obstáculos que se lhe deparam (ansiedade, separação, etc.)" (PINTO, 1997, p. 42).

George Herbert Mead (1863-1931), considerado o fundador do interacionismo simbólico, ao estudar os processos de formação do eu (self) da criança e do outro e o jogo simbólico utilizado pelas crianças, destaca que a atividade social e de alteridade auxiliam no processo de desenvolvimento da consciência da criança, da sociabilidade e também do seu cognitivo (PINTO, 1997).

A concepção de socialização contemporânea, diferentemente da clássica - que impunha normas e valores da sociedade, desloca seu foco para a construção do ser social e de sua identidade por meio de "negociações", de arranjos e compromissos com o seu entorno, ou seja, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças (PLAISANCE, 2003).

Assim, no campo de estudo da SI, a socialização surge como um processo que se estabelece desde o nascimento da criança, ou seja, a criança é um ser ativo, munido de sentimentos, desejos, ideias e expectativas, e plenamente capaz de expressar suas intenções ou desejos. O processo de socialização é contínuo, múltiplo em sua direção e objetivos, tanto os mais imediatamente visados e visíveis, quanto os menos perceptíveis (MARCHI, 2009; 2010).

As crianças são seres sociais que, por meio de suas ações com diferentes sujeitos e em diferentes espaços, são capazes de reconfigurar constantemente os lugares

institucionais nos quais estão inseridas, alterando e modificando “[...] as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram” (SARMENTO, 2011, p. 585).

Nessa breve retomada histórica, é possível perceber que a infância, inicialmente, foi definida simplesmente como um período passivo, frágil, de crescimento físico e moral, na qual a educação e a instrução se faziam presentes. Portanto, em conformidade com Boto (2002), a criança era tida como um ser que deveria ser regulado, adestrado, normatizado para participar do convívio social.

Nesse modelo de infância, conforme a etimologia *in-fans*, as crianças não tinham voz, palavra, eram consideradas seres vazios e sem história, seres em devir, em vias de formação, com inteligência limitada, fraca, frágil (SIROTA, 2001). De acordo com esta autora, é especialmente por oposição a essa concepção da infância, que vão surgir e se estabelecer os primeiros elementos da SI. Nas palavras de Fernandes (2006, p. 27),

nesta 2ª modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão.

Sendo assim, a infância de outrora ganhou novos contornos e passou a ser percebida como " [...] um grupo social, do tipo geracional, permanente. Esse grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos" (SARMENTO, 2011, p. 583).

A infância, desta forma, não é um fenômeno universal e nem desaparece mesmo diante de mudanças sociais decorrentes de fatores históricos, culturais e tecnológicos. A infância, sendo um constructo social é, portanto, “ [...] altamente temporal e suscetível a mudanças, [...] é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a ‘idade adulta’ ” (MARCHI, 2009, p. 232).

Em conformidade, também com Reis (2015a), a infância socialmente construída abarca elementos formulados no contexto de particulares situações culturais, históricas, econômicas, sociais e políticas, portanto, sujeitas a modificações ao longo dos tempos.

Segundo Pinto (1997), a infância, no sentido que se entende hoje, constitui uma realidade que só começou a ganhar forma a partir dos séculos XVI e XVII e que somente nos últimos 150 anos adquiriu expressão social.

Vale destacar que a pedra fundamental para a reconstrução do conceito de criança e infância, foi a historiografia realizada por Philippe Ariès, que deu origem a sua obra intitulada de "História Social da criança e da família" publicada em 1960 na França. "Foi este autor quem, por primeiro, demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas" (MARCHI, 2010, p. 184).

O trabalho de Ariès (1978) colaborou expressivamente para a desconstrução da imagem da infância como fenômeno imutável, natural e /ou universal. A criança era vista na Idade Média como “adulto em miniatura”, e dessa forma, trabalhava, comia, se divertia e dormia em meio aos adultos.

No que tange à educação das crianças no período medieval, tanto para as classes mais ricas quanto para a população pobre, essa ocorria de forma conjunta com os adultos, desconsiderando completamente os aspectos etários, a organização de conteúdos escolares e as diferenças entre os sujeitos. O grupo de estudantes mais abastado era numericamente menor. Eles viviam na condição de internos em mosteiros e recebiam formação moral e intelectual sob um regime autoritário. Já o outro grupo, em espaços mal estruturados e com um único mestre, acolhia um grande número de estudantes que teria acesso somente a conhecimentos rudimentares. Essa situação permaneceu até o início do século XV, quando houve a separação de grupos segundo suas “capacidades” (ARIÈS, 1978, p. 172).

Progressivas mudanças³³ ocorreram neste período, e gradativamente a criança começou a ser reconhecida em suas especificidades, passando a ser observada, paparicada e amada. De acordo com Boto (2002, p.12), esta longa trajetória “[...] teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de natalidade infantil que, por si mesma, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças.”

Desta forma, a imagem da criança, destituída do atributo de pequeno adulto, somente se fundou a partir da modernidade, quando ela passou a ser percebida como um ser importante, diferente do adulto, amada e respeitada, em seu núcleo familiar, que passou a ser constituído por pais e (poucos) filhos.

Embora, as crianças pertençam a diferentes classes sociais, gênero e etnias e vivam condições de vida diferenciadas e desiguais, há elementos comuns a todas as

³³ A criança: perde o seu caráter de ser incompleto e marginal; ganha o status de ser social; passa a fazer parte de uma família nuclear; etc.

crianças, tais como, a situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica, além da ausência de direitos cívicos e políticos formais. Convém, no entanto, destacar que esses elementos não são fixos, se transformam nos espaços sociais e geográficos pelas mãos dos adultos, mas também das próprias crianças que agem e transformam os lugares em que (con) vivem com os adultos (SARMENTO, 2011).

Portanto, mesmo que haja elementos de homogeneidade entre as crianças, como grupos com características etárias semelhantes, há também, como já mencionado, fatores heterogêneos que devem ser considerados, pois estes elementos produzem diferenças entre as crianças e diversidade na (s) infância (s) (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Percebe-se, portanto, que o discurso, seja ele científico ou não, sobre a concepção de criança e infância, suas culturas e modos de vida, apresenta vasta disparidade de posições.

Como realçam Pinto (1997) e Rosemberg e Mariano (2010), alguns valorizam o que a criança já é, ou seja, o ser criança, outros destacam o que lhe falta e o que ela poderá ser. Há os que insistem na iniciação no mundo adulto, os que defendem a proteção diante da violência do mundo contemporâneo e os que acentuam o que a criança precisa, carece.

Rosemberg e Mariano (2010), numa discussão sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, afirmam que essa divergência de opiniões está fundamentada por ideais políticos, filosóficos, educacionais e sociais que se vinculam à tendência liberacionista ou autonomista (ancorada nos princípios de igualdade) por um lado e a protecionista ou paternalista por outro. Marchi (2007) também trata desse debate sobre a contradição expressa na Convenção de 89 entre os “direitos de liberdade” e os “direitos de proteção” da criança no contexto da chamada “crise social da infância” na contemporaneidade.

Este trabalho, portanto, parte da concepção de criança que constrói sua história ao participar e influenciar a sociedade na qual está inserida e também a história das pessoas com as quais convive, pois ela é vista como ser de direito e de ação, independentemente de suas dificuldades ou deficiência.

A infância, considerando os aspectos históricos abordados anteriormente, é vista como uma construção sócio-histórica-cultural de múltiplas faces, que num passado recente, foi permeada por episódios de abandono, violência, abuso sexual, marginalização, terror e exclusão. Na contemporaneidade, no entanto, tem-se buscado,

principalmente por meio de instrumentos legais, assegurar os direitos fundamentais e essenciais a todas as crianças.

3.1.1 Universalização do direito à infância e os direitos das crianças

Na contemporaneidade, infância e criança são conceitos que estão estreitamente relacionados à garantia de direitos, à proteção e à participação das crianças.

O estabelecimento de mecanismos legais teve como objetivo primordial proteger as crianças de abusos, do abandono, da negligência, da exploração e outras mazelas sofridas nas infâncias, assim como assegurar os direitos e as condições básicas e essenciais para todas as crianças.

A criação de escolas, a separação das crianças do meio adulto, o entendimento da infância enquanto grupo socio-geracional, o contributo das diversas ciências - pedagogia, psicologia, medicina infantil - e de Eglantine Jebb³⁴ foram importantes elementos que, de forma gradual, auxiliaram no processo de implementação de declarações e leis em favor das crianças (SOARES, 1997).

Os primeiros documentos internacionais que ressaltaram os direitos das crianças foram a Declaração³⁵ dos Direitos da Criança de 1923 (também conhecida como Declaração de Genebra), a Declaração dos Direitos da Criança de 1948 (versão revisada e ampliada) e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças - UNICEF, promulgada em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Esta nova Declaração apresentou dez princípios e trouxe à tona aspectos inovadores, como a questão da identidade e o direito a brincar. De acordo com a declaração de 1959 e seus princípios, as crianças têm direito:

- à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
- à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
- a um nome e a uma nacionalidade;
- à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe;
- à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
- ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;
- à educação gratuita e ao lazer infantil;
- a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;

³⁴ Inglesa que iniciou o movimento de defesa dos direitos da criança ao fundar em 1914 o "*Save the Children Fund International Union*". Este organismo auxiliou na promulgação da 1ª Declaração dos direitos da criança em 1923.

³⁵ Nas versões de 1923 e 1948, a denominação do documento era "Declaração dos Direitos da Criança", em 1959 ele passa a ser denominado de "Declaração Universal dos Direitos das Crianças" e em 1990 recebe o título de "Convenção Sobre os Direitos da Criança."

a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho;
a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e
justiça entre os povos.

A Declaração Universal de 1959 foi um importante instrumento para salvaguardar os direitos das crianças. Contudo, no início dos anos 1970, devido à mudança do conceito de criança - vista como sujeito de direitos, e também da necessidade de ampliar o corpo do documento com direitos adicionais e formular um documento que tivesse repercussão internacional em forma de lei, foi criado um novo documento (SOARES, 1997).

De acordo com Soares (1997, p. 81): “Em 1979, no Ano Internacional da Criança, o governo Polaco propôs uma Convenção dos Direitos da Criança, que viria a consubstanciar-se somente em finais de 1989, e cujo lema principal foi o melhor interesse da criança.”

Assim, a Carta Magna para as crianças de todo o mundo - Convenção Sobre os Direitos da Criança - foi oficializada como lei e entrou em vigor internacional em 02 de setembro de 1990.

O novo documento que foi elaborado com 54 artigos e dividido em três partes, versa sobre os direitos relativos à provisão, à proteção e participação da criança. Destaca-se nesse documento o direito das crianças de ter um nome e nacionalidade, de ser registrada logo após o nascimento, de ser manter juntos aos seus pais e de ser consultada e ouvida em questões nas quais elas (as crianças) estejam diretamente envolvidas (UNICEF, 1989).

A máxima desta lei está relacionada aos direitos de participação e de liberdade adquiridos pelas crianças e adolescentes, e que, em momento anterior à lei, estavam reservados apenas aos adultos (SOARES, 1997; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; MARCHI; SARMENTO, 2017).

Assim, a partir da revisão deste documento, às crianças são conferidas a liberdade de expressão, pensamento, consciência, religião e associação (UNICEF, 1989).

Sendo a Convenção de 1989 de suma importância para salvaguardar os direitos das crianças brasileiras, o Brasil ratificou a mesma em setembro de 1990 e a promulgou por meio do decreto nº 99.710 em novembro de 1990.

Outro documento legal, de igual importância para as crianças brasileiras, foi o ECA na forma de Lei nº 8.069/1990, que surgiu com o objetivo de garantir, através da lei escrita, os direitos relativos à infância e à juventude, visando a inclusão social e o direito à cidadania. Ademais, o ECA surgiu 2 anos após a criação da Constituição Federal

Brasileira (1988), num momento de redemocratização nacional, após longo período de uma ditadura militar (1964-1986) e de construção de garantias de maiores direitos sociais e políticos para a população.

No contexto da inclusão de pessoas com deficiência nas diferentes esferas da sociedade, o Decreto 6.949 de agosto de 2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e retoma as garantias dos direitos das crianças assumida pela Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989.

Na esteira da inclusão, em 2015, é instituída a Lei nº 13.146. Conforme expresso neste documento:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Esses documentos, conforme apresentado, visam prioritariamente a proteção e a garantia dos direitos das crianças, mas também buscam ampliar aspectos importantes da construção da cidadania e do respeito a um público que ainda padece com as contradições da sociedade e carece de ações mais efetivas para garantir seus direitos.

Destaca-se que, neste trabalho, embora as diretrizes brasileiras estabelecidas no ECA, em seu Art. 2º, postule que criança é a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, utiliza-se a periodização adotada pela Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1990, e pela SI, que entende como criança o indivíduo até os 18 anos.

3.1.2 Na ciranda do direito de participação

De acordo com Tomás e Fernandes (2009, p. 2531),

Os contributos jurídico-normativos que promovem a legitimação do paradigma das crianças como sujeitos de direitos de participação, com voz e acção política e social não esgotam a totalidade de todas as recomendações, despachos, orientações, declarações, que têm vindo a ser promulgados, principalmente desde o início da década de 90 do século XX, nomeadamente a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Decerto que os aparatos jurídicos são valiosos instrumentos para incluir e garantir os direitos das crianças na sociedade democrática, resguardando-lhes a proteção e a atenção necessária de diferentes instituições sociais, tais como família, escola, igreja, estado, nação e governo.

No entanto, devido à posição sócio-geracional das crianças, as suas participações nos processos de decisão, de interlocução e reivindicação ficam comprometidos e são, em grande parte, os adultos que assumem este papel.

Neste sentido, Tomás e Fernandes (2009) colocam em relevo a importância de se conceituar o termo participação. As autoras apresentam uma sistematização sob o viés de três pressupostos: o epistemológico, o sociopolítico e pedagógico da participação das crianças.

No que se refere ao primeiro pressuposto, tendo em foco o olhar renovado da criança, ou seja, para além do determinismo biológico³⁶, as autoras consideram importante as variáveis relativas à classe social, à etnia e ao gênero. Além do enfoque interdisciplinar - Prout³⁷ (2010) - e a lógica da ação conjunta entre adultos e crianças, visto que ambos possuem saberes e práticas próprias em constante construção e a participação é um pressuposto básico do processo.

Tomás e Fernandes (2009) refutam a lógica da oposição entre crianças – enquanto seres de direito - e adultos, pois entendem que os seres humanos pertencem a uma teia de interdependência, que constroem ações conjuntas.

O pressuposto de natureza sociopolítica, por sua vez, envolve o reconhecimento da criança como sujeito ativo de direitos. Tradicionalmente, as crianças estiveram às margens da sociedade quanto ao seu poder de participação – elas eram meros receptores passivos dos saberes. Contudo, no atual momento histórico, as crianças são percebidas como atores sociais e com direito ao exercício da democracia participativa. Reconhecidas como atores sociais, as crianças são seres que possuem pontos de vista e ações dotadas de sentido, diferentemente da visão pedagógica tradicional de seres incompetentes e incapazes (TOMÁS; FERNANDES, 2009).

O pressuposto de natureza pedagógica, avança pelo terreno da participação das crianças como um direito e adentra no espaço escolar numa perspectiva renovada da SI. Segundo Tomás e Fernandes (2009, p. 2533),

os saberes da Sociologia, nomeadamente os da Sociologia da Infância, podem ajudar a promover uma pedagogia mais reflexiva [...] que torne evidente a necessidade de considerar as crianças como actores sociais, de reconhecer à

³⁶ No determinismo biológico a criança apresenta *deficit* de racionalidade e competência. Dessa forma, as investigações se baseavam num conjunto de critérios que envolviam a idade como principal variável de estudo e a utilização de métodos quantitativos na busca do pensamento da “criança universal” (TOMÁS; FERNANDES, 2009)

³⁷ Prout (2010) argumenta em favor da interdisciplinaridade dos estudos da infância entre as diferentes ciências, tais como: a Sociologia, a Geografia humana, a Antropologia, a História, dentre outras.

criança potencial cognitivo para a ação e promover, em contexto escolar, relações horizontais, democráticas e críticas entre adultos e crianças.

Desta forma, percebe-se que o reconhecimento dos direitos, dos saberes e da cultura das crianças, assim como da infância na qualidade de grupo geracional múltiplo, são elementos importantes para se estabelecer um diálogo, uma partilha de conhecimentos entre adultos e crianças, sobretudo nos contextos educativos.

Na construção de espaços pedagógicos participativos é imprescindível a garantia dos direitos de proteção e de participação das crianças, o reconhecimento e valorização de suas ações, a idade, o gênero, a etnia, a classe social e também o esclarecimento às crianças dos processos ou ações nas quais estão inseridas (TOMÁS; FERNANDES, 2009).

Assim, com base nos três pressupostos, o conceito de participação delineado por Tomás e Fernandes (2009) implica que: se considere o direito inegável das crianças de participar de ações ou processos de forma voluntária; se valorize as múltiplas linguagens de fazer, falar e ser das crianças; se preze as dimensões estruturais (social e econômica), culturas, políticas, de gênero e geracional das crianças; se potencialize a participação das crianças por meio de atividades organizadas e controladas nas interações sociais, seja ela em espaços públicos ou privados.

Destaca-se que este trabalho não atua na lógica da investigação participativa³⁸, no sentido de que as crianças colaborem ativamente no processo de elaboração, organização e desenvolvimento deste estudo.

Este trabalho é norteado pelo pressuposto de que as crianças são seres de direito e atores sociais competentes para interpretar o mundo ao seu redor e, como tal, podem e devem se pronunciar diante de questões em que estejam diretamente envolvidas, ou seja, são as protagonistas do processo - neste caso o processo de ensino e aprendizagem. Suas opiniões, ideias, experiências vividas, sugestões devem ser ouvidas e reconhecidas como válidas no processo de investigação, junto as famílias e profissionais³⁹ da escola, formando uma tríade, na qual as informações se entrelaçam e se complementam, visando enriquecer o estudo.

³⁸ Para maior conhecimento sobre a investigação do tipo participativa ver: SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da criança**. Currículo sem Fronteira, v.6, n.1, p. 25-40, Jan./jun. 2006.

³⁹ Neste trabalho ao se utilizar o termo “profissionais da escola”, faz-se referência aos professores de diferentes áreas e também à equipe pedagógica (orientação e supervisão escolar).

Os elementos ilustrados por Tomás e Fernandes (2009) sobre o conceito de participação são igualmente centrais ao se pensar nas instituições de ensino regular que, numa perspectiva inclusiva, registram matrículas de alunos com deficiência nos diferentes níveis e classes escolares.

No atual cenário democrático educativo, no qual a educação é direito de todos, torna-se essencial valorizar a participação dessas crianças no seu processo educativo, pois elas também são promotoras de conhecimento. Neste contexto, é importante, como destacado por Tomás e Fernandes (2009, p. 2536), discutir e entender “[...] o processo de socialização, o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças.”

Não somente isto, é imprescindível pensar que a criança com deficiência é um indivíduo, um sujeito que apresenta condições físicas, sensoriais ou intelectuais específicas e que demandam estratégias, métodos e práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas para suas condições. Mas, também que, independentemente destas demandas, a criança seja vista como um ator social nas práticas educativas, na mesma medida que as demais crianças.

O atual contexto educacional, permeado pela imensa diversidade de crianças nos espaços escolares, faz com que a convivência entre as crianças sem deficiência e com deficiência contribua para uma experiência de aprendizagem múltipla, isto é, entre as crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e a comunidade. Compreender que as crianças com deficiência têm formas, tempos e linguagens diferenciadas de aprender, faz com que o aprendizado de todos envolvidos no processo de escolarização se diversifique e se amplie para além dos conteúdos curriculares.

3.2 DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLA À INVENÇÃO DO ALUNO: NAS TEIAS DA NORMATIVIDADE E DA NORMALIDADE

A emergência das instituições escolares está intimamente ligada à origem da infância, no período da modernidade. A escola passou a ser o local adequado para a criança, pois a afastaria do mundo "inapropriado" dos adultos em termos de comportamentos, rotinas e estilos de vida. A escola, desta forma, se tornaria o lugar que acolheria a criança, ao mesmo tempo em que a separaria, distanciaria do mundo dos

adultos, demarcando o período da “quarentena”, já referido por Ariès (1978). Conforme Boto (2002, p. 13),

A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiram o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância.

O processo de construção da escola teve sua gênese nas escolas religiosas medievais (SARMENTO, 2011), contudo, muitos dos ritos antigos ainda permanecem presentes nas escolas contemporâneas.

A instituição escolar, de forma secular, é tomada pelo sentido de normatização, que implica a apreensão de normas de comportamento, de respeito às regras, de organização do tempo e do espaço, de sistematização das classes (idade e graus de aprendizagem), de transmissão de saberes - formando uma rotina / ritual da organização escolar.

Para dissertar sobre a escola, a educação, a normatização e a normalidade / anormalidade relativas ao processo educacional das crianças, este trabalho de investigação vai se concentrar no período histórico mais recente – a partir do século XVII, pois é a partir desta época que, gradualmente, o olhar acerca da criança foi modificado, houve a implementação de métodos⁴⁰ científicos de ensino e, também, a ampliação e garantia do direito a educação para todas as pessoas (BOTO, 2002).

Foi também, a partir deste século, que o ensino estendido à diversidade humana, renegada em épocas anteriores, foi defendido por Comenius (1592-1670) na sua obra, intitulada *Didática Magna*. As analogias utilizadas pelo escritor refletem o olhar contemporâneo de que o ensino e a aprendizagem estão ao alcance de todos. Com a premissa de “ensinar tudo a todos” Comenius (2001, p. 86) advoga que,

[...] dificilmente se encontra um espelho tão sujo que, de qualquer modo, não reflita as imagens; dificilmente se encontra uma tábua tão grosseira na qual, de qualquer modo, se não possa escrever, qualquer coisa. Mas, se o espelho está enodado ou coberto de poeira, antes de tudo, é necessário limpá-lo; se a tábua é grosseira, é necessário poli-la.[...] Da mesma maneira, se os jovens forem aguçados e polidos, estimular-se-ão e limar-se-ão uns aos outros, de modo que todos acabem por entender tudo[...] os de inteligência mais lenta, quaisquer que sejam os conhecimentos que tenham adquirido, terão a impressão de haver atingido o seu pleno grau de desenvolvimento, ao passo que os mais bem dotados, estendendo o seu apetite de um objeto a outro, penetrarão cada vez mais fundo nas coisas e farão tesouro de novas e utilíssimas observações acerca

⁴⁰ cf Boto (2002): Em Descartes (a dúvida); Bacon (observação e experimentação); Comenius (ensino coletivo - ensinar tudo a todos)

das coisas. Finalmente, embora haja alguns espíritos completamente inaptos para a cultura, como um pedaço de madeira absolutamente impróprio para esculpir, todavia, a nossa asserção será sempre verdadeira acerca das inteligências médias, de que, por graça de Deus, há sempre uma produção riquíssima. É fácil de ver, com efeito, que os débeis mentais são tão raros como aqueles que, por natureza, são defeituosos do corpo. Efetivamente, é certo que a cegueira, a surdez, o ser coxo e a debilidade de saúde raramente são congênicas ao homem, mas contraem-se por culpa nossa; o mesmo acontece com a fraqueza intelectual.

Nessa perspectiva, salienta-se que, no decorrer da história, diferentes teorias da aprendizagem, tendências pedagógicas e modelos organizacionais foram desenvolvidos para atender as demandas da sociedade nos mais variados contextos (SAVIANI, 1999; GADOTTI, 2003).

A criação da escola pública, no final do século XVIII, estabeleceu o pilar da socialização das crianças. Nas palavras de Sarmiento (2011, p. 588),

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena.

De acordo com Marchi (2009, p. 234), a exclusão das crianças do meio adulto e “[...] sua circunscrição a ‘tempo/espacos’ definidos e delimitados é, tanto no caso da escola, quanto no da família, suportado cientificamente pelo conjunto de saberes periciais sobre a criança [...] e que estabelece os padrões de ‘normalidade/anormalidade’ infantil”. Os campos científicos a que se refere a autora estão relacionados à pediatria, à pedagogia, e à psicologia do desenvolvimento.

Neste cenário histórico, ao mesmo tempo em que se dá a criação da escola, há a "invenção do aluno" e a "morte" ou "desaparecimento" da criança, "[...] enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado" (SARMENTO, 2011, p. 588).

Não somente isto, a escola se desenvolveu e uniformizou o modo de aprender e de ensinar, ignorando a diversidade inerente a humanidade, "formatando" os alunos à organização escolar, num processo de normatização. De acordo com Marchi e Sarmiento (2017, p. 953) normatizar está relacionado a ideia de seguir “regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e

orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interação face a face, nas instituições e nas políticas de infância.”

Tendo em vista que este estudo se debruça sobre a escolarização de crianças com DI nas escolas regulares de ensino, a relação da normatização e da normalização se tensionam, pois exige dessas crianças um duplo desafio – seguir as normas estabelecidas pela instituição de ensino e se normalizar perante o grupo. De acordo com Silva (2000, p. 83),

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente- uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única.

Contudo, diante do atual momento histórico que enaltece a diversidade e as diferenças humanas, sociais e culturais, a normatização e a normalização tornam-se processos paradoxais no contexto da educação inclusiva.

3.2.1 Ofício de criança e ofício de aluno

Marchi (2010) destaca que as categorias “ofício de criança” e “ofício de aluno” têm por referência um mesmo meio, ou seja, a escola, instituição que se tornou o lugar, “por excelência”, da criança, devido seu enquadramento – desde a primeira infância - a papéis institucionalmente prescritos: “O lugar onde ela deve exercer seu ‘ofício’ e comportar-se de acordo com a natureza de sua ‘identidade infantil’ tal como esta emana da definição socialmente dada à infância” (MARCHI, 2010, p. 190, aspas no original). Deste modo, segundo esta autora, contemporaneamente, o “ofício de criança” é ser aluno. Em outras palavras, significa que toda criança, desde o seu ingresso nos anos iniciais, deve seguir os modelos, os tempos escolares e as regras estabelecidas pela escola de forma homogênea - todas exercendo as mesmas funções sociais que as demais crianças, sem considerar suas culturas, histórias de vida e, também, as condições decorrente de algum tipo de deficiência. Marchi (2010), apoiada em autores que discutem o conceito de ofício de aluno, destaca que esse “ofício” pode ser caracterizado como sendo o aprendizado das regras do jogo escolar, onde ser um bom aluno significa não somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a exercer um papel que revela tanto

competência quanto conformismo, sinalizando que ser (bom) aluno implica não perturbar a ordem institucional e nem demandar atenção especial.

Sob este mesmo olhar, Sarmento (2011) sublinha que o ofício de aluno está relacionado à apropriação da cultura escolar em detrimento da cultura de origem das crianças e também ao ajuste da disciplina do corpo e da mente regida pelas regras da escola. A argumentação de Sarmento vai ao encontro das ideias de Julia (2001, p. 10) que conceitua a cultura escolar

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (itálico no original)

Para Marchi (2010) a concepção funcionalista (vertical e unilateral) dos processos de socialização/educação perdeu espaço para a concepção “multidimensional” proposta pela SI, na qual a criança é percebida como uma parceira, um também agente de sua própria socialização, assim como na de seus pares e de parentes e familiares. O processo de socialização é, portanto, contínuo e múltiplo em seus meios e fins. Isto devido ao fato de que, como destaca esta mesma autora, na perspectiva da SI, a criança é um ator social, ativo e coprodutor da sua própria socialização, e não meramente um reproduzidor do mundo. Também segundo Plaisance (2003, p. 182),

O aluno que aprendeu o seu "ofício" não é um indivíduo submisso e passivo na organização em que os adultos produzem os julgamentos hierarquizados de excelência, é aquele que está em nível de desenvolver estratégias, mais ou menos eficazes, face à avaliação e que sabe mostrar uma "habilidade tática".

Portanto, o “ofício de aluno”, na perspectiva da SI, traz consigo a visão das crianças como atores sociais - seres ativos e imersos na sociedade como sujeitos de direito. De acordo com Sirota (2001, p.14) isso significa "tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico no sentido pleno [...]”.

O "ofício de aluno" é, portanto, assim como a ideia moderna de infância, uma construção histórico-social-cultural. Considerando a história da educação especial, retratada no capítulo 2, e a invisibilidade histórica, cívica e científica vivenciadas pelas crianças de forma geral, enquanto seres de direito e de voz, é possível perceber que ambos os grupos (crianças com e sem deficiência) viveram processos de marginalização e exclusão e, atualmente, mesmo amparadas / protegidas por bases legais, ainda vivem momentos diversos de exclusão.

Com relação ao primeiro grupo, como já apresentado, as crianças que apresentavam alguma deficiência eram vistas como seres "estranhos", malignos, indignos, que precisavam ser escondidos em manicômios ou eliminados – mantidos longe do convívio social. Quanto ao segundo grupo, de acordo com Ariès (1978), as crianças de modo geral eram consideradas adultos miniaturizados, seres humanos incompletos, frágeis e imperfeitos, sem direitos.

Na atualidade, mesmo após a aprovação da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, a exclusão, de forma implícita ou explícita, invade o universo infantil de forma cruel e devastadora, devido às variadas e divergentes ideologias e culturas. Nas palavras de Marchi e Sarmiento (2017, p. 955-956),

A filiação das bases ideológicas e culturais das normas legais e das orientações implícitas que integram a normatividade da infância tende a excluir para as margens as crianças que escapam ao enquadramento em que se fundam essas bases e que é a condição das crianças das classes médias e superiores dos países de capitalismo avançado ou do Norte Global. [...] “Fora de norma” ficam milhões de crianças: a imensa maioria das crianças pobres do Sul Global, as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças “de rua”, muitas enfim, em condições de subalternidade.

Nesta mesma esteira encontram-se as crianças com deficiência que, mesmo tendo seus direitos estabelecidos pela CDC (1989), pela Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), dentre outros dispositivos legais, ainda se deparam com situações de exclusão e discriminação nos mais variados contextos sociais.

Esta situação geral, ou generalizada, de exclusão, danosa às crianças, é muitas vezes também sentida nos espaços escolares, espaço supostamente preparado para lhes dar voz, tornando-as sujeitos de direito e cidadãos críticos. As críticas feitas neste trabalho à forma histórica em que a escola foi constituída (normalizadora, disciplinadora, homogeneizadora, etc) não significa dizer que a escola, como instituição socializadora, não seja um local em que as crianças com deficiência devam estar! E sim que a cultura ou forma escolar deveria ser revista em sua base disciplinadora / uniformizadora, de modo a considerar a diversidade e pluralidade presentes nos espaços das escolas contemporâneas.

Tendo a escola como campo de investigação, no capítulo seguinte serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados na geração dos dados desta pesquisa, a ética

na pesquisa com crianças, os espaços e os sujeitos da investigação e a análise dos dados a partir do referencial teórico da educação inclusiva e da SI.

4 NO “ CHÃO ” DA ESCOLA – DAS OBSERVAÇÕES E DIÁLOGOS ÀS ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*“No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do
 caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.”*

(Carlos Drummond de Andrade, 1928)

O estudo elaborado, que visou investigar a participação das crianças com DI no seu processo de escolarização, tem abordagem qualitativa e caráter interpretativo, tendo sido desenvolvido através de alguns dos procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica para a geração dos dados.

Desta forma, houve a inserção da pesquisadora no campo de estudo, onde foram realizadas observações participantes em diferentes momentos do cotidiano escolar, elaboração do diário de campo e entrevistas com profissionais da escola, estudantes com DI e suas mães. Foram também analisados os documentos institucionais e oficiais⁴¹ da Secretaria Municipal de Educação – SME/Florianópolis.

Essa inserção, todavia, ocorreu após a aprovação das famílias dos estudantes com DI para a realização da pesquisa, a coleta das assinaturas dos responsáveis para o TCLE e dos estudantes no Termo de Assentimento para menor - adolescente, como mencionado no capítulo 1, ao se abordar a questão ética na pesquisa com seres humanos.


⁴¹ Documentos da escola (PPP, Regimento Interno da escola, documentos e pareceres / laudos médicos dos estudantes com DI); documentos oficiais da SME de Florianópolis (Portaria nº 007/2014 e os Dados da Educação Especial, que informam o número de estudantes com deficiência por nível de ensino no município de Florianópolis em outubro de 2018).

O trabalho de campo teve início no dia 15/08/2018 e foi concluído no dia 04/10/2018, totalizando 84 horas, das quais 76 horas foram dedicadas às observações, em duas turmas do ensino fundamental II, em diferentes disciplinas e espaços da instituição de ensino, com uma média de quatro horas diárias. As demais horas foram destinadas às entrevistas com professores, equipe pedagógica, estudantes com DI e suas mães, leituras dos documentos da instituição e da SME/ Florianópolis e procedimentos burocráticos, tais como: submissão do projeto na Plataforma Brasil, os trâmites entre a SME / Florianópolis e a escola, contato com a escola e as famílias para apresentar a proposta de investigação e esclarecer dúvidas e recebimento de autorização da escola para inserção no campo da pesquisa.


4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A escola onde a pesquisa foi realizada é uma instituição de Educação Básica pública, mantida pela prefeitura da cidade de Florianópolis – Santa Catarina. Nesta rede de ensino, de acordo com os dados de outubro 2018 (FLORIANÓPOLIS, 2018), havia matriculados 1022 estudantes com deficiências variadas, conforme quadro 2.

Quadro 2 - número de estudantes com deficiência na SME-Florianópolis



Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Secretaria Municipal de Educação
 Gerência de Projetos Inovadores/Educação Especial



NÚMERO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA POR NÍVEL DE ENSINO - Dados Outubro 2018

Nível de Ensino	Auditiva		Visual		Surdocegueira	Intelectual	Motora - Física			TEA	AH/S	Em avaliação	Em Observação	TOTAL
	PT	PP	Cego	BV			PC	Outros	Múltipla					
Educação Infantil	4	4	1	4	0	41	27	26	18	163	0	45	147	480
Ensino Fundamental	6	15	1	11	0	142	18	28	43	144	12	43	46	509
EJA	22	0	0	0	0	9	0	1	0	1	0	0	0	33
TOTAL	32	19	2	15	0	192	45	55	61	308	12	88	193	1022

PT = Perda Total
 PP = Perda Parcial
 BV = Baixa Visão
 PC = Paralisia Cerebral
 TEA = Transtorno do Espectro Autista
 AH/S = Altas Habilidades/Superdotação

Fonte: SME/Florianópolis, 2018

A democratização da educação e a implementação de políticas públicas que asseguram a inclusão escolar de estudantes com deficiência nas escolas regulares podem ser os responsáveis por esses números na SME/Florianópolis, conforme tabela 2.

O número de estudantes com DI totalizava 192, sendo que 142 se encontravam no Ensino Fundamental e, destes, cinco estavam matriculados na escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

A quantidade expressiva de estudantes com DI no ensino fundamental, superada somente pelo Transtorno do Espectro Autista - TEA, segundo relato de uma profissional da escola, advém do fato de que é a partir deste nível de ensino que as dificuldades de aprendizagem costumam ser percebidas. Segundo ela, geralmente essa percepção é apontada pel(o)as professora(o)s, e a partir de então ocorrem os encaminhamentos para a investigação de tais dificuldades (“E.P. 1”, 2018).

A escola onde se desenvolveu a investigação, que oferta o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, está localizada em um bairro na parte central da ilha de Santa Catarina e no entorno da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conforme descrito no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017) da instituição escolar, os estudantes, na sua grande maioria, fazem parte de famílias constituídas por pai, mãe e irmão, e cuja renda familiar, gira em

torno de 1 a 3 salários – mínimos. A escolaridade dos responsáveis também é bastante diversificada, estando entre o Ensino Fundamental incompleto à pós-graduação. Segundo este mesmo documento, os responsáveis almejam que a escola seja um local de acolhimento e crescimento intelectual para seus filhos, com oferta de um ensino de qualidade.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe, atualmente, de sete salas de aula, uma biblioteca, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de informática, uma sala multimeios⁴², uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma cozinha e refeitório, um pátio coberto, uma quadra esportiva coberta, um banheiro para funcionários, quatro banheiros para alunos, uma lavanderia, uma sala de especialistas⁴³, um laboratório de ciências, uma sala de materiais pedagógicos e uma sala de materiais de Educação Física. A estrutura física da instituição está representada na figura 1 – na forma de croqui, e a quadra esportiva coberta encontra-se na figura 2.

A unidade escolar, de acordo com as informações obtidas no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017), atende cerca de 300 estudantes distribuídos em 14 turmas, sendo sete turmas no período matutino e sete no vespertino.

Figura 1 - Croqui da escola



Fonte: PPP da escola 2017

⁴² De acordo com o regimento escolar, de 2018, da escola: A Sala Multimeios é um ambiente dotado de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos que tem como finalidade a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação. Os primeiros recebem formação complementar e o último, a formação é suplementar.

⁴³ Orientadora e supervisora escolar que integram a Equipe Pedagógica (E.P.) da escola.

Figura 2 - quadra esportiva coberta



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Observou-se algumas adequações físicas realizadas na escola para atender às especificidades dos estudantes e também das pessoas que frequentam a escola e têm algum tipo de deficiência.

Para aqueles com deficiência física ou com dificuldades de locomoção, as adequações estão presentes no banheiro adaptado com fraldário (figura 3 A / B) para uso dos cadeirantes e na rampa de acesso (figura 4), simultâneo, à secretaria da escola, à sala da direção, à sala de apoio pedagógico e à sala multimeios.

Figura 3 - A e B - banheiro adaptado com fraldário



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

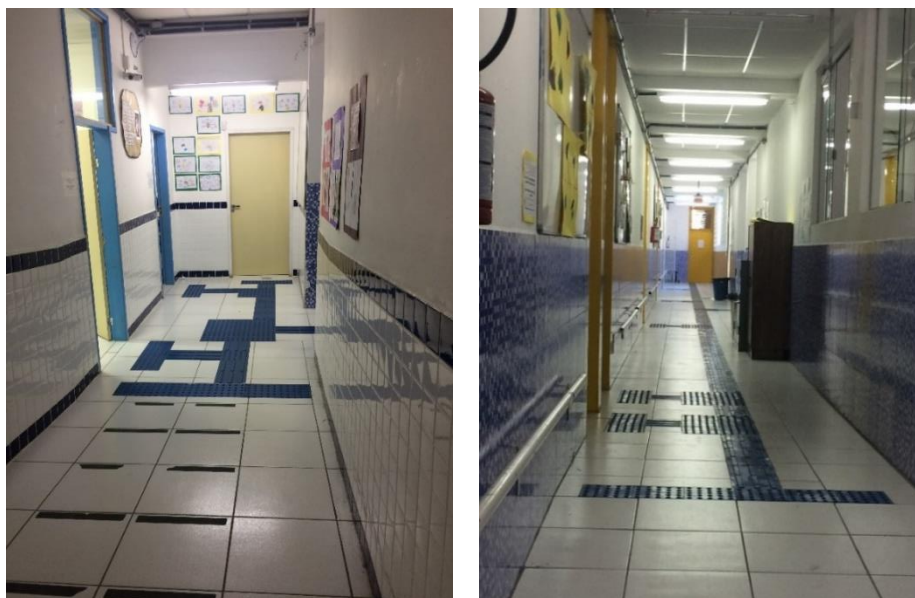
Figura 4 - rampa de acesso a diferentes espaços



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Para os estudantes com deficiência visual foram instalados pisos podotáteis ou pisos táteis⁴⁴ (piso guia e piso alerta – figura 5 A /B e figura 6) no pátio e nos corredores externos para auxiliar os estudantes e as pessoas com deficiência visual no deslocamento autônomo aos diferentes ambientes da escola.

Figura 5 - A / B - imagens de pisos podotáteis nos corredores para acesso a diferentes espaços



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

⁴⁴ Piso caracterizado por relevo e luminância contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação perceptível por pessoas com deficiência visual, destinado a formar a sinalização tátil no piso. Para maiores conhecimentos consultar a ABNT NBR 16537:2016.

Figura 6 - pisos podotáteis no acesso ao banheiro feminino



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Por outro lado, mesmo com essas adaptações físicas significativas, percebeu-se a ausência do sinal sonoro-luminoso (para indicar início e fim dos tempos escolares) para que as pessoas com deficiência auditiva pudessem se organizar temporalmente de forma autônoma. Ademais, observou-se que os espaços entre as carteiras na sala de aula da turma 602 (uma das turmas onde a pesquisa foi realizada), composta por 32 estudantes, são limitados, dificultando a locomoção de pessoas com baixa mobilidade, cadeirantes e pessoas com deficiência visual. Destaca-se que nesta mesma turma havia um aluno cadeirante que era acompanhado na sala por uma auxiliar de ensino de educação especial. Ambos ficam posicionados bem próximo à entrada da sala, pois a organização espacial não permitia outra possibilidade que viabilizasse a mobilidade do estudante quando necessário.

Com relação aos recursos humanos, conforme consta no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017), a escola dispõe dos seguintes profissionais: uma diretora, uma secretária, um administrador escolar, uma orientadora escolar, uma supervisora escolar, uma bibliotecária, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, três profissionais readaptadas, duas professoras auxiliares de ensino, uma professora auxiliar de ensino de sala informatizada, um professor auxiliar de ensino do laboratório de

ciências, duas professoras⁴⁵ de sala multimeios, quatro professores de anos iniciais, um intérprete de LIBRAS, uma professora de LIBRAS, seis auxiliares de ensino de educação especial⁴⁶, dois professores de apoio pedagógico e professores de diferentes disciplinas (Educação Física, Artes, Inglês, Português, Matemática, Geografia, Ciências e História).

A escola, de acordo com o seu PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017), adota a concepção sócio-histórica de sociedade, na qual o homem é um ser social e histórico, que interage com outros sujeitos e com o meio em que vive; e que a aprendizagem é um processo de internalização de conceitos, habilidades e competências que ocorre principalmente em processos de relações sociais onde o professor é o mediador do conhecimento. Sendo o professor um mediador da apropriação de novos conhecimentos e da interação social, ele deve levar em consideração a heterogeneidade, as diferenças, o desenvolvimento individual de cada sujeito (singularidade) e seu pertencimento cultural. A instituição trabalha numa perspectiva inclusiva, na qual a escolarização de todos os educandos deve ocorrer no mesmo espaço. Além disto, conforme o PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017), há a preocupação com o redimensionamento do currículo e com a eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, informacionais ou atitudinais. Conforme descrito no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017, p. 36),

A inclusão é um tema que permeia todas as atividades na escola. Os planejamentos são pensados de modo que todos os alunos possam participar. Na escola funciona uma Sala de Multimeios onde são realizados atendimentos individualizados, no contra-turno (sic) escolar, para as crianças com deficiência e que dá suporte, quando necessário, aos profissionais na realização do planejamento e confecção de materiais. Crianças com deficiência que necessitam de auxílio para locomoção, alimentação ou em alguns casos de autismo contam com uma auxiliar para ajudá-los em suas necessidades diárias e pedagógicas.

Sendo escola polo na região, para fins de Atendimento Educacional Especializado⁴⁷ (AEE) de alunos com deficiência, as professoras da sala multimeios prestam atendimento a 22 estudantes, dos quais 17 estão matriculados na escola e cinco

⁴⁵ Conforme o regimento da escola, o professor de Educação Especial é o profissional que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala multimeios.

⁴⁶ Esses profissionais são titulados no PPP como “auxiliares de ensino de educação especial ou da educação especial”, mas no Regimento Interno da escola (2018) recebem o título de “Professores auxiliares de ensino de educação especial” e na Portaria 007/2014, esses mesmos profissionais, recebem o título de “Professores auxiliares de educação especial”. Assim, neste trabalho, foram utilizados literalmente os termos conforme os mencionados nos documentos.

⁴⁷ De acordo com o Decreto 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado no contraturno, tem como objetivo a oferta de um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucional e continuamente para complementar ou suplementar as atividades em sala de aula

são oriundos de duas creches no entorno. Dentre os que estão matriculados na escola há cinco com DI (dois no 6º, dois no 8º e um no 1º ano), um com deficiência física (5º ano), seis com deficiência múltipla (dois no 1º, dois no 6º, um no 8º, um no 9º) e cinco com Transtorno do Espectro Autista -TEA (dois no 1º, um no 3º, um no 4º, e um no 5º ano).

Quanto às avaliações, para as turmas do 4º ao 9º ano, a verificação do rendimento escolar do educando é expressa em numerais indo-arábicos variáveis de 1 a 10. Com os alunos da “inclusão” a avaliação é descritiva do 1º ao 9º ano, embora os alunos das turmas observadas tenham realizados avaliações escritas.

Destaca-se, no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017), a compreensão de que a infância e a adolescência, são vistas como categorias construídas historicamente, que a criança e o adolescente são seres histórico-sociais, participantes da relação pedagógica e capazes de estabelecer múltiplas relações nos diferentes contextos sociais.

4.1.1 As turmas observadas e os sujeitos da pesquisa

O trabalho de investigação se concentrou nas turmas do 6ºano B e do 8ºano A, pois os três estudantes com DI que possuíam as habilidades da linguagem oral para participar das entrevistas estavam matriculados nelas. Os sujeitos de pesquisa da primeira turma eram os irmãos gêmeos “Vírus” e “Rio”⁴⁸, enquanto que o do 8º ano era a estudante “Inuyasha”⁴⁹.

As informações sobre as turmas e os alunos com DI foram obtidas por meio das profissionais da sala multimeios, que também intermediaram o contato com as famílias a fim de que a proposta desta pesquisa pudesse ser realizada.

A turma do 6º ano era composta de 28 estudantes, sendo 12 meninas e 16 meninos, de 11 a 14 anos, pertencentes à comunidade local e também a outras no entorno, pois muitos alunos eram de escolas desdobradas na região: são escolas que têm turmas somente até o 5º ano e, desta forma, os alunos precisam se matricular em outras instituições da redondeza, o que faz com que as turmas sejam numerosas e compostas por

⁴⁸ “Vírus” e “Rio” foram os nomes escolhidos pelos irmãos para manter o anonimato. O primeiro codinome diz respeito a um *youtuber* brasileiro e o segundo faz referência a um personagem - um *hacker* que entende tudo sobre programação e pirataria - da primeira temporada da série televisiva “A Casa de Papel”.

⁴⁹ Nome adotado pela estudante com DI em referência a personagem principal de um anime japonês, que dá nome a série “Inuyasha”.

estudantes de diferentes comunidades. Esta turma era composta por um grupo agitado, que demandava organização diária do espelho de classe, conforme a dinâmica dos professores. Foi possível perceber que o grupo acolhia, entendia as dificuldades de “Viros” e “Rio” e os ajudava quando necessário. A turma era também criativa, participativa, questionadora e muitos estudantes eram talentosos na arte de desenhar. As aulas observadas nesta turma foram de Matemática, Português, História, Geografia, Artes e Ciências.

“Viros” e “Rio”, de 12 anos, que moram no bairro Itacorubi / Florianópolis – SC, ingressaram na escola em 2014.2 em uma turma do 2º ano. Eles frequentaram a Educação Infantil também em uma instituição mantida pela prefeitura de Florianópolis e em 2014 foram matriculados no 1º ano em uma escola privada, onde permaneceram até agosto de 2014 numa turma de 2º ano.

Conforme dados obtidos na pasta dos irmãos, fornecida pelas professoras da sala multimeios, em 2015 um neuropediatra os diagnosticou como tendo DI moderada⁵⁰. De acordo com o parecer do médico, isso significa que eles apresentavam déficit grave de memória de curta duração e que a melhor forma de aprendizagem seria pela via visual e concreta. O profissional da saúde também fez prescrição de medicamento, mas devido ao seu alto custo e os efeitos colaterais, o uso foi interrompido.

“Viros” e “Rio” não sabem ler nem escrever, conforme eles mesmos afirmaram. Realizavam cópia do quadro quando a escrita era feita em caixa alta, escreviam algumas palavras desde que lhes fossem soletradas, sabiam usar o celular com destreza, interagiam bem com o grupo, tinham noção de limites e comandos e quando eram auxiliados de perto por um professor, conseguiam realizar as atividades, embora se desconcentrassem com facilidade.

“Rio” era inquieto, se levantava e caminhava com frequência pela sala e solicitava muitas vezes aos professores para sair da sala durante a aula. Ele apresentava menos dificuldade na matemática do que o irmão. “Viros”, por outro lado, era mais extrovertido e demonstrava ter mais iniciativa e autonomia para tomar decisões.

A turma do 8º ano era composta por 21 alunos, dentre os quais 13 meninas e 8 meninos, com idade entre 13 e 14 anos. A turma era agitada, os estudantes gritavam uns

⁵⁰ No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais – DSM-5. A DI é classificada como leve, moderada, grave ou profunda, com base no funcionamento adaptativo do sujeito e apoio necessário para o convívio social.

com os outros, trocavam ofensas e empurrões, falavam incessante e simultaneamente. Essas ações, no entanto, não pareciam incomodar “Inuyasha”, pois enquanto os colegas estavam agitados, ela se concentrava com algum tipo de leitura. As aulas observadas nesta turma foram das disciplinas de Matemática, Português, Geografia, Artes e Ciências.

“Inuyasha”, de 14 anos, mora na Barra da Lagoa – Florianópolis /SC e está matriculada na escola desde 2016. 2. Anteriormente, de 2014 a 2016.1, ela estudou em uma escola da rede municipal, e de 2012 a 2013 em uma escola da rede privada. Na pré-escola frequentou o Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) da prefeitura de Florianópolis. Conforme dados da pasta da estudante, aos 8/9 anos ela foi diagnosticada com Distúrbio do Processamento Auditivo Central⁵¹ (DPAC). O laudo de DI leve foi fornecido pela equipe interdisciplinar do Núcleo Desenvolver do Hospital Universitário – HU/UFSC/ Florianópolis em 2016. De acordo com o parecer da equipe, a avaliação revelou rebaixamento cognitivo global, raciocínio mais concreto, lentidão no processamento das informações em geral, e dificuldades de fazer inferências.

Durante as observações foi possível perceber que “Inuyasha” tinha algumas dificuldades, mas era participativa, questionadora, sabia ler e escrever e, portanto, realizava as atividades propostas, demonstrando interesse por livros e revistas em quadrinhos.

Os três estudantes, frequentavam o AEE no contraturno, na própria escola, pois há uma sala de multimeios e professoras habilitadas para realizar o atendimento. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11), o Atendimento Educacional Especializado é um serviço que,

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

⁵¹ Distúrbio que afeta as áreas do cérebro relacionadas às habilidades auditivas responsáveis por um conjunto de processos que vão da detecção à interpretação das informações sonoras. Disponível em: <http://www.centraldafonoaudiologia.com.br/dicas-de-saude/disturbio-do-processamento-auditivo-central-dpac-tratamento-fonoaudiologico>

“Vírus” e “Rio” eram atendidos todas às 3^a e 5^a feiras das 9:00 às 10:30 e “Inuyasha” às 2^a feiras das 13:00 às 14:00 e em seguida, seguia para o atendimento com a sua fonoaudióloga.

Ao longo das observações da turma do 8^a ano, foi possível perceber a presença de um estudante que também apresentava comportamentos diferenciados e inapropriados dentro da sala, principalmente com relação às estudantes. A presença dele na sala de aula causou estranheza para esta pesquisadora, pois nada havia sido dito sobre ele pelas professoras do AEE.

Tal descoberta, aguçou sua curiosidade à busca de informações. Desta forma, descobriu-se que o referido aluno de 14 anos tinha DI e que frequentava a escola apenas três dias na semana com horário diferenciado, evidenciando a flexibilização curricular para atender as necessidades específicas do estudante. Nos demais dias ele frequentava a APAE e fazia atividades de natação.

Ele se comunicava pouco em sala de aula e seu tom de voz era quase inaudível, se comportava de forma provocativa e inapropriada para com as colegas da sala, ingeria pedaços de borracha e lápis, na maioria das vezes carregava uma caixa com um jogo e só realizou uma única atividade em sala de aula em todo o tempo da observação de campo, com o auxílio de “P. 3”, que se sentou ao seu lado. Percebi que, ao receber a atenção do professor, ele se interessou por fazer a atividade.

Embora a escola tenha providenciado a flexibilização curricular para este estudante com o objetivo de mantê-lo na instituição, na interpretação desta pesquisadora, ele era um “excluído do interior” da escola (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1988), visto que, embora estivesse matriculado, foi excluído de ser consultado sobre a pesquisa, assim como da possibilidade de participar da mesma e também de participar das atividades em sala de aula, pois na maioria do tempo em que esteve na sala com a pesquisadora, não havia atividades adaptadas para ele e nem alguém que pudesse mediar as atividades propostas à turma.

Salienta-se que, como o processo de investigação já estava em curso, não houve tempo hábil para apresentar a proposta de pesquisa e discutir com a família e com o próprio aluno a sua possível participação no estudo. Destaca-se também que, na compreensão da pesquisadora, a exclusão da existência ou menção do aluno neste trabalho não poderia ser feita por ela, pois a análise do contexto faz parte de toda e qualquer investigação que se inspira numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Assim,

excluir um estudante que “traz uma outra dinâmica pra aula”, seria desconsiderar o contexto no qual ele está inserido (trecho da entrevista com a “P. 1” - 18/09/2018). Desta forma ele não fez parte desta pesquisa, tendo sido apenas brevemente mencionado.

Diante do exposto, é possível perceber que existem diferenças significativas entre os estudantes com DI pesquisados, pois cada sujeito é único em suas especificidades, apresenta dificuldades e potencialidades, e desta forma precisam / devem ter oportunidades de acesso ao conhecimento como um direito de todos.

4.2 O TRABALHO DE CAMPO: DO COMITÊ DE ÉTICA AOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A inserção do pesquisador no campo de investigação demanda leituras prévias sobre o sujeito a ser estudado e as teorias que fundamentam a temática, assim como exige também a tomada de providências de ordem burocrática para que o processo do trabalho científico seja legitimado e realizado dentro dos padrões éticos.

Tendo em vista essas condições, considera-se relevante destacar que a inserção da pesquisadora no campo de estudo enfrentou entraves e considerável atraso devido a morosidade de liberação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O encaminhamento deste documento à Gerência⁵² de Educação Continuada da SME de Florianópolis – SC, é uma exigência a ser cumprida antes de qualquer ação ou inserção de pesquisadores que desejam realizar estudos de campo nas escolas dessa rede de ensino.

Para a obtenção do parecer consubstanciado, no entanto, os trâmites são longos, complexos e é necessário acessar a plataforma Brasil, que é o principal e único meio, até o momento, de registro e submissão dos projetos de pesquisa para serem analisados pelo comitê de ética. A plataforma está atrelada ao Conselho Nacional da Saúde que, ao não considerar os aspectos inerentes à área educacional, torna árduo o processo de submissão dos projetos e pode se configurar em um grande obstáculo para a inserção do pesquisador no campo de estudo.

Não se argumenta, neste trabalho, a dispensa dos procedimentos éticos, muito pelo contrário, considera-se que as questões relativas à ética em pesquisas em educação são

⁵² A Gerência de Educação Continuada é o órgão responsável por receber e encaminhar as documentações necessárias para a realização de pesquisas nas instituições escolares da rede municipal de Florianópolis.

elementos importantes e indispensáveis, sobretudo quando envolve crianças. De acordo com Mainardes (2017), o código de ética serve como guia para pesquisadores na educação em vários contextos, ilustra princípios relativos ao risco, ao consentimento livre e esclarecido, à confidencialidade, à responsabilidade social, à propriedade e à autoria, dentre outros temas. Para Plaisance (2004, p. 11), as questões éticas se referem

[...] aos valores fundamentais do ser humano, àquele que vale para todos. Ela não se confunde, pois, com as normas parciais para tal ou qual grupo humano. Ela não é mais o moralismo abstrato que nós criticamos. Ela se anuncia essencialmente sob a forma de direitos fundamentais. [...] É a afirmação essencial de igualdade de direitos (sublinhados no original).

Kramer (2002), Fernandes (2016) e Francischini e Fernandes (2016) abordam as questões éticas em pesquisas, ressaltando a importância do olhar acerca dos direitos das crianças, de suas participações como atores sociais no processo de desenvolvimento da pesquisa e dos cuidados necessários para resguardar a segurança da criança.

4.2.1 A ética na investigação com crianças

A realização de pesquisas com crianças, como atores sociais, em diferentes contextos, abordando questões relativas às suas histórias de vida, suas manifestações culturais, suas trajetórias escolares, dentre outras, são relativamente recentes (FERNANDES, 2016).

Igualmente atual é o valor destinado às questões éticas para se realizar investigações com as crianças, e que tem despertado olhares de pesquisadores atentos à temática, tais como: Kramer (2002), Plaisance (2004), Glat e Antunes (2012), Fernandes (2016), Francischini e Fernandes (2016).

Os aspectos relativos aos cuidados com a segurança e aos direitos das crianças têm se destacado na contemporaneidade. Nesse sentido, Kramer (2002), Fernandes (2016) e Francischini e Fernandes (2016) ressaltam a necessidade da privacidade dos nomes e das imagens das crianças, assim como realçam os cuidados que se deve ter com ações que possam comprometer os direitos e a integridade física e psicológica das mesmas. Conforme Fernandes (2016, p. 765) sublinha, é importante considerar “ [...] questões relacionadas com a utilização dada ao material recolhido durante o processo de investigação, sejam notas, gravações, filmes da pesquisa ou outros materiais para proteger o anonimato e a confidencialidade dos informantes”.

Glat e Antunes (2012), de forma complementar, adentram nas questões éticas das pesquisas e se debruçam sobre os cuidados acerca das investigações com sujeitos com deficiência. Nesse sentido, trazem à tona as discussões sobre a vulnerabilidade atribuída aos sujeitos com deficiência. A vulnerabilidade, mencionadas pelas autoras, está presente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Resolução nº 196 /1996 - que determina diretrizes e normas para a realização de pesquisa com seres humanos. Esta última refere-se à vulnerabilidade como sendo um estado no qual “ [...] pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida, sobretudo, no que se refere ao consentimento livre e esclarecido” (BRASIL, 1996). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu Art. 5º, parágrafo único, especifica que para fins de proteção “[...] são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência” (BRASIL, 2015). Essa mesma legislação estabelece que para a realização de pesquisas científicas com esse público é indispensável o uso do consentimento prévio, livre e esclarecido (BRASIL, 2015).

Tendo em vista os aspectos éticos abordados sobre a pesquisa com pessoas com deficiência, sobretudo considerando a questão da vulnerabilidade, é possível perceber que é preciso dedicar especial atenção aos procedimentos e metodologias utilizados no desenvolvimento da pesquisa com este público.

Dessa forma, um dos elementos importantes para se realizar uma pesquisa com pessoas com deficiência, é o estabelecimento de uma relação pessoal horizontal e pautada no respeito, no diálogo e na confiança. Pesquisador e pesquisado numa relação de troca de conhecimentos e experiências. Nesse sentido, mesmo pertencendo a um grupo vulnerável, essas pessoas não devem ser vistas como incapazes ou inferiores, inaptas a falarem por si mesmas (GLAT; ANTUNES, 2012).

4.2.2 Entre a teoria e a prática: “ ... muito é falado, mas não é praticado⁵³”

Após o término dos procedimentos burocráticos junto à Plataforma Brasil e à SME - Florianópolis, os esclarecimentos das dúvidas sobre a proposta de investigação e o

⁵³ Recorte da entrevista com “M. A” em 29/08/2018.

recebimento da autorização da escola, da família e dos estudantes para realizar a pesquisa, deu-se início ao trabalho de campo.

As observações foram realizadas entre os dias 20/08/2018 até 04/10/2018. Foram 84 horas de trabalho em campo, das quais 76 horas foram dedicadas às observações nas duas turmas - em diferentes disciplinas e espaços. As demais horas foram empregadas para realizar as entrevistas semiestruturadas aplicadas a quatro professores (a) s, a dois profissionais da equipe pedagógica, aos três estudantes público alvo da pesquisa e uma das mães dos estudantes. À outra mãe, devido à escassez de horários para atender a agenda de ambas (pesquisadora e mãe), foi sugerido que respondesse as perguntas e as enviasse por e-mail – transformando a entrevista presencial em um questionário com questões abertas.

As dez entrevistas, realizadas no período de 28/08/2018 a 03/10/2018, foram gravadas com a autorização do (a) s participantes, e seus conteúdos transcritos literalmente. Os dados das observações foram utilizados para compor o diário de campo.

As imagens registradas em campo não revelam as faces dos estudantes. Os nomes das crianças e professores nas atividades/avaliações foram removidos para preservar a identidade dos envolvidos e evitar exposição.

Os nomes dos estudantes com DI utilizados no trabalho, como mencionado anteriormente, foram escolhidos por eles mesmos - “Vírus”, “Rio” e “Inuyasha”. Os demais foram identificados pela pesquisadora, segundo critérios próprios, da seguinte forma: equipe pedagógica “E.P. X”, professores “P. X” (sendo X um número atribuído para cada profissional), as mães foram identificadas por “M. A” e “M. R” e os demais alunos / alunas por “A. X”, sendo X um número atribuído para cada aluno ou aluna.

Antes de iniciar a análise dos diferentes dados, considera-se importante situar que os dados empíricos serão analisados à luz das legislações, da teoria da educação inclusiva e da SI, sobretudo o conceito de “ofício de aluno”.

Lüdke e André (1986) destacam que os documentos - leis e normativas, decretos, arquivos escolares, regimentos, dentre outros materiais escritos - apresentam informações factuais ou concretas, se constituindo fontes estáveis e ricas para a fundamentação de informações e declarações do pesquisador.

Diante do exposto, para fins de análise dos dados qualitativos, a abordagem de análise de conteúdo subsidiou este estudo, pois, como esclarece Bardin (1977, p. 42), esta apresenta um conjunto “de técnicas de análise das comunicações visando obter, por

procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção [...] destas mensagens.”

Moraes (1999, p. 2) especifica que a “matéria prima” a ser abordada na análise de conteúdo é constituída de

[...] qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Assim, a partir de diferentes “matérias primas” (MORAES, 1999, p. 2), entrevistas, observações, imagens e documentos, e por meio das técnicas de análise de conteúdo apontadas por Bardin (1977), os dados neste trabalho foram agrupados em três categorias: inclusão escolar, participação e escolarização e formação de professores – categorias intrinsecamente relacionadas e associadas à subcategorias, que serão abordadas de forma articulada com diferentes elementos de análise.

4.2.2.1 Categoria 1 – Os desafios da inclusão escolar

Nesta categoria foram incorporadas as percepções dos profissionais da escola acerca da inclusão e dos direitos dos estudantes com deficiência, para frequentar a escola regular, as experiências profissionais de trabalho com este público e as dificuldades ou desafios frente à diversidade na escola.

De acordo com os dados obtidos junto de seis profissionais da escola⁵⁴, por meio de entrevistas, todos concordaram que a escola regular deve estar aberta para acolher os alunos com deficiência.

Eu acho que é importante, eh, eu vejo principalmente pela questão da socialização. Que se ele tá num convívio que as vezes só vai ter as crianças como ele, digamos assim em termos de deficiência, às vezes ele não consegue, às vezes se desenvolver de uma outra forma, e assim em uma escola que ele convive com todos os tipos de criança com deficiência e sem deficiência, com deficiências diferentes é uma oportunidade dele socializar de às vezes conseguir, é... fazer coisas que talvez se ele tivesse só com ou outros, ele não faria ... de ter estímulos diferenciados (“P. 2” - entrevista 29/08/2018).

⁵⁴ Professores e equipe pedagógica

[...] eu acho que é o espaço onde eles têm que estar mesmo... nas escolas (“E.P. 1” - entrevista 28/08/2018).

Eu acho importante tanto pros alunos que têm a deficiência quanto para os outros, né. (“P. 4” - entrevista 11/09/2018).

Uma das mães também se pronunciou a este respeito:

As crianças devem, independentemente da limitação, ter a possibilidade de estarem juntas, de conviverem, de se relacionarem, de construírem vínculos, afetos, de se desenvolverem, de aprenderem a ser solidárias. (“M. R.” 15/09/2018).

As falas acima indicam que as crianças, com e sem deficiência, por meio das interações sociais colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo, pois é na diferença que se constituem os sujeitos. Além disso, os estudantes sem deficiência aprendem, nessa convivência, a conhecer e respeitar as diferenças.

Sob a bandeira da legalidade, o direito das pessoas com deficiência de frequentar as escolas regulares está garantido por distintos instrumentos (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015), no entanto, as escolas precisam desenvolver uma cultura de acolhimento. Conforme destaca Plaisance (2015a, p. 36-37),

A promoção da educação inclusiva implica em acolher a diversidade em todos os níveis, não para aceitar passivamente, mas para proporcionar às crianças com necessidades especiais, condições ideais de crescimento. Do ponto de vista educacional, isso leva a uma abordagem crítica às normas tradicionais, ou a desconstrução de preconceitos para com a alteridade, ou até mesmo questionamento de abordagens psicologizantes e universalizantes.

Quanto às experiências dos profissionais da escola em trabalhar com os alunos público alvo deste trabalho, suas opiniões foram expressas majoritariamente com os seguintes adjetivos: “gratificante”, “desafiador” e “desgastante”.

[...] é um desafio, todo ano você não sabe o que vai ter e que tipo, então demora um tempo, até você entender aquele aluno. O que que ele sabe, o que que ele não sabe e as experiência que eu tive, as mais produtivas, foram de alunos que tem algum auxiliar junto, que aí a gente consegue vê um pouquinho mais de desenvolvimento, quando ... lógico depende também do tipo de deficiência. Mas a intelectual, os que eu mais percebi algum desenvolvimento, foi quando tinha alguém para ajudar a mediar a atividade e tá mais presente, junto. (“P. 4” - entrevista 11/09/2018)

[...] uma experiência bem gratificante, porque como eu já coloquei todos ganham, todos evoluem no sentido assim da aceitação, da tolerância, do... do... se enxergar no outro também, de se colocar no lugar do outro, então nesse sentido é uma experiência bastante bacana de vida, não é só em termos pedagógica, vamos dizer assim,... (“E.P. 1” - entrevista 28/08/2018)

Gratificante, como todas as outras, muito gratificante (“E.P. 2” - entrevista 28/08/2018)

Eu acho que é desafiadora e gratificante. A minha única questão é que o nosso público é muito amplo, você faz AEE com um surdo, dali a pouco pode entrar um cego, na outra hora pode ser um múltiplo, aí de tarde tu fecha com um intelectual, é um leque grande, né. Eu acho que sim, a escola tá aberta pra isso tudo, não tem a menor dúvida, mas é muito desafiador nesse sentido. (“P. 1” - entrevista 18/09/2018)

É bem desafiadora, e ao mesmo tempo desgastante, assim,... de as vezes a gente ter que pensar em formas, fica pensando o conteúdo, aí... como será que eu vou fazer uma atividade que eles de repente eles consigam fazer, e aí a gente fica pensando e quebra cabeça, será que se eu fizer isso eles conseguem ... mas ao mesmo tempo quando a gente vê que eles conseguem, aí fica , ... nossa ele conseguiu ! ele entendeu, ele conseguiu fazer , entender,... então valeu a pena aquele esforço de ficar pensando, de aí como é que eu vou fazer isso, vou usar com essa figura, vou usar assim, vou usar esse material . Então, é desgastante porque demanda um tempo né , e como aí como a gente tem várias turmas, vários conteúdos para dar conta, mas quando dá certo, assim, quando a gente vê que eles conseguiram. (“P. 2” - entrevista 29/08/2018)

A análise das falas dos profissionais da escola - professores e equipe pedagógica – indica que os estudantes com deficiência devem estar na escola, pois, além de se tratar de um direito irrefutável, é o espaço onde eles podem aprender e se desenvolver nos aspectos sociais, afetivos, comunicacionais, artísticos, acadêmicos, dentre outros, visto que estão imersos em um ambiente plural. Por outro lado, suas palavras também deixam visível que a escola não está preparada para acolher a diversidade, pois falta apoio e recursos humanos para auxiliar na mediação pedagógica⁵⁵ com os alunos que necessitam de mais atenção. Ademais, as salas de aula são muito cheias, falta estrutura e materiais para práticas pedagógicas diferenciadas e os professores não se sentem capacitados para atuar junto aos alunos com DI. As questões enunciadas por esses profissionais revelam, portanto, os desafios presentes nas suas ações pedagógicas e as barreiras que estão colocadas no ambiente escolar.

Os extratos das entrevistas a seguir também ilustram os desafios existentes para a participação dos estudantes com DI na sala de aula.

Acho que é importante [se referindo ao fato das crianças estarem na escola], mas o tema inclusão... eu não sei se ... aqui cabe bem ... assim ... porque eu não consigo vê ainda como inclusão, né... eu vejo alunos que estão inseridos dentro de uma sala, né... de uma sala é... bem volumosa, alunos com ... diversos tipos

⁵⁵ Neste trabalho, utiliza-se os termos “mediação pedagógica” e “mediação” para se referir à intervenções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência em salas de aula de escolas regulares de ensino. Essa mediação pode ser realizada por um profissional especializado ou pelo professor regente. Para maiores informações sobre a mediação escolar e inclusão, acesse o link http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000100010&script=sci_arttext

de... de... especificidade e ... é difícil lidar com eles, porque eles não têm, no meu ponto de vista, né, eles não tem um apoio assim de um professor auxiliar, que pra mim,... né... no meu olhar eu acho que isso seria importante, porque não dá para o professor dá a devida atenção que eles,... precisam, então... por isso que eu não consigo ver isso como inclusão de verdade... é uma tentativa de inclusão, mas não inclusão”. “... O “A. 1”⁵⁶ por exemplo, ele tá ali, mas como uma forma de socialização só, né,... Então,... ele tem ali uma professora auxiliar, e ele tá ali só. (“P. 3” - entrevista 17/09/2018)

[...]... a estrutura que a escola precisa ter para recebê-los, pra conseguir realmente fazer um trabalho que surta esse efeito, ainda não acompanhou tem uma lei que ampara, mas o conjunto desse atendimento deixa a desejar nesse ponto de estrutura, de materiais, qualificação do pessoal e de uma formação voltada pra essa demanda... carece bastante. (“E.P. 2” - entrevista 28/08/2018)

Muitas vezes você explica uma coisa pra uma turma e a deles [se referindo aos gêmeos] é separado, então você tem que parar e ter um momento com eles. Então, isso eu acho bem difícil, porque o que eu estou falando não serve para eles muitas vezes, porque eles estão em outro momento. E aí eu tenho que fazer uma outra atividade, explicar essa outra atividade pra eles, enquanto os outros estão fazendo algo diferente. Essa parte da deficiência... intelectual é a que eu acho difícil, aí sempre tem que ter uma atividade... Não é adaptada as vezes... no meu caso, em matemática, não é adaptada, as vezes é outro conteúdo... eu tô dando uma coisa pra turma e pra eles é um outro conteúdo do qual eles nem participaram na explicação. ... eu vou ter que dá uma explicação diferenciada... então isso eu acho bem complicado. Eu tenho que dar duas aulas, na mesma turma pra públicos, ... separado no mesmo ambiente. (“P. 4” - entrevista 11/09/2018)

[...] tem salas cheias, né ... crianças agitadas também e dificuldade pro professor, as vezes, conseguir dá atenção que aquela criança precisa, né ... , com vários alunos ali pra você dá conta né... , que esses alunos precisariam de uma atenção um pouco mais maior né” (“P. 2” - entrevista 29/08/2018)

Percebe-se, nestas falas, que é necessário implementar investimentos e condições para que as instituições de ensino possam concretizar as determinações das políticas de educação e, conseqüentemente, ofertar uma educação inclusiva de qualidade. Esses investimentos, de responsabilidade do poder público, perpassam pela valorização da ação docente, pela oferta de formação continuada para professores e demais profissionais da escola, pela disponibilização de recursos humanos especializados (profissional de apoio, interprete de Libras, guia intérprete), apoios técnicos (tecnologias assistivas), serviços (AEE), dentre outros, que estão especificados na LDBEN (BRASIL, 1996), na LBI (BRASIL, 2015) e outros dispositivos legais.

No entanto, mesmo diante da escassez de investimentos e, portanto, da precariedade de recursos, os órgãos governamentais esperam que a escola cumpra seu

⁵⁶ “A. 1” é um estudante cadeirante que está matriculado na mesma turma dos irmãos gêmeos.

papel, não importando em quais condições ela se encontre. “A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos” (JANNUZZI, 2004, p. 21). Assim, a dicotomia entre os direitos a uma educação de qualidade e a precarização das condições de ensino e aprendizagem nas escolas regulares, tornam a educação e o processo de inclusão escolar um desafio e também uma afronta à toda a sociedade.

A existência da escola inclusiva está marcada por momentos de conflitos e lutas com vistas a conquista de direitos de uma educação de qualidade para todos e, também, por equívocos e acertos na busca por instrumentos “ideais” para o ensino e aprendizagem.

Após décadas de implantação do sistema educacional inclusivo em nosso país, as vozes dos profissionais da educação, das famílias e dos estudantes com DI, ouvidas na instituição pesquisada, demonstraram que ainda há muitas “pedras” no caminho, muitos desafios a superar, dúvidas a serem sanadas e, principalmente, muito para aprender e ensinar.

Ao se analisar os conteúdos das entrevistas e também as notas do diário de campo, a pesquisadora reconhece a existência dos desafios inerentes à diversidade nos espaços escolares, contudo defende que esses mesmos desafios devem ser vistos como condições motivadoras para se pensar novas práticas pedagógicas inclusivas para a promoção da aprendizagem, o acolhimento e a participação das crianças com DI no seu processo de participação e também a formação de professores.

Nesse sentido, o trabalho pautado na colaboração e apoio entre diferentes sujeitos é um exemplo de recurso à aprendizagem e à participação que muitas vezes é desconsiderado pelos docentes. Essa colaboração pode acontecer com o apoio dos próprios alunos da turma na realização de atividades, pelo apoio das professoras da sala do AEE (mediação e adaptação de materiais) e também pelas auxiliares de ensino de educação especial na mediação das atividades.

Exemplos de colaboração, por parte dos alunos sem deficiência, para auxiliar os irmãos gêmeos foram percebidos durante as observações, em diferentes situações. A estudante “A. 2”, por exemplo, que se sentava na frente de “RIO”, ao perceber que ele não estava fazendo uma atividade encaminhada pela professora, olhou para uma colega e disse: “ele não fez nada, o que eu faço?”, a colega respondeu: “ajuda ele”. Então “A. 2” se agachou ao lado dele e começou a explicar o que era para ser feito. Ele ficou atento à

explicação (diário de campo - 21/08/2018). Nesse mesmo dia, a professora “P. 8” começou a escrever no quadro, em letra cursiva, e foi alertada por “A. 3” que era preciso escrever em caixa alta, por que eles não conseguiam copiar em letra cursiva. Um colega interferiu:

“A. 4”- Eles têm que aprender, porque vão crescer e caixa alta não é tudo.

“A. 3” respondeu: mas eles precisam.

A professora disse que havia esquecido e, pacientemente, apagou e começou a escrever em caixa alta. Os irmãos copiaram o desenho e as palavras da lousa e “Rio”, após concluir a atividade, chamou a professora para mostrar o que havia feito, sendo elogiado por ela. A ajuda dos colegas faz a diferença e é percebida pela mãe dos meninos, quando disse que: “Todos os amiguinhos da sala sabem das dificuldades, todos eles ajudam em algum momento” (“M. A” - entrevista 29/08/2018).

Situações semelhantes também ocorreram na sala do 8º ano com o estudante “A. 5”⁵⁷, que embora frequentasse a escola três dias por semana, era sempre bem acolhido por “A. 6”, “A. 7” e “A. 8”, que se sentavam perto dele. Elas eram pacientes, compreensivas e solidárias com ele, mas também firmes quando brigavam com o colega, devido seus comportamentos inadequados (se despir na sala de aula, cuspir, xingar e arremessar objetos nos colegas, dentre outros).

Nesses exemplos foi possível perceber duas questões centrais : o papel de “A. 3” como ator social, que interferiu junto à professora, para que os colegas pudessem realizar a cópia e a atitude de “A. 4” que valorizou o “ofício de aluno”, de que é preciso escrever em letra cursiva para ingressar no “mundo dos adultos”. Já do ponto de vista da inclusão escolar, as colegas de “A. 5” demonstraram entender a condição do colega, não o discriminaram e nem o excluíram. Para elas, ele sabia o que fazia e precisava de limites.

Sublinha-se que historicamente as instituições escolares, seguidoras de tendências pedagógicas influenciadas pelo contexto cultural e político, foram permeadas por momentos de conflitos e lutas, por erros e acertos na busca por instrumentos, meios e métodos adequados para promover o ensino e aprendizagem, conforme a demanda temporal da sociedade. A história da inclusão escolar não é diferente, pois há diferentes

⁵⁷ Trata-se do estudante mencionado na pagina 82, que ficou de fora deste estudo, pois a escola não o apresentou como possível sujeito de pesquisa.

posicionamentos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos que interferem na dinâmica das escolas e podem afetar, sobremaneira, a comunidade escolar.

A luta por uma educação de qualidade para todos ainda não acabou! No atual contexto histórico, não há mais espaço para padrões, normalidades ou estudantes ideais nas instituições de ensino, pois a pluralidade humana que povoa esses espaços se multiplica a cada nova geração. Amaral (1998, p.15) sugere que se pense a “ [...] anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como uma patologia – seja individual ou social – mas como uma expressão da *diversidade da natureza e da condição humana*, seja qual for o critério utilizado” (itálico no original).

Nesse sentido, Capellini (2018, p. 39-40) afirma que a escola “[...] deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o estudante obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste aos padrões de ‘normalidade’ para aprender. Nesse paradigma a escola é que deve ajustar-se à ‘diversidade’ dos seus estudantes” (grifo no original). Quanto aos estudantes com DI, público alvo deste trabalho, é preciso pensar e valorizar suas potencialidades e não focar somente nas suas dificuldades.

4.2.2.2 Categoria 2 – Participação e Escolarização: em meio à diversidade e à singularidade de práticas pedagógicas

Nesta categoria, foram abordados alguns elementos para a promoção de acessibilidade educacional, que visam favorecer a participação dos estudantes com DI nas atividades escolares. Entende-se que quando esses elementos são ignorados ou negligenciados, podem causar prejuízos ao aprendizado do estudante, contribuir para o seu fracasso escolar e, conseqüentemente, para sua exclusão da escola.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, a negação da pluralidade e a idealização do “ofício de aluno” podem conduzir ao que Bourdieu e Champagne (1988, p. 483) denominaram de “exclusão branda”, um processo no qual as práticas pedagógicas excluem de formas “[...] *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (italico no original).

Nesse sentido, é importante destacar que a acessibilidade é importante, mas não se caracteriza simplesmente pelo acesso físico à instituição de ensino (físico no duplo sentido de realização da matrícula e da adaptação do espaço às necessidades). É um

conceito que abarca também a acessibilidade, e que nesse estudo denomina-se de *simbólica*; isto é, a participação e o acesso ao conhecimento de qualidade no contexto educacional por meio de diferentes elementos: valorização das potencialidades do estudante e respeito as suas dificuldades, eliminação de diferentes barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica.

Neste trabalho adequações e adaptações curriculares são utilizadas como sinônimos, pois são conceitos aqui entendidos como mudanças necessárias aplicadas ao currículo para possibilitar que os estudantes com deficiência tenham acesso a ele (CAPELLINI, 2018). Assim, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13),

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Desta forma, inicia-se a discussão, destacando a diversidade humana, mas também a singularidade e as necessidades educacionais específicas dos educandos. A diversidade humana existe desde os primórdios da humanidade. Mas, foi somente a partir do século XX, que a sociedade despertou o olhar para o outro, para aquele que vivia à margem da sociedade ou simplesmente foi ignorado enquanto ser humano. Documentos internacionais elaborados pela ONU (1948) e pela UNESCO (1990; 1994), de imensa importância, contribuíram para reforçar a percepção de que os seres humanos são diferentes, pois se constituíram em espaços, contextos e culturas diferentes, e que perante as leis são iguais.

No contexto escolar, também devido aos documentos internacionais, a diversidade foi ampliada porque passou a incluir estudantes de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, com deficiência, etc. Ao ingressarem na escola, esses estudantes desafiaram a estrutura e a forma homogênea de ensino da instituição de ensino.

No caso do estudante com DI, ele pode apresentar algumas dificuldades inerentes à sua condição, mas também potencialidades, que ao serem consideradas e trabalhadas de forma adequada podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que o acesso a novas experiências e estímulos variados, a interação com diferentes sujeitos, a

participação em situações desafiadoras, propiciam o desenvolvimento de habilidades, que, por conseguinte irão se refletir na vida acadêmica, laboral e social da pessoa.

A história do menino selvagem de Aveyron e Itard (CORDEIRO; ANTUNES, 2010; BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000) , retratada no capítulo 1, é um exemplo de como a condição de vida adversa e precária, a ausência de estímulos e o isolamento podem impedir o desenvolvimento do ser humano. Ademais, o preconceito da sociedade, o estigma da ineducabilidade, as dificuldades de adaptação a um novo ambiente, os desafios para seguir as “normas” da sociedade e também aprender novos conceitos e hábitos foram elementos que poderiam ter condenado Victor a uma vida de profundo sofrimento, sobretudo pela perda de liberdade, se não fossem as intervenções pedagógicas de Itard. O médico acreditava que as “deficiências” do menino eram frutos do isolamento e da carência de estímulos intelectuais, e que esta situação poderia ser revertida por meio do convívio social, do acesso à cultura e de novos aprendizados. Assim, em meio a erros e acertos, Itard investiu na educação de Victor, percebendo suas dificuldades, mas também suas potencialidades.

As ideias de Itard, para esta autora, se aproximam dos estudos desenvolvidos por Vigotski sobre a defectologia e o desenvolvimento das crianças “anormais” (CORDEIRO; ANTUNES, 2010; BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). Nas palavras de Vigotski (1997, p. 12),

A Defectologia está agora realizando um trabalho de idéias semelhante ao realizado na época da pedagogia e da psicologia infantil, quando ambos defendiam uma tese: a criança não é um adulto pequeno. A Defectologia está agora lutando pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, justamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvido de *forma diferente* (itálico no original) (tradução realizada pela pesquisadora).

Nesse sentido, Vigotski (1997) também aborda e diferencia dois tipos de deficiência, a primária e a secundária. O primeiro tipo está relacionado às questões biológicas, isto é, às lesões e malformações de ordem orgânicas, às alterações nos cromossomos, presentes nas pessoas com algum tipo de deficiência. Já os aspectos referentes a deficiência secundária dizem respeito ao ambiente social e as interações sociais. O desenvolvimento da pessoa com deficiência está diretamente relacionado ao modo como ela vive e aos estímulos que recebe do meio para poder se desenvolver intelectual, social e culturalmente.

Os três estudantes público alvo deste estudo têm diagnóstico de DI, apresentam dificuldades nas questões escolares, mas também potencialidades que foram percebidas durante as observações e relatadas pelos profissionais da escola, como veremos abaixo.

“P. 2” ao se referir às potencialidades de “InuYasha” disse: “... ela vai, ela faz, ela busca, ... ela vem e ela é bem participativa, tira dúvida, vai conseguindo,...” (entrevista do dia 29/08/2018). Sob a mesma ótica, “P. 1”, em entrevista no dia 18/09/2018, afirmou que:

A “InuYasha”,... ela se dá muito bem no conteúdo acadêmico,... onde ela sabe se organizar no caderno, ela sabe a página do livro que o professor falou, ... é um universo que ela tem... um controle. ... Mas saiu dessa organização, ... caderno, quadro, livro didático, pra um outro veículo... dificilmente ela consegue; a “InuYasha” é uma DI de sucesso no ambiente acadêmico.

As falas dos dois professores com relação a “InuYasha” vão ao encontro das observações desta pesquisadora. Durante o trabalho de campo foi possível perceber que “InuYasha” participava ativamente das aulas nas diferentes disciplinas. Ela fazia questionamentos sobre os conteúdos, se voluntariou para realizar leituras, participou das discussões em sala, emitiu opinião, realizou pesquisa no computador, deu exemplos, elucidou dúvidas. Os recortes abaixo ilustram os momentos de participação da estudante em diferentes disciplinas.

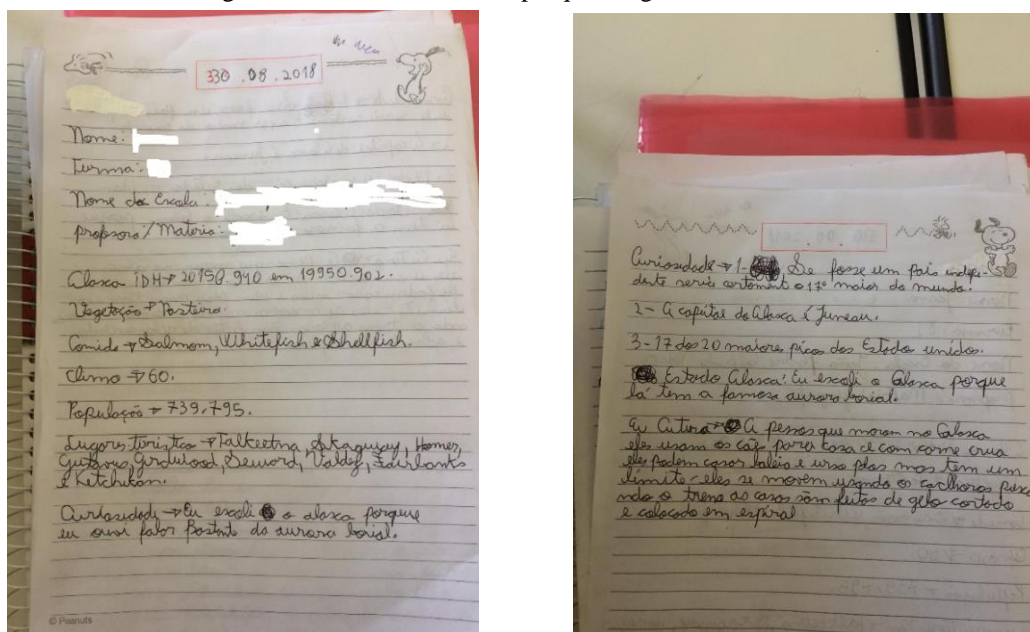
“P. 7” solicitou voluntários para realizar a leitura do diálogo, em forma de quadrinho, no livro. “InuYasha” se voluntariou e assumiu a fala da personagem da mãe. Após a conclusão da leitura, a prof. realizou questionamentos orais. “InuYasha” participou das discussões, dando sua opinião sobre a história. (Diário de campo - 29/08/2018)

O professor fez a leitura do conteúdo, existente no livro. “InuYasha” participou fornecendo exemplos. (Diário de campo - 20/09/2018)

Aula na sala de Informática. Atividade de Pesquisa sobre um estado americano. Registrar as seguintes informações: população, clima, vegetação, rios, pontos turísticos, curiosidade, cultura e porque escolheu este estado. “InuYasha” escolheu o Alaska e solicitou ajuda da prof. para coletar dados sobre a vegetação. (Diário de campo - 30/08/2018)

A atividade de pesquisa realizada sobre o estado americano no dia 30/08/2018, foi registrada no caderno da estudante conforme figura 7 A / B:

Figura 7 - A/B - atividade de pesquisa registrada no caderno



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

A análise das figuras 7 A / B, nas quais há os registros da atividade de pesquisa na sala de informática, ilustra a participação de “InuYasha”, tal qual os demais estudantes. Ela coletou os dados e os transcreveu no caderno, conforme orientação da professora. Percebeu-se no registro escrito da estudante, a omissão de letras de algumas palavras, dificuldade no uso da pontuação e sequenciação de ideias. Essas dificuldades, no entanto, aparentemente não comprometeram os objetivos da atividade e nem a aprendizagem da estudante.

“Vírus” e “Rio”, por outro lado, apresentavam mais dificuldades em participar das atividades propostas, sobretudo quando essas envolviam a leitura e a escrita, pois eram habilidades ainda em processo de aquisição. Conforme relato de “M. A” em entrevista no dia 29/08/2018,

[...] eles sabem ler ... essas sílabas simples, né... por exemplo, bala, bola ou cebola, assim... mas é bem devagar, sabe... o “Vírus” um pouco melhor, o “Rio” tem mais dificuldade. E eles, não tem ainda essa autonomia de escrever. ... a neuropsicóloga falou pra gente: “mãe, eles vão aprender...”. Então, ... tá indo, ... tem coisas que é... aos poucos, tem coisa que a gente, eu... pensava que eles nunca iam conseguir, e daí de um dia pra noite começou,... [se referindo ao aprendizado de algum conteúdo]

Dois professores apresentaram suas opiniões a respeito da participação e da aprendizagem dos dois irmãos:

Não sabem ler,... não são alfabetizados... eles sabem copiar,...né, eles copiam o que tá no quadro, assim... minimamente também, eles não conseguem copiar

no ritmo dos outros,... né. É curioso né,... não posso assim, também ser categórico e dizer que eles não são alfabetizados porque,... quando eu peço para eles lerem alguma coisa, eles leem. Mas, eles não têm... autonomia assim... para escrever por conta e pra ler por conta. Eu tenho que pegar um texto, assim em caixa alta para eles né... e pedir para eles lerem, ... e eles vão lendo assim,... com uma certa dificuldade, mas conseguem ler. Então, assim, não é que não são alfabetizados, ... eles têm essa dificuldade. (“P. 3”, entrevista 17/09/2018)

[...] eles não participam do conteúdo que tá sendo trabalhado, eles estão ainda na parte de ... é... adição, eles ainda estão identificando quantidades, colocando em ordem... e os outros estão em outro conteúdo,... ah, multiplicando, dividindo, e eles ainda tão contando no risquinho, ... então é uma aula pra turma, e depois eu tenho que chamar eles pra dá outra aula. Então não é adaptar o material... simplesmente, é o conteúdo que é diferente pra eles. (“P. 4” entrevista 11/09/2018)

Sobre as adaptações curriculares, Capellini (2018, p. 21-22) defende que no caso de estudantes

[...] com Deficiência Intelectual (DI) e com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), muitas vezes é necessário modificar o currículo para que possam ter seu processo de escolarização garantido, mesmo que isso implique em não aprender os mesmos conteúdos, mas aquilo que for essencial ou até funcional para a vida deles, constantes também no currículo comum da educação básica.

A organização pedagógica defendida por Capellini (2018) não é consenso entre alguns teóricos que discutem esta questão. Mas, suas palavras convergem com as experiências educativas vivenciadas pelos irmãos. Eles apresentavam dificuldades de aprendizagem e de participação durante as aulas, pois os conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas estavam além do que eles conseguiam acompanhar.

Assim, a participação de “Vírus” e “Rio” nas atividades de sala de aula se concentrou basicamente na cópia mecânica dos conteúdos escritos em caixa alta na lousa, à exceção da disciplina de artes.

Devido à dificuldade de leitura e escrita de ambos, a defasagem de conhecimentos proveniente da trajetória escolar, a carência de materiais adaptados e de mediação pedagógica regular durante as aulas, a participação deles nas aulas era precária e eles não prestavam atenção, pois os conteúdos trabalhados, em sua maioria, não contemplavam o seu nível de compreensão.

Durante o período de observações eles realizaram mais de 20 cópias, nem sempre concluídas, pois o ritmo deles é diferenciado. Eles copiam somente em letra de forma e letra por letra.

A inacessibilidade aos conteúdos contribuiu sobremaneira para que eles permanecessem desatentos, caminhassem pela sala, conversassem, manipulassem diferentes objetos (penal, caneta, tesoura, fórmica da mesa).

Esta situação foi percebida em diversos momentos, como exemplificado abaixo:

“P. 8” iniciou a aula revisando o conteúdo sobre os agentes que alteravam o relevo da terra. Foram perguntas orais e a turma foi bem. “Rio” e “Viros” não estavam atentos as perguntas e nem contribuíram com as respostas.

A professora trabalhou a diferença entre altitude e altura, explicou o que era planície, planalto, depressão e montanha. A turma estava atenta e calma. “Rio” deitou a cabeça sobre a mesa. (Diário de campo – 21/08/2018)

“P. 4” introduziu a multiplicação com números decimais. “Rio” e “Viros” não prestaram atenção na explicação. “Rio” deitou a cabeça sobre a mesa e “Viros” manipulava a caneta. “Rio” puxou a carteira do “A. 9” e vice-versa, machucando a “A. 2”. Dessa forma, ambos foram repreendidos pela professora. (Diário de campo – 21/08/2018)

A aula começou com a correção da tarefa e a revisão do conteúdo de divisão de números decimais. “Rio” e “Viros” não participaram, pois a tarefa deles era diferente. Desta forma nem prestaram atenção à correção. Todo o processo de correção envolveu a participação dos alunos, que responderam aos questionamentos da professora.

“Viros” manipulava a caneta e a tesoura, enquanto “Rio” brincava com a garrafinha de água que estava debaixo da sua mesa. A garrafa estava furada e molhou o chão. “Rio” brincava com o pé na poça de água (Diário de campo – 10/09/2018).

Para que esses estudantes possam participar efetivamente de um ambiente com oportunidades educacionais, alguns aspectos precisam ser considerados, dentre eles, as adequações curriculares e recursos especializados, quando necessário. Segundo o documento do MEC – Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (2003, p. 37):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Capellini (2018, p. 48) destaca que as adaptações curriculares são como vias de acesso ao currículo que possibilitam o estudante ascender aos conhecimentos escolares, mas que isso não significa empobrecer o conteúdo, “[...] mas torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimento.”

A questão da adaptação curricular para estudantes com DI é defendida por Lopes (2010), Capellini (2018), Oliveira (2018), dentre outros, inclusive por esta pesquisadora, mas também é refutada por outros pesquisadores e teóricos, como por exemplo Mantoan (2003, p. 27), para quem “ [...] os currículos adaptados etc, continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências.”

Do ponto de vista legal, como já mencionado (LDBEN 9394/96, art. 59), os sistemas de ensino devem assegurar adequações curriculares para os estudantes com deficiência. Mas, como observado no trabalho de campo, nem sempre isso acontece com a devida frequência, ou seja, ocorre um distanciamento entre as proposições legais e teóricas e as práticas empíricas realizadas em sala de aula. No caso dos irmãos gêmeos, a indisponibilização regular de adequações curriculares inviabilizava a participação dos mesmos em diferentes momentos e disciplinas.

A disciplina de artes visuais era a única em que eles participavam efetivamente. Foram seis observações nesta disciplina e em todas eles puderam, junto com os demais colegas da sala, realizar trocas, trabalhar em conjunto. Nessas aulas os estudantes podiam usar diferentes materiais, cores, pinceis, moldes vazados para criar figuras e imagens. “Vírus” e “Rio” gostavam tanto dessas aulas quanto da professora, conforme relataram em entrevista, ao serem questionados sobre os professores que gostavam:

“Vírus”: eu gosto, deixa eu vê,... da professora de Artes, a “P. 2”, ... professora “P. 2” de (Ciências), ... aquela lá que usa um jaleco e um óculos redondo, ... e ... xo’vê um outro, ... o professor de português (entrevista 03/10/2018)

“Rio” : [...] eu gosto mais da professora de Artes” (entrevista 03/10/2018)

Durante as observações das aulas de artes, percebeu-se que todos os estudantes podiam ouvir música, fazer trabalhos em duplas ou trios, organizar o espaço da sala de forma diferente da tradicional, ou seja, sem carteiras enfileiras como normalmente ocorria nas demais disciplinas. A turma então se organizava de diferentes maneiras e todos faziam suas atividades, dentro de suas possibilidades. “Vírus” e “Rio” sempre faziam os desenhos a partir de moldes vazados disponibilizados pela professora.

Nem sempre eles escolhiam os moldes vazados que estavam relacionados à proposta orientada pela professora, mas ela não se importava com isso, muito pelo contrário, ela sempre elogiava os trabalhos de todos os alunos e analisava suas imagens.

A professora iniciou a aula do dia 04/09/2018 falando do incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro no domingo, dia 02/08/2018, e sobre os elementos de segurança para proteção dos espaços físicos. Após a contextualização, ela solicitou que se fizesse um desenho que retratasse a tragédia do museu ou o desenho de algum artefato que estava exposto no local. Eles podiam usar o celular para pesquisar ou os moldes que ela disponibilizou. Os irmãos escolheram os moldes (figura 8 - um unicórnio e figura 9 - um automóvel), como ilustrado abaixo:

Figura 8 - “Rio” escolheu o molde vazado do unicórnio



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Figura 9 - “Viros” escolheu o molde vazado de um automóvel



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Em relação ao fato da aula de artes ser a única na qual os estudantes com DI participavam efetivamente das atividades, pode-se sugerir - pelas observações realizadas - que talvez fosse pelo fato de nessas aulas ele ter mais liberdade para agir e aprender do seu modo e no seu tempo. Além disso, havia o fato do constante estímulo e reforço por parte da professora. Percebe-se, portanto, que quando as condições de participação estão ao alcance do estudante, o desejo e o interesse são despertados e eles se envolvem com prazer e dedicação nas atividades.

Uma outra atividade da qual os gêmeos participaram com entusiasmo foi realizado por um grupo de estagiários na disciplina de Geografia. A atividade consistia em montar uma estrutura vertical com os objetos de diversos tamanhos e formas que estavam sobre as mesas colocadas no centro da sala de aula. Cada aluno escolhia um objeto e ia sobrepondo aos anteriores colocado pelos colegas. As regras eram: as peças deveriam estar apoiadas/encostadas em outras e caso a estrutura desmoronasse, eles tinham que recomeçar. A atividade foi registrada por meio de fotografias, conforme especificado nas figuras 10, 11 e 12. Os irmãos entenderam a proposta e participaram ativamente. “Vírus” era o mais atento.

Figura 10 - atividade de Geografia com estagiários



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Figura 11 - atividade de Geografia com estagiários



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora– 2018

Figura 12 - atividade de Geografia com estagiários



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Nas atividades coletivas de cunho social, “Viros” e “Rio” demonstraram estar plenamente incluídos e se relacionavam com diferentes estudantes na sala e fora dela. Conforme mencionado por “E.P. 2” em entrevista realizada em 28/08/2018:

[...] as atividades coletivas de maneira geral, eles participam e participam com bastante autonomia ... o social tá totalmente integrado. ... a parte mais intelectual, tu consegue vê a diferença e aí as dificuldades ficam mais gritantes, assim... alguns momentos eles se sentem ... é... que transparece que eles se sentem em desvantagens em relação aos outros. Em alguns momentos eles não querem atividade adaptada, querem outras atividades e ao mesmo tempo eles não conseguem dar conta daquela atividade que tá programada no livro ... (“E.P. 2” entrevista)

Em entrevista no dia 31/10/2018, “Viros” disse:

Uhmmm ... aqui é legal, eu tenho vários amigos, tem... deixa eu ver, tem... a tá, a brincadeira é legal, é...é legal... eu me divirto com meus amigos brincando aqui, jogando futebol, as vezes na hora de ir embora, eu fico jogando futebol com meu amigo, no recreio eu fico brincando com eles.

“InuYasha”, por sua vez era retraída, introspectiva e não gostava de conversar muito com os colegas e, na hora do intervalo, passava a maior parte do tempo na biblioteca.

A diferença no comportamento e nas atitudes percebida entre “InuYasha” e os irmãos, tanto em sala de aula quanto no intervalo para o lanche, está relacionado às experiências escolares anteriores e também à própria história de vida de cada um. Assim, como já relatado por “InuYasha”, em entrevista, em escolas anteriores ela sentia que “as pessoas não gostavam” dela e que a excluía de diferentes atividades. Essas memórias são recentes e contribuem para seu auto isolamento. Já os gêmeos, que também sentiram a exclusão, mas em tempo mais remoto, não demonstram as sequelas profundas do processo.

Esses relatos demonstram as diferenças individuais, assim como trazem à tona as possibilidades de aprendizado desde que se considere o tempo ou o ritmo de aprendizagem de cada um, as diferentes potencialidades, que se viabilize as adequações curriculares para se eliminar as barreiras ao aprendizado e à participação no processo.

Nesse sentido, “M. A” expôs que os filhos têm dificuldades e que o aprendizado adquirido por eles até o momento é do “[...] nível da 1ª série” (entrevista 28/08/2018). Ela acrescentou que:

Eles estão no 6º ano, é muito, muito, ... o conteúdo tá muito avançado já pra eles, entende? Porque eles,... eu lembro até que a neuropsicóloga falou pra gente: “ mãe, eles vão aprender, não vou dizer pra ti que eles não vão aprender, mas é assim , oh, é passinhos de formiga, então assim,... tem que ter paciência,... que vai ser devagarzinho. Não adianta apressar, não, não adianta

colocar pressão porque daí mesmo é que não vai.” Então, ... tá indo... a gente não pode pressionar, porque eles ficam nervosos, eu noto que o Rio começa a roer unha. E como é que a gente vai dizer pra um criança, que tem deficiência intelectual que ela já deveria saber aquilo, como é que a gente vai saber qual é o tempo certo pra essa criança... tá sabendo aquilo,... não tem ... entende ,... é o tempo dele... claro que a gente vai ajudando, vai fluindo, mas... **essa é a minha briga constante, assim,... aqui na escola, porque ... elas querem estipular um tempo pra as coisas, que eu digo que ele não tem, ...** e ele não tem mesmo, sabe tem coisas que é... aos poucos, tem coisa que a gente, eu... pensava que eles nunca iam conseguir, e daí de um dia pra noite começou, sabe... (“M. A.” – entrevista 28/08/2018)

O relato da mãe, imbuído de emoção, chama a atenção sobre o fator “tempo” para a aprendizagem, fator que pode variar de estudante para estudante – que é “pessoal” como esclarece, abaixo, Gimeno Sacristán (2005, p. 19) - e que precisa ser considerado para evitar a exclusão e a estigmatização do aluno.

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo, por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. “Atrasar-se”, “ não terminar a tempo”, realizar com lentidão uma prova de avaliação, “não aproveitar adequadamente o tempo” são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar.

A fala da mãe também mostra o quanto a não valorização do tempo pessoal e a valorização do tempo normativo / escolar é uma característica das escolas que tendem a funcionar como uma instituição de controle, numa perspectiva da normatização. Assim, a instituição estabelece regras e padrões – tempo cronológico / ritmo, desempenho, comportamento – e de forma indissociável cria estereótipos positivos ou negativos para classificar os estudantes. Dessa forma, os alunos que não seguem as “regras do jogo” da instituição e não se enquadram nos padrões ideais de tempo, desempenho e rendimento, são vistos como “problemáticos”, “anormais”, “desviantes”, “preguiçosos”, dentre outros adjetivos pejorativos, que podem contribuir para a exclusão escolar dos mesmos

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2005, p. 125) destaca que as categorias de aluno / estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende) “[...] supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria”.

Essas regras do jogo e padrões de desempenho estão relacionadas ao que os sociólogos da infância denominam de “ofício de aluno” (MARCHI, 2010; SARMENTO, 2011).

De forma análoga, a normatização educacional e a “normatividade da infância” convencionam padrões de “normalidade e anormalidade” infantis, sendo que, para Marchi e Sarmiento (2017, p. 953) a normatividade é um “[...] conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância.”

Normalidade e anormalidade se desdobram em normal e anormal. O significado desses termos é temporal, mutável, sociocultural e opera como ferramenta de exclusão em diferentes contextos. Para Amaral (1998, p. 12), “[...] a diferença significativa, o desvio, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos [...], de caráter estrutural/funcional [...] ou do ‘tipo ideal’ ” (grifo no original).

Tendo como foco as diferenças e a diversidade no espaço escolar, Costa (2009, p.110-111) ressalta que, embora em alguns casos, os alunos com DI não aprendam os conteúdos estabelecidos para a sua faixa etária no processo de escolarização, isso não é impedimento para que realizem as atividades relacionadas aos mesmos conteúdos que os colegas estejam realizando. Todavia, é necessário que se utilize “[...] em relação a todos os alunos, meios de ensino/aprendizagem diferenciadas, como ensino em diferentes níveis, flexibilização, adaptação do meio ou diversificação de recursos de apoio”.

Durante o trabalho de campo, observou-se que alguns professores disponibilizaram materiais com atividades adaptadas sobre o conteúdo e também instrumentos avaliativos, principalmente para os irmãos gêmeos. De acordo com as informações de “Vírus” (entrevista, 3/10/2018), essa prática ocorreu com três docentes:

Pesquisadora: e você faz prova e avaliação, né?

“Vírus”: uhmm, uhmm

Pesquisadora: e... como são essas avaliações, é igual a de todo mundo sempre, é diferente, como é que é?

“Vírus”: tipo a prova?

Pesquisadora: é.

“Vírus”: não, daí a prova é diferente, as vezes é parecida, mas não é igual a deles.

Pesquisadora: Quem é que faz prova diferente pra vocês?

“Viros”: o professor de português, a professora de matemática, a **professora P.2** que daí ela me ajuda a fazer, ... acho que é só esses que eu me lembro. A de inglês... não, acho que é tudo igual.

A fala do estudante, com relação a prova de inglês, expõe uma situação de violação dos seus direitos educacionais. A legislação que aborda as questões da educação inclusiva no Brasil (1988; 1996; 2008; 2015), dentre outros instrumentos normativos e o próprio PPP da escola, são claros ao afirmar a necessidade de adequações curriculares, o que inclui as avaliações / provas.

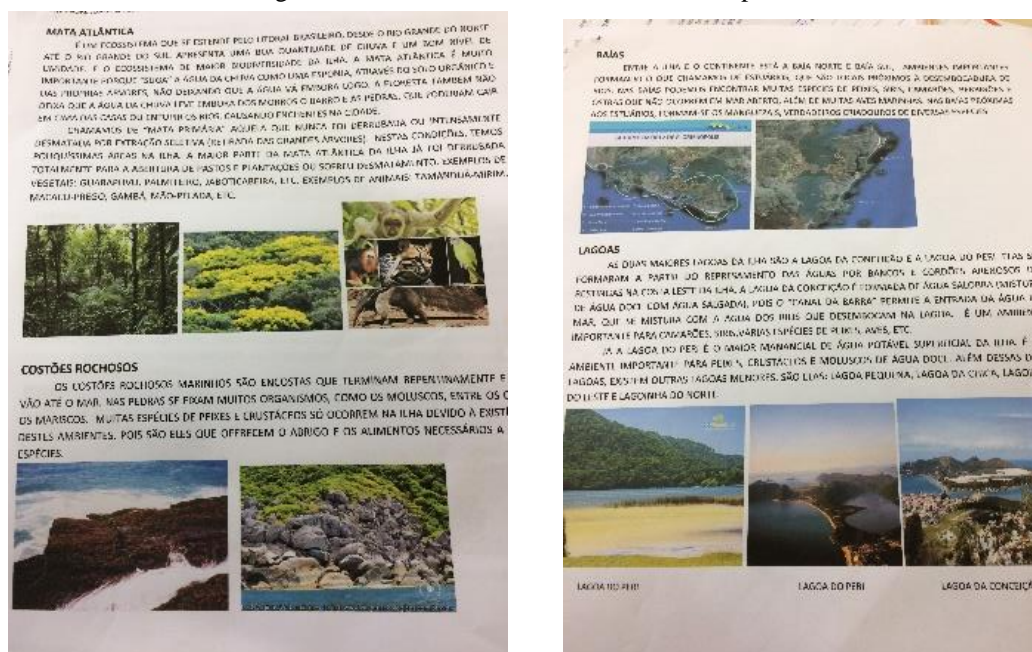
A fala de “P. 1” (entrevista - 18/09/2018) mostra que algumas das dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos próprios professores poderiam se sanadas se houvesse interesse e colaboração entre os profissionais da escola. De acordo com ela,

as profissionais da sala multimeios, elas se oferecem,... elas têm disponibilidade de tempo, a escola fez previsão no horário de cada professor pra ter um momento com a equipe multimeios, no entanto... os professores não procuram muito. Poderiam nesse sentido, melhorar um pouco, assim... a procura dos professores, é... pra... ajudar no planejamento, de apoio, até para a confecção de material,... é... diferenciado, no momento de uma avaliação, em vez de pedir que a avaliação seja escrita, faça uma avaliação oral, e aí pode ter o leitor. As vezes tem professor que solicita, tem professor que não solicita, então aplica a mesma prova para todas as crianças. É... né eu acho que nesse sentido a gente ainda tem muito que melhorar.

Assim, quando solicitadas, as professoras da sala multimeios, a partir de informações sobre os conteúdos fornecidos pelos próprios professores, desenvolviam o material no formato que melhor atendesse as necessidades dos estudantes – com imagens, redação com fonte em caixa alta, etc.

Na disciplina de “P. 2” as adaptações foram percebidas com regularidades, tanto nos conteúdos trabalhados em sala quanto nas atividades avaliativas. As figuras 13 A e B, exemplificam a adaptação do conteúdo entregue aos irmãos gêmeos durante a aula.

Figura 13 - A e B - Conteúdo de ciências adaptado



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Analisando-se o conteúdo adaptado nas duas imagens, foi possível perceber que o material não foi minimizado / empobrecido, isto é, não houve exclusão de informações em comparação ao material distribuído aos demais alunos da turma. As adaptações privilegiaram a escrita em caixa alta e o uso de imagens coloridas para ilustrar o conteúdo (Mata Atlântica, costões rochosos, baías e lagoas), tendo como referência o contexto local - as lagoas e as baías de Florianópolis.

O uso de imagens favorece o aprendizado dos estudantes com DI, visto que eles conseguem se apropriar melhor do conteúdo quando visualizam ou tem acesso aos conteúdos concretos.

A professora “P. 4”, como já anunciado por “Vírus”, também realizou adequações curriculares, pois esta é uma disciplina em que os estudantes com DI apresentam maior nível de dificuldade, devido ao seu caráter abstrato.

Conforme análise do caderno do “Rio” (10/09/2018), os conteúdos de matemática abordados no 6º ano incluíam expressões numéricas, potência, termos desconhecidos em uma expressão numérica, raiz quadrada, números decimais, símbolo de maior e menor e números crescentes e decrescentes. Sendo assim, era imprescindível se realizar adequações curriculares, pois “Vírus” e “Rio” se encontram no nível de conhecimento do 1º ano do Ensino Fundamental.

Desta forma, durante as observações foi possível perceber as adaptações realizadas pela professora, conforme descrição abaixo:

Enquanto a professora trabalhava o conteúdo de multiplicação de números decimais por 10,100 e 1000, no caderno de “Rio” as atividades eram de multiplicação da tabuada de 2 e também um exercício sobre ordem crescente com números decimais. Percebeu-se que ele usava a estratégia dos palitinhos /pauzinhos desenhados no caderno para contar (Diário de campo - 04/09/2018);

Enquanto a turma realizava atividades de divisão de números decimais, a professora passou uma atividade envolvendo a tabuada de 7. “Rio” fez a atividade em sala e usou palitinhos desenhados no caderno para contar, como no dia anterior. Ele resolveu as operações (Diário de campo - 05/09/2018).

A professora encaminhou para a turma três exercícios que estavam na página 211 do livro de matemática. Os livros foram distribuídos, mas os gêmeos não receberam, porque suas atividades eram diferentes. Para eles, a professora elaborou duas situações problema (figura 14) de multiplicação com números decimais de uma e duas casas decimais.

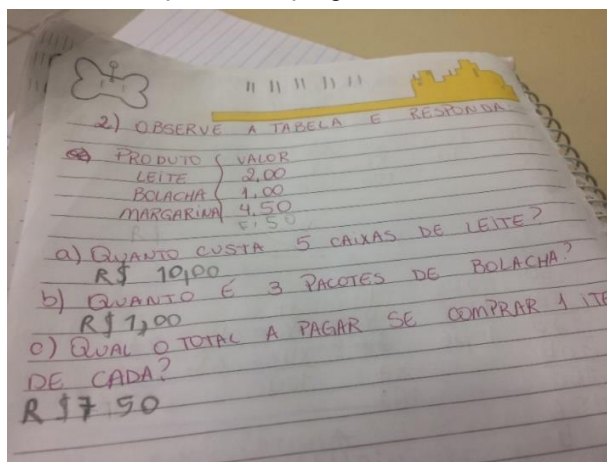
“Vírus” começou a fazer, lendo baixinho. “Rio” caminhava pela sala, sem iniciar a atividade. “Rio” pegou o seu caderno, olhou e foi até a professora para pedir ajuda.

Ela disse: “Eu sei que você sabe fazer conta. Agora eu quero ver se você conseguiu entender o problema.”

Ele retornou para a carteira, mas não tentou fazer o problema. O mesmo aconteceu com “Vírus”. Algum tempo depois, eles voltaram a se aproximar da professora e ela solicitou que cada um deles lesse o problema separadamente. A professora explicou, deu exemplos, e pediu que eles resolvessem o problema. Ao perceber que eles não estavam fazendo a atividade, chamou a atenção deles.

Os demais alunos também buscavam a ajuda da professora. “Rio” e “Vírus” tentavam fazer. “Rio” utilizava a estratégia do pauzinho para contar. “Vírus” foi mostrar para a professora a atividade. Ela disse que não estava certo, e então retomou a explicação. “Vírus” solicitou a ajuda da professora por várias vezes até conseguir resolver o problema. A professora disse para ele parar de usar o pauzinho para realizar os cálculos (Diário de campo - 10/09/2018).

Figura 14 - Resolução da situação problema no caderno do “Rio”



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

No dia 01/10/2018 foi realizada a avaliação de matemática. Havia dois modelos de prova: a prova não adaptada (figura 15) e a prova adaptada (figuras 16 A e 17 B,C) conforme ilustrações abaixo.

Figura 15 - prova de matemática não adaptada

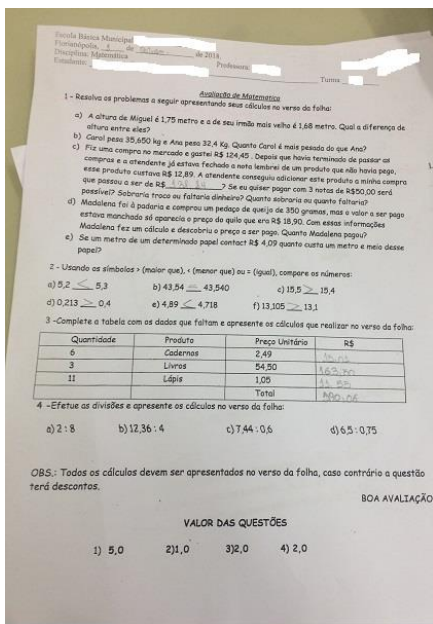
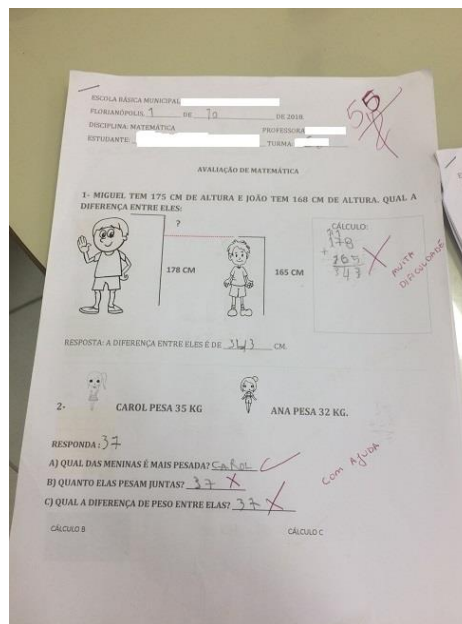
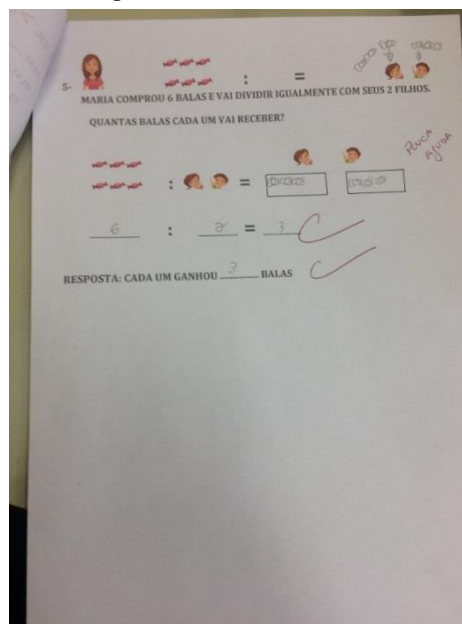
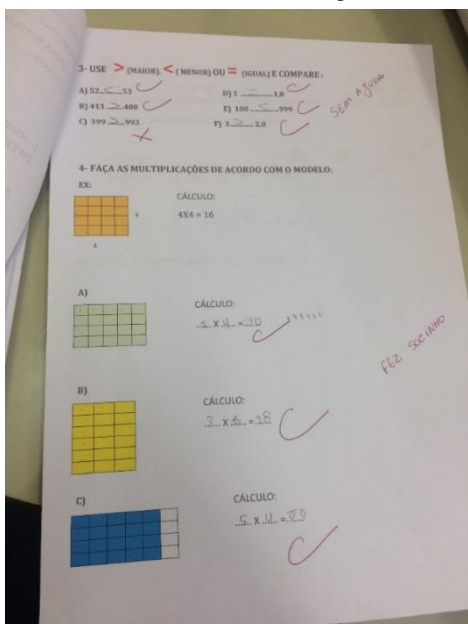


Figura 16 A - prova de matemática adaptada



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Figura 17 - B, C - prova de matemática adaptada



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – 2018

Enfatiza-se, que devido as necessidades específicas de cada estudante, a elaboração ou não de adaptações curriculares devem ser consideradas levando em conta

cada caso, ou seja, usar imagens caso isso favoreça a compreensão do conteúdo, escrever em caixa alta caso o estudante não consiga ler em outra tipo de fonte, ou não realizar nenhuma adaptação caso o estudante não necessite.

No caso de “Inuyasha”, como observado, e também destacado por ela e pelos profissionais da escola, conforme veremos abaixo, não era necessário realizar nenhum tipo de adequação.

Esta questão foi observada durante a avaliação de Ciências, que abordava o conteúdo do sistema urinário e que podia ser feita com consulta. “Inuyasha” fez a mesma prova que os demais alunos e concluiu em menos tempo que alguns estudantes (Diário de campo - 19/09/2018).

“P. 3” (entrevista, 17/09/2018) informa que, para a “Inuyasha”, não é necessário fazer prova ou atividade diferenciada.

“P. 3” – [...]São as mesmas provas e atividades dos outros e ela vai muito melhor que os outros, então... se ela tem essa, né... essa deficiência, é deficiência que chama, né?

Pesquisadora: sim, é deficiência...

“P. 3”: deficiência intelectual, ... não sei mensurar o grau, não é minha área, nada disso, mas... ela... consegue segurar bem. Agora no caso dos gêmeos, não. Já é mais difícil.

Em entrevista “Inuyasha” (13/09/2018), reafirma a informação do professor.

Pesquisadora: [...] E você faz uma prova / avaliação, assim separada ou é igual a de todo mundo?

“Inuyasha”: É igual a de todo mundo.

Pesquisadora: É,... mas você consegue dá conta ou ... você sente mais dificuldade, como é ?

“Inuyasha”: Não, eu consigo dar conta

“Inuyasha” é uma estudante, que neste momento do seu percurso educacional, está adaptada à escola e consegue dar conta das atividades escolares. Mas nem sempre foi assim. Nas escolas anteriores ela enfrentou momentos de preconceito e de exclusão que se tornaram verdadeiras barreiras para o aprendizado. A história “Vírus” e “Rio” não é muito diferente da dela.

No universo escolar as barreiras à aprendizagem são como as pedras do poema de Carlos Drummond de Andrade (1928), ou seja, obstáculos que os estudantes enfrentam em suas caminhadas rumo ao conhecimento e que, ao não serem removidas, produzem o

fracasso e o registro deste em suas memórias. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), art. 112, inciso IV, as barreiras, correspondem a

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, [...]

As principais barreiras presentes no espaço escolar são as físicas ou arquitetônicas, as comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. As primeiras se referem à estrutura física, com a ausência de rampas ou elevadores e banheiros adaptados para cadeirantes, aberturas de portas estreitas para acessar os espaços com cadeira de rodas, ausência de pisos podotáteis para pessoas com deficiência visual, dentre outras. As barreiras comunicacionais se referem à dificuldade ou impossibilidade para emitir ou receber mensagens por meio de diferentes linguagens, sistemas de comunicação ou tecnologias.

O conceito de barreiras atitudinais é destacado por Amaral (1998, p.17) como sendo “anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais.” As barreiras atitudinais nem sempre são intencionais ou percebidas, como demonstrado na figura 18.

Figura 18 – Barreira atitudinal



Fonte: FERRAZ, Ricardo; 2013.

As barreiras pedagógicas, por sua vez, incluem a ausência de métodos, técnicas e recursos adequados que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, conforme ilustrado na fig. 19.

Figura 19 - Barreira pedagógica



Fonte: NOVAES, Edmarcius Carvalho; 2011.

Remover as pedras ou as barreiras no contexto educacional, sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou pedagógicas, significa remover os principais obstáculos que impedem as pessoas com e, também, as sem deficiência, de ter acesso ao aprendizado e ao conhecimento.

Durante o trabalho de campo a presença de barreiras pedagógicas e atitudinais foram percebidas em diferentes momentos e entre diferentes sujeitos.

A professora “P. 6”, por exemplo, conforme diário de campo do dia 22/08/2018, não conhecia os irmãos gêmeos e nem suas necessidades educacionais específicas, pois atuava como professora auxiliar de ensino⁵⁸ e estava trabalhando na escola havia pouco tempo. Assim, ao iniciar sua atividade com a turma e escrever na lousa em letra cursiva, ela foi informada pelos estudantes da sala que deveria escrever em caixa alta, porque “Viros” e “Rio” só realizavam cópia de conteúdos com este tipo de letra e que a escrita em letra cursiva demandava mais tempo. A solicitação da escrita em letra de forma, foi feita em uníssono e em voz alta pelos colegas da sala: “caixa alta” (Diário de campo – 22/08/2018).

Diante do ecoar das vozes dos colegas dos irmãos, a professora, então, disse que não havia problema e que os gêmeos poderiam levar o tempo que precisassem. “Rio” se levantou e foi perguntar a professora se ele tinha que copiar. Ela disse que sim, e que ele deveria escrever com letra cursiva mesmo que demorasse mais tempo.

⁵⁸ Profissional que assumia diferentes turmas no caso de ausência de algum professor de disciplina e trabalhava com conteúdo diversificado.

O episódio acima ilustra atitudes de solidariedade e colaboração por parte dos colegas para auxiliar os dois irmãos que encontraram barreiras atitudinais (da professora) para a sua participação e desenvolvimento de atividades na sala de aula. Do ponto de vista da SI, esses alunos agiram como atores sociais que poderiam ter influenciado a mudança de postura da professora, se suas vozes não tivessem sido menosprezadas.

A atitude da professora diante da turma e das dificuldades dos estudantes com DI, demonstrou claramente seu engessamento a uma prática pedagógica tradicional, que prima pela homogeneidade dos saberes e tempos escolares. Na perspectiva de uma escola inclusiva, não há mais espaço para essa prática e o seu uso se configura como uma violência pedagógica, pois é discriminatória e fere a legislação⁵⁹. Certamente isso poderia ser discutido no âmbito escolar com a devida atenção, pois se a professora pedagogicamente cometeu “falhas”, a escola também o fez, pois não orientou a professora sobre a presença e as necessidades dos estudantes com DI.

Dando continuidade à aula, a professora escreveu várias frases na lousa e disse que todos deveriam copiar exatamente como ela havia escrito, pois a atividade consistia em ordenar as frases e formar um texto coeso e coerente.

Foi possível observar que “Rio” estava copiando, mas demorou muito tempo para copiar a primeira linha. A professora ocupou toda a área da lousa e em seguida queria apagar uma parte para escrever mais frases. Porém, antes de apagar ela perguntou se ainda havia alguém copiando e “Rio” respondeu que “sim”. Assim, ela concedeu mais dois minutos para aqueles que não tinham terminado. Após esse tempo ela disse: “Quem não acabou ainda, pega com um amiguinho”, e apagou uma parte do conteúdo da lousa. Não foi possível ver o quanto “Vírus” havia copiado, mas “Rio” copiou poucas linhas.

Esse episódio remete ao conceito de “ofício de aluno”, discutido pelos sociólogos da infância e, assim, propicia uma reflexão sobre as “regras do jogo” escolar: quem não souber ou não o puder jogar com destreza fica de fora dele. Portanto, se para muitos estudantes, o conhecimento e observação do “bom jogo” dessas “regras” já é bastante difícil, o jogo se torna cruel, injusto e inapropriado para os estudantes com DI

⁵⁹ LBI (BRASIL, 2105), Art. 4º - Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a *recusa de adaptações razoáveis* e de fornecimento de tecnologias assistivas. (sem grifo no original)

Essa questão pode nos fazer refletir também sobre a interação entre os alunos com DI e os demais alunos. Uma relação que demonstra empatia e solidariedade dos colegas de classe, percebido neste episódio e no ocorrido no dia 21/08/2018.

No dia 27/08/2018, a professora “P. 6” assumiu a turma mais uma vez e retomou a atividade do dia 22/08/2018, que não havia sido concluída.

Ela continuou a escrever na lousa em letra cursiva e, desta vez, “Rio” foi falar com ela sobre suas dificuldades em realizar a cópia. A professora o ouviu, todavia insistiu que ele copiasse e disse que lhe daria mais tempo para copiar. “Rio” foi falar com o irmão e nenhum dos dois iniciou a cópia. A professora ao perceber que eles não estavam copiando, falou, enfaticamente, que os alunos do 6º ano já tinham que escrever em letra cursiva.

Diante disto, “Vírus” e “Rio” começaram a copiar, mas novamente não conseguiram concluir. “Vírus”, então, se aproximou da professora e explicou que, quando eles não conseguiam concluir a cópia, eles recebiam uma cópia impressa do conteúdo. Em face desta informação, a professora respondeu que cada professor era diferente e insistiu que eles deveriam tentar. Ela também informou que ela teve que aprender e que ninguém fez por ela. “Vírus” e “Rio”, não retomaram a cópia e ficaram inquietos durante o tempo restante da aula.

A atitude da professora “P. 6” demonstra o quanto ela não estava preparada para lidar com as dificuldades dos irmãos e o quanto ela mesma não foi capaz de vencer suas próprias dificuldades e atender os apelos da turma e dos próprios estudantes com DI.

Como especifica Plaisance (2015a, p. 31), “[...] é necessário repensar os conceitos, adaptar programas, e atividades para as necessidades e interesses das crianças e não adaptar as crianças a instituições de ensino e seus modos de operação, como tem sido feito tradicionalmente.”

Na perspectiva de uma educação inclusiva, a escola precisa se adequar e promover meios para a aprendizagem dos estudantes, e não o inverso. Este é um dos princípios que consta nos principais documentos nacionais e que também são mencionados no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017) da escola.

A mediação pedagógica foi uma temática, muito enfatizada pelos profissionais da escola e também pela mãe de “Vírus” e “Rio”. Conforme entrevistas, estes profissionais destacaram que:

[...]... se eles tivessem, hummm... vamos supor, dizer... um segundo professor ou um auxiliar como as outras crianças com necessidades especiais físicas tem,

eu acho que eles poderiam evoluir ainda mais. Poderiam crescer em termos de conhecimento, de aprendizagem, e ... a gente vê que,... até eu já sentei ao lado deles para fazer atividades e assim é... quando a gente percebe que se tem alguém ali do lado ajudando a refletir, ajudando a... nas questões que eles têm algum entrave,... eles vão... eles vão (“E. P. 1” – entrevista 29/08/2018).

Mas eu acho importante também ter uma auxiliar para ajudá-los. Porque eu vejo algumas crianças que poderiam render muito mais, se tivesse alguém pra dá mais atenção, por que as vezes acaba não dando tempo suficiente pra gente atender toda a demanda de uma turma” (“P. 4” – entrevista 11/09/2018).

[se referindo ao auxiliar de sala] - “ Faz falta! Uma turma assim que já é agitada, que jáné... mais ainda para poder ficar ali ajudando aquele aluno, que daí, as vezes, por exemplo,... os meninos do 6º, as vezes eles tem... na aula passada, por exemplo, sentei com um para ajudar, e ir ditando ali as letrinhas das respostas, de respostas curtas ,... as respostas mais longas como que... eu tinha que atender os outros alunos também, ... eu falei oh, “na próxima aula, quando eu corrigir no quadro, daí essas vocês copiam” (“P. 2” – entrevista 29/08/2018).

Durante as observações foi possível presenciar a mediação realizada por “P. 2”, durante uma atividade avaliativa com os “Vírus” e “Rio”. A professora se sentou ao lado de cada um para fazer a mediação durante uma atividade avaliativa. O primeiro foi “Vírus”.

Ela se sentou ao seu lado e mediu a prova. (Não foi possível acompanhar o processo, pois a pesquisadora não estava próxima)

Quando chegou a vez de “Rio”, a pesquisadora estava sentada perto dele e foi possível ver que a prova estava adaptada. Havia figuras coloridas, a estrutura era diferente da dos demais alunos, estava escrita em caixa alta e era preciso fazer a relação imagem-palavra e preencher as lacunas com uma das seis palavras, conforme a imagem. As palavras eram: pantanal, cerrado, caatinga, floresta amazônica, pampa e mata atlântica.

Na mediação da prova, a professora explicou o que precisava ser feito, e leu cada palavra para ele. “Rio” ao ouvi-las, verificava a imagem e copiava a palavra que ele considerava correta. (Diário de campo - 22/ 08 / 2018)

A mediação, como processo de intervenção pedagógica interpessoal, pode ser utilizada na realização de diferentes atividades escolares por meio de múltiplas linguagens. A linguagem oral, escrita e imagética são os principais signos⁶⁰ utilizados para auxiliar nas atividades desenvolvidas nas escolas. Conforme Vygotsky (2007, p. 18), signos e palavras são “[...] para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças [...]”. Ainda, de acordo com Vygotsky (2007, p. 18)

⁶⁰ Para Vigotski os signos são chamados de instrumentos psicológicos

Quando a criança encontra dificuldade na resolução de um problema, ela precisa de ajuda. Qualquer obstáculo aos esforços da criança para solucionar o problema pode interromper sua atividade. O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a atividade apresentou.

Nesse sentido, a mediação pedagógica auxilia o estudante quando ele tem dificuldades na realização de alguma atividade, na resolução de algum problema ou na compreensão do conteúdo do texto.

Como mencionado pelos diferentes profissionais da escola, “Vírus” e “Rio” não tinham um “segundo professor” ou “auxiliar de sala” que atuasse na mediação dos conteúdos em sala de aula de forma sistematizada. De acordo com os discursos dos profissionais e também das observações realizadas no cotidiano da escola, eles seriam imensamente beneficiados no seu processo de escolarização.

Os termos “segundo professor” ou “auxiliar de sala⁶¹”, mencionados, se referem, aos profissionais que atuam de alguma forma com os estudantes com deficiência, dentro ou fora da sala de aula. No caso das escolas municipais de Florianópolis, esses profissionais são denominados de “professores auxiliares de ensino de educação especial” ou “auxiliares de ensino de educação especial” e são contratados pela SME / Florianópolis somente quando há estudantes que demandam cuidados ou alguma atenção diferenciada. De acordo com a Portaria 007/2014, Art. 4º da SME / Florianópolis, são atribuições do professor auxiliar de educação especial

1. Realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência *em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas;*
2. Auxiliar o estudante com Transtorno do Espectro Autista na organização de suas atividades escolares;
3. Auxiliar os estudantes com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma;
4. Participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros;
5. Conduzir o estudante, juntamente ao professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física;
6. *Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado;*

⁶¹ Termos utilizados no Brasil para se referir ao profissional que atua diretamente com o estudante com deficiência na escola regular realizando a mediação do processo ensino-aprendizagem e outras atividades que auxiliem a acessibilidade do estudante. As nomenclaturas variam conforme o estado e município. Este profissional não substitui o regente da classe.

7. Elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas multimeios. (sem itálico no original)

Este mesmo documento, no Art.12, estabelece que o professor auxiliar de educação especial deverá permanecer, “[...] preferencialmente, *fora de sala de aula* a serviço dos estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista, *sendo chamado para auxiliar quando necessário* ou em momentos pontuais como alimentação, locomoção e cuidados pessoais” (sem itálico no original).

Ao analisar este documento foi possível perceber que as atribuições do professor auxiliar de educação especial parecem contraditórias, pois o documento especifica que o profissional deve ficar preferencialmente fora de sala de aula, mas também define que ele deve manter articulações com as atividades escolares e pedagógicas e trabalhar de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios. Ademais, conforme o mesmo documento, as atividades desenvolvidas pelo professor auxiliar se assemelham àquelas empreendidas pelo “profissional de apoio escolar” descrita na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). De acordo com este documento, Art. 3º, inciso XIII o profissional de apoio escolar é a

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Desta forma, “Vírus” e “Rio” não são contemplados com a mediação dos conteúdos, pois possuem autonomia para locomoção, alimentação e higiene pessoal, contudo, ainda, não possuem autonomia para “gerenciar” os processos mentais superiores (planejar ações, realizar abstrações,...).

A mediação é um processo de imensa importância no desenvolvimento dos processos mentais superiores, principalmente para as crianças com DI ou dificuldades de aprendizagem. No caso dos estudantes público alvo deste trabalho, considerando suas trajetórias escolares e suas dificuldades, a mediação se torna fundamental para os três, mas principalmente para “Vírus” e “Rio”, cujo nível de desenvolvimento para dar conta dos conteúdos do 6º ano está muito defasado, como mencionado pela própria mãe. Em entrevista no dia 29/08/2018, a mãe dos gêmeos de forma enfática, disse:

Eu luto pela professora auxiliar. Porque, da mesma forma, que eles podem ter aquela mediação na hora da prova, ... ela [se referindo a professora da sala multimeios] disse que eles não poderiam ter uma professora auxiliar, porque

constrangeria eles perante a turma,... essa mediação na hora da prova, também não?

No entanto, o termo “constrangimento”, mencionado pela professora da sala multimeios, para justificar a ausência da auxiliar não se justifica, pois de acordo com o Art. 3º da portaria nº 007/2014,

Fica vedada a contratação de professor auxiliar de educação especial nas seguintes situações: I. Estudantes com ou sem deficiência que apresentam somente crises convulsivas; II. Estudantes com deficiência visual ou com surdez; III. Estudantes com deficiência intelectual sob alegação de dificuldades na aprendizagem; IV. Estudantes com algum tipo de síndrome sem comprometimento em sua funcionalidade motora; V. Estudantes com deficiência física que não apresentam dependências na locomoção, alimentação e cuidados pessoais; VI. Estudantes que necessitam de acompanhamento pedagógico; VII. Estudantes com ou sem deficiência que apresentam problemas comportamentais. (sem itálico no original)

Assim, entende-se que é preciso refletir sobre as medidas e determinações legais instauradas pela SME / Florianópolis para poder garantir a participação e o aprendizado dos estudantes que necessitam de intervenções pedagógicas diferenciadas, pois a aprendizagem é um direito de todos. Não somente isto, é imperativo, também, refletir sobre que tipo de estudante a escola deseja formar para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea - um estudante crítico, que saiba avaliar problemas e soluções e lutar pelos seus direitos, ou um estudante que vai continuar a desempenhar seu “ofício de aluno” e seguir as “regras do jogo” sejam elas quais forem.

4.2.2.3 Categoria 3 - Formação de professores e a multiplicação de saberes com vistas à diversidade escolar

“Trabalhar *na e para* a diversidade” se tornou um imenso desafio no contexto e no cotidiano das instituições de ensino (MENDES; ALMEIDA; DENARI; COSTA, 2010, p. 127). As novas demandas educacionais advindas da diversidade escolar exigem que a escola e seu corpo docente pense estratégias e métodos, busque diferentes tipos de recursos e técnicas para promover o ensino e favorecer a aprendizagem de seu alunado. Pelo menos é isso que se espera da escola contemporânea-inclusiva, e que está previsto nas diferentes normativas e legislações que aborda as questões educacionais brasileira.

Todavia, no que se refere, especialmente, aos estudantes com deficiência nas escolas regulares, Mendes, Almeida, Denari e Costa (2010, p. 125) salientam que:

Embora se anuncie uma políticas de escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede de ensino pública, a resposta nem sempre é compatível com as expectativas, com as recomendações legais e/ou com os números sinalizados por dados oficiais, pois ainda que as estatísticas revelem a entrada crescente dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede comum, o processo educacional fica a desejar no que se refere à garantia da permanência e ao sucesso do processo de inclusão escolar. Em grande parte, a lacuna que se nota, parece estar em consonância com as *declarações dos professores de ensino comum* sobre a inclusão e que, via de regra, primam pelo desconforto, pelo medo e pelo *despreparo* para atuar com esse tipo de aluno (sem itálico no original).

Durante as observações realizadas nas salas de aula das duas turmas e com diferentes docentes, foi possível perceber as dificuldades que alguns apresentavam em atuar com os estudantes com DI, que necessitavam de métodos ou estratégias e tempos diferenciados para acessar os conteúdos.

A ausência de saberes, mencionada por alguns professores, para lidar com os estudantes com deficiência durante a formação inicial e a carência de capacitação⁶² / formação continuada estiveram presentes na fala de cinco dos seis profissionais entrevistados na escola. Conforme os extratos de algumas entrevistas, os profissionais fizeram as seguintes afirmações:

Não tive nenhuma formação, eu achava que nessas formações que a gente tem na....na rede [se referindo a rede municipal de ensino de Florianópolis] né, que é uma vez por mês, eu achava que ia ter alguma coisa assim nesse sentido. Já até questioneei... sugeri... né porque eles sugeriram pra gente “o que vocês...” “... ah, mas isso aqui já foi feito... Esse ano não cabe mais” ... né... (“P. 3” – entrevista 17/09/2018).

Pesquisadora: ... e capacitação, você já fez algum tipo de capacitação para trabalhar com esse público [estudantes com deficiência] dentro da escola?

“P. 2” - Não, na faculdade a gente não tem. Ah, sim, na faculdade a gente não tem, em cursos de formação, esses que a gente tem... a gente também não tem [se referindo a formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência], aí eu já fiz aqueles cursos que a gente faz à distância, assim ... que você recebe material, daí você estuda aquele material, as vezes tem vídeos, tem textos e que aí falavam um pouco dessa questão da inclusão, mas eram curso de, acho que era de... 80 horas e aí o que a gente vai aprendendo, é o que a gente vai vendo que vai acontecendo,... (“P. 2” – entrevista 29/08/2018).

Não.... Eu tive uma vez eu acho, uma formação com uma,... na época ela era aluna de mestrando, mas era uma capacitação para alunos cegos.... Mas as outras a gente não teve ainda (“P. 4” – entrevista 11/09/2018).

⁶² Capacitação e formação continuada são tomados como sinônimo neste trabalho. Entende-se que cursos, orientações ofertadas pela SME e pelas professoras da sala multimeios, participações em grupos de estudo, encontros, palestras, seminários, congressos, dentre outros, complementam a formação inicial e tem por objetivo capacitar / aperfeiçoar o profissional da educação a lidar com as novas demandas educacionais, neste caso, os alunos com deficiência.

Os relatos das mães, sobre o aspecto da formação dos professores, também foram enfatizados. Conforme elas:

Os professores devem sempre estar em formação, pois isto [a inclusão] é um conteúdo novo. A demanda é enorme (“M. R.” - questionário 15/09/2018).

[percepção da mãe] Na deficiência intelectual... eu vejo todo mundo muito perdido, né ... aí é um pouco tratado como dislexia, ... aí quando vai procurar alguma coisa, procura como crianças que tem dislexia, ... não se escuta muito falar ... e também as pessoa não sabem nem muito como lidar. ... Já pegamos algumas professoras que foram bem difíceis aqui ,... e que não souberam lidar e..., uma até,.. num lance de raiva, ela quebrou uma garrafinha de água do “Vírus”, assim... de raiva, ela apertou e quebrou assim... (“M. A.” – entrevista 29/08/2018)

Diante do exposto, percebe-se que a formação de professores para atuar com a diversidade de estudantes presentes nas escolas regulares no atual contexto histórico, se torna essencial, não só para os estudantes com deficiência, mas para todos aqueles que demandam diferentes formas de aprender. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que é necessário progredir na ideia de uma escola para todos, na perspectiva da inclusão escolar, onde a escola seja capaz de lidar com as diferenças e a diversidade. A forma como a autora vê a escola vai ao encontro dos relatos dos profissionais da escola:

Todas as crianças aprendem de forma diferente, então... assim,... como o professor tem que ter um olhar diferente pra esses alunos especiais, ele também vai ter que ter um olhar diferente pra o aluno que tem dificuldade na aprendizagem sem diagnóstico e pra aquele aluno que termina rápido sua atividade e precisa, é... poder oferecer mais alguma coisa além (“E. P. 1” – entrevista 28/08/2018).

[...]... inclusive falando dos gêmeos, a gente já vê, qual que... um que... consegue , um pouquinho, avançar um pouco mais , o outro vai um pouquinho mais devagar. Então mesmo entre eles, ali a gente vê qual que, ... ele que consegue associar um pouquinho mais, ah ele lembra, se eu passei um vídeo agora, eu vou perguntar pra esse ... ele lembra um pouquinho mais das coisas que passaram ali do que o outro (“P. 2 ” – entrevista 29/08/2018).

[se referindo aos professores que deveriam olhar para o grupo como um todo] ... também teria que dá conta dessas pontas, né... assim como tem aluno que quer aprofundar mais o conteúdo, tem aquele que não vai conseguir dá conta de toda a ideia que ele planejou pra aquela aula. E o DI tem muito de... de repetir né,... checar de novo, repete, faz uma tarefa, ... né,... nos anos finais, isso fica muito difícil. (“P. 1” – entrevista 18/09/2018).

A formação de professores para atuar em escolas inclusivas já fazia parte do complexo de ações previstas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que define a formação docente tanto no nível inicial quanto em serviço. No bojo das discussões sobre a educação inclusiva no Brasil, a Resolução 02/2001 destaca a formação de dois tipos de

professores para atuar com os estudantes com deficiência: o professor com capacitação⁶³ para atuar na sala regular e o professor especializado⁶⁴, para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

Ainda sobre esta temática, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) especifica a formação de professores da educação especial, para atuar no AEE e também, dos demais profissionais da educação, como um dos elementos para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Essa política também retoma a questão da formação de professores da Educação Básica, especificada na resolução CNE/CP nº 1/2002. Conforme expresso na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, *formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.* (Sem itálico no original)

Desta forma, a questão da formação dos professores para atuar com a diversidade em escolas regulares não é algo recente, todavia, parece que as políticas para este fim, ainda não conseguiram atingir os professores ou não despertaram os seus interesses.

Diferentemente da educação regular, a formação específica de professores para a Educação Especial, em nível superior, aconteceu em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia. Contudo naquele momento histórico a educação especial “[...] estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação” (MICHELS, 2017, p. 42).

Ao longo de décadas, ocorreram inúmeras mudanças no currículo de formação de professores, permeados por questões políticas, sociais, econômicas e ideológicas. Na questão da formação de professores para educação especial, a história não foi diferente. A fragmentação do currículo por áreas específicas de deficiência, a influência exercida

⁶³ Professor que comprove que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial (BRASIL, 2011b)

⁶⁴ Professor que possui competência para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2011b)

pelos modelos médico/biológico e modelo psicológico nas práticas pedagógicas, a implantação do modelo de integração e posteriormente a sua substituição pelo o modelo de inclusão, a implantação do modelo social de deficiência, são exemplos de mudanças que fomentaram as alterações curriculares de formação de professores e que também alimentaram as discussões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares (MICHELS, 2017).

Quanto aos professores das diferentes disciplinas e da área pedagógica (orientadores pedagógicos e pedagogos) que atuam nas escolas regulares, estes não receberam, até o momento, nenhuma formação inicial para atuar com a diversidade presente nas escolas, incluindo neste universo os estudantes com deficiência. Somente a disciplina da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi incluída como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2 / 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, especifica que:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Pela análise desta resolução e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) percebe-se que as secretarias e as gerências de educação de cada estado são, também, responsáveis pela formação de seu corpo docente e devem seguir as diretrizes especificadas nos documentos legais.

Sob este viés, a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, tem estabelecido em seu PPP (FLORIANÓPOLIS, 2017) que a formação dos professores se dá de forma continuada e pode ocorrer de modo centralizado e descentralizado. No primeiro caso, a formação é oferecida pela SME/Florianópolis e acontece uma vez por mês para formação coletiva dos professores, que devem se reunir conforme suas áreas de atuação. Já a

formação descentralizada significa que os professores devem buscar se qualificar em diferentes instituições de ensino. Conforme consta no Regimento Interno da escola (2018, p. 11) isso significa: “Participar das reuniões de estudo, encontros, cursos, seminários e outros eventos, tendo em vista o seu constante aperfeiçoamento e melhoria da qualidade de ensino.”

A formação continuada oferecida pela SME / Florianópolis, todavia, de acordo com os relatos dos profissionais da escola e das mães, até o momento não tinha colaborado de forma expressiva para a formação dos professores, em termos de trabalho com a diversidade escolar e, conseqüentemente, para atuar com os estudantes com deficiência. Em entrevista, “P. 4” (11/09/2019) respondeu o questionamento da pesquisadora.

Pesquisadora: E que tipo de formação a rede oferece para os professores, assim de modo geral?

“P. 4” : nos últimos dois anos, tem sido uma formação para usar um... uma empresa que eles contrataram de parte de informática, tipo... aplicativos dos... conteúdos. Nada específico para ... alunos com deficiência. E ainda assim, uma formação que a gente tem questionado bastante, porque a internet é ruim nas escolas, não tem computador pra todos, então, é uma formação cara que a gente não consegue aplicar no dia-a-dia.

Para Mendes, Almeida, Denari e Costa (2010, p. 128), os professores também precisam, a partir do seus contextos de trabalho e dos desafios enfrentados, buscar novos conhecimentos:

A efetividade do processo de inclusão está sob a dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las, eficazmente. Para tanto, professores e demais membros da equipe escolar necessitam contar com um repertório de conhecimentos específicos, enfoque pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais.

Michels (2017, p. 42) complementa que

[...] a formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo. O movimento da sociedade é que possibilita, em maior ou menor grau, a escolarização desses alunos, bem como a formação de professores capaz de enfrentar a dinâmica social criticamente.

Desta maneira, ressalta-se que a capacitação do professor é de suma importância, pois pode qualificar a prática docente, ampliar as possibilidades de trocas de experiências,

e fundamentar novas ações que podem se refletir na sala de aula na forma de um ensino de qualidade.

O debate sobre a temática da formação dos professores para atuar com os estudantes com deficiência nas escolas regulares é longo e complexo. Destaca-se que no contexto da escola inclusiva, toda e qualquer formação ou qualificação do professor poderá ser em vão se ele não rever seus conceitos e atitudes e acreditar que o estudante com deficiência pode aprender, no seu ritmo e de diferentes formas. A eliminação de barreiras atitudinais precisa ser rompida para que a educação aconteça, isto é, o professor precisa rever seus próprios conceitos e atitudes estigmatizadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com deficiência no Brasil, ainda é incipiente, como visto neste estudo, tanto do ponto de vista do cumprimento dos dispositivos legais quando dos encaminhamentos pedagógicos para se ofertar uma educação de qualidade à todos. Desta forma, a proposta da educação especial na perspectiva inclusiva demanda olhares atentos e reflexões sobre como desenvolver ações educativas para um público que, por um longo período de tempo esteve à margem da sociedade, mas que nos dias atuais está cada vez mais presente nas escolas regulares de ensino⁶⁵.

O número de estudantes com deficiência que frequenta as escolas regulares de ensino no Brasil aumentou 163% nos últimos dez anos, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2008, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2008⁶⁶ (BRASIL/INEP/2008), o número de alunos da educação especial em classes comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil era de 384.599, dos quais 115.269 tinham DI. Já em 2018, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018⁶⁷ (BRASIL/INEP/2018), esse número atingiu o quantitativo de 1.014.661, sendo que destes 659.503 tinham DI. Salienta-se que nas duas sinopses, a DI foi a que apresentou o maior número de estudantes matriculados nas classes comuns.

O acréscimo no número de estudantes com deficiência nas escolas regulares pode ser reflexo dos inúmeros dispositivos legais e das políticas de inclusão desenvolvidas no país para atender este público. Inclusive, o Brasil “ é um dos países que mais tem leis para garantir os direitos de todos os cidadãos”, o que inclui, obviamente, os estudantes com deficiência (CAPELLINI, 2018, p. 35). As leis, decretos e diretrizes brasileiras

⁶⁵ No atual governo, a educação brasileira tem enfrentado problemas devido aos cortes no orçamento da educação para todos os níveis de ensino, comprometendo sobremaneira a oferta de uma educação de qualidade. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), cujo objetivo era assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, é um outro exemplo do retrocesso no campo dos direitos educacionais.

⁶⁶ Planilha 1.43 - Número de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008.

⁶⁷ Planilha 1.43 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e município - 2018

instituem, estabelecem e orientam como os sistemas de ensino devem se organizar para ofertar educação de qualidade a todos os estudantes matriculados nos diferentes níveis de ensino. A máxima da atual base legal é atender a diversidade, respeitando as diferenças e estabelecendo uma educação inclusiva que acolha todos e todas sem discriminação. No entanto, a despeito do elevado número de instrumentos legais que amparam a inclusão deste público nas escolas regulares, ainda é possível perceber um hiato entre as proposições legais e a efetivação das mesmas.

Tendo como foco central a inclusão escolar de pessoas com deficiência, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar a participação de crianças com Deficiência Intelectual (DI) no seu processo de escolarização, articulando-o com a legislação e as políticas públicas de inclusão, tendo por base a perspectiva teórica da Sociologia da Infância (SI) na interface com a educação inclusiva.

Os sujeitos da pesquisa foram três crianças - duas matriculadas no 6º ano e uma no 8º ano - seus professores e suas mães. A metodologia utilizada no estudo envolveu técnicas da etnografia, tais como observação participante em diferentes momentos do cotidiano escolar, elaboração de diário de campo, e entrevistas realizadas com os sujeitos acima mencionados, além da análise de documentos da escola e dos dispositivos legais nacionais e municipais. A geração de dados foi realizada em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).

Por meio das técnicas de análise de conteúdo apontadas por Bardin (1977), os dados neste trabalho foram agrupados em três categorias: inclusão escolar, participação e escolarização e formação de professores.

A análise dos dados da pesquisa possibilitou a percepção de que a inclusão escolar dos estudantes com DI na escola pesquisada está garantida do ponto de vista legal, mas as observações realizadas no cotidiano escolar e as entrevistas com os seus atores, permitiram inferir que, embora a comunidade escolar apoie a inclusão, existem desafios e barreiras (pedagógicas e atitudinais) que comprometem a acessibilidade *simbólica* dos estudantes com DI. Isto porque, como visto neste estudo, a acessibilidade não pode ser entendida apenas no sentido físico do termo (realização da matrícula e espaços adaptados), significa também o acesso à participação e ao conhecimento de qualidade no contexto educacional por meio da valorização das potencialidades do estudante e do respeito às suas dificuldades, eliminação de barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica.

Inclusão e exclusão são conceitos que estão dialética e historicamente conectados. Um só existe em relação ao outro e o fracasso do primeiro promove o segundo. Para Bourdieu e Champagne (1988, p.483) a exclusão é um processo, cruel e brando:

A diversidade das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhores *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto para quem as exerce, como aqueles que são as suas vítimas. (itálico no original)

Assim, pela análise realizada, para que a escola não caia na armadilha de excluir do seu interior os alunos com DI e os que apresentam demais dificuldades, é necessário que a comunidade escolar tenha a compreensão de que a reponsabilidade por cada aluno, independente de sua condição, é da escola. Sendo assim, cada membro desta instituição é responsável pelo processo de inclusão, aprendizagem e direitos constitucionais dos estudantes, de estar na escola e de participar do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, considerando os estudantes com DI, público alvo deste trabalho, e o pressuposto da SI de que eles são sujeitos de direito e atores sociais no seu processo de escolarização, entende-se que eles podem e devem se pronunciar diante de questões em que estão diretamente envolvidos, neste caso, a participação no seu processo de escolarização. O episódio em que “Vírus” e “Rio”, e seus colegas, se manifestaram solicitando que a professora escrevesse em caixa alta para que os gêmeos pudessem realizar a atividade solicitada em sala de aula, suas vozes simplesmente não foram ouvidas. Segundo Gimeno Sacristán (2005, p.12) ao “[...] acreditarmos que são ‘menores’⁶⁸, sua voz (sic) não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a idéia que temos sobre quem eles são.”

Enquanto atores sociais, também foi possível perceber que os estudantes sem deficiência podem atuar como protagonistas no processo de inclusão, na medida em que interferem, colaboram e são solidários com os estudantes com deficiência. Essa percepção ocorreu nas duas turmas observadas, em relação aos alunos com DI, e em diferentes momentos do cotidiano escolar. Assim, os estudantes sem deficiência poderiam servir de exemplos para os professores, visto que esses compartilham a sala de aula e espaços sociais com os estudantes com DI há mais tempo que os professores e podem ter muito a contribuir.

⁶⁸ O autor utiliza as categorias aluno, criança pequena, menor, etc, muitas vezes como sinônimos. No caso de “menor”, especificamente, utiliza para envolver todo ser humano que “não é adulto”.

A capacitação dos professores e a presença de uma auxiliar de ensino de educação especial, em sala de aula, foram consideradas, pelos pais e professores, como essenciais para promover a participação e escolarização dos estudantes com DI, principalmente do “Vírus” e do “Rio”. Pois, com salas de aula lotadas e alunos agitados o professor regente tem dificuldades de atender as demandas educacionais de todos os estudantes e principalmente dos alunos com DI, que necessitam de mais atenção, recursos pedagógicos e tempo diferenciado para a aprendizagem. Assim, como registrado nas falas, uma auxiliar de ensino de educação especial poderia contribuir na aprendizagem destes estudantes, por meio de mediações pedagógicas em sala de aula em parceria com o professor regente, e também com a colaboração dos colegas de sala.

A formação de professores, para atuar nas escolas regulares de ensino, parece ser um ponto nevrálgico e importante, pois a diversidade presente nas instituições de ensino, a dinâmica da sociedade e o desenvolvimento de novas tecnologias desafiam e exigem que o docente adquira habilidades, desenvolva estratégias e formas atraentes que possam auxiliar na sua ação docente e, conseqüentemente, em uma educação de qualidade. Vale destacar que na escola pesquisada, embora os professores se queixassem da falta de capacitação para atuar com os estudantes com DI, eles também não utilizavam os horários que a escola disponibilizava para que dialogassem com as professoras da educação especial a fim de receber apoio e orientação pedagógica. Salienta-se, também, que somente a formação de professores não será suficiente para se ofertar um ensino de qualidade para todos, é preciso rever a forma, a estrutura e as condições existentes nas escolas, assim como as atitudes das pessoas envolvidas.

Quanto à participação dos três estudantes com DI no seu processo de escolarização, as observações e entrevistas mostraram que eles eram diferentes nas suas formas de participar das aulas e do ambiente escolar de forma geral. “Inuyasha” era mais reservada e durante as aulas participava de diferentes formas, mas preferindo realizar atividades sozinha. Já “Vírus” e “Rio”, extrovertidos, tinham muitos amigos e socializavam com estudantes de diferentes turmas. Contudo, suas participações em sala de aula, nas atividades de classe, eram mais restritas, devido suas dificuldades de leitura e escrita, mas também à escassez de atividades adaptadas e de mediação pedagógica. Destaca-se, no entanto, que, quando as atividades eram mais flexíveis, dinâmicas e livres, eles se engajavam e participavam ativamente e de forma visivelmente prazerosa, como era o caso das aulas de Artes.

A exigência do cumprimento dos tempos e regras da escola como “ofício de aluno”, não está a favor da educação nos tempos atuais. É a diversidade e a singularidade coexistindo no espaço escolar; condição *sine qua non* para oportunizar conhecimentos nas escolas inclusiva.

Como visto durante o estudo, em uma escola inclusiva, onde a diversidade e pluralidade favorecem a troca de saberes, experiências e vivências, o ideal de aluno, presente no conceito “ofício de aluno”, não consegue mais se sustentar, enquanto ferramenta de controle, nos dias atuais. Se os estudantes sem deficiência não conseguem desempenhar este papel, isso se torna ainda mais difícil para os estudantes com DI.

Um dos principais “desafios” percebidos, e também apontado pela mãe dos gêmeos, é a questão do tempo escolar que regula a escola e permeia o conceito de “ofício de aluno” - o estudante tem que seguir a ordem e as regras da escola, inclusive o tempo. O fator tempo baliza as atividades escolares, desde a hora da entrada na escola, o início e término de cada disciplina / atividade, a explicação de um determinado conteúdo, a hora do lanche, a realização das avaliações, a cópia do quadro e também o ritmo dos alunos. Sobre a questão temporal, Gimeno Sacristán (2005), salienta que, ao se ignorar o tempo de aprendizagem do sujeito-aluno, regulando seu ritmo haverá grande chance do aluno ser rotulado e excluído da escola.

Mesmo diante das dificuldades em suas trajetórias escolares, os três estudantes têm planos diferentes para o futuro, assim como seus amigos. “Vírus” gostaria de ser cantor de música Funk e “Rio” gostaria de ser veterinário, pois gosta muito de animais. “Inuyasha”, tem mais aspirações: “ ah ... eu pretendo... fazer uns trabalhos, que são assim ... veterinária, acabou veterinária, ... vai ser médico de coluna, acaba médico de coluna, vai ser modelo e assim vai ...” (entrevista 13/09/2018).

Esta pesquisa proporcionou imensas e intensas experiências para esta pesquisadora que não tem a pretensão de apresentar resultados ou conclusões, mas a intenção de contribuir para o preenchimento de uma lacuna sobre a temática, pois como visto no estado da arte, principalmente na região de Florianópolis, há carência de trabalhos que abordem a temática da DI e a participação dos estudantes nas escolas regulares. Não somente isto, a investigação pode também suscitar que novos estudos sejam realizados com esse público. Ademais, pode promover reflexões e fomentar novas investigações, a partir de alguns elementos apresentados nesta investigação e que poderiam ser aprofundados, tais como: práticas pedagógicas inclusivas para estudantes

com DI, formação de professores para atuar na e para diversidade, adaptações curriculares a partir da análise e do estudo do currículo, número expressivo de matrículas de estudantes com DI apresentado nas duas sinopses do INEP. Não somente isto, o estudo pode contribuir para trazer a discussão sobre a educação inclusiva para o campo da SI e entender a deficiência e a DI como construções sociais.

Do ponto de vista das consequências práticas, este trabalho chama a atenção para o equívoco do descrédito, histórico, atribuído às capacidades cognitivas e habilidades dos estudantes com DI, atribuindo-lhes o rótulo de pessoas incapazes de acessar, apreender e participar de diferentes conhecimentos compartilhados na escola regular de ensino. Como visto neste estudo, mesmo de forma incipiente, e com apenas três alunos, a oferta de condições adequadas de aprendizagem (adaptações curriculares, mediações, a colaboração dos colegas), o respeito ao ritmo individual, a valorização das potencialidades e a eliminação de barreiras atitudinais, dentre outros, são elementos importantes que podem auxiliar na aprendizagem e participação dos estudantes com DI em diferentes disciplinas, considerando que cada um tem um tempo e um jeito de aprender. É preciso também pensar e valorizar suas potencialidades e não reforçar suas dificuldades e o que eles não conseguem fazer. Educação é processo, e enquanto pesquisadores, precisamos estar atentos aos seus inúmeros desdobramentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30

ARIÈS, Philippe. **A história Social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A escolarização do estudante com deficiência Intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 168 f.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K.. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. (orgs) **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5/10/1988**.

_____. **Lei nº 7.853/1989** (Lei da Integração). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

_____. **Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990**, que promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

_____. **Lei nº 8.069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Resolução Nº 196 de 10 de outubro de 1996**, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção de Guatemala /1999). 2001a

_____. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> .

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. et.al. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 481-486

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar**: Contrastes e semelhanças entre dois países. 1. Ed Curitiba: Appris, 2018.

COMENIUS, Iohannis Amos. **DIDACTICA MAGNA**. Digitalização, tradução e notas de JOAQUIM FERREIRA GOMES. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Versão para e-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>.

CORDEIRO, A.F.M.; ANTUNES, M.A.M. (2010). **A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”**: contribuição à história da psicologia. Memorandum 18, abril/2010, p. 37-49 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP ISSN 1676-1669. Disponível em: seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9838 Acesso em: julho/2017

COSTA, Ana maria Bénard da. Currículo Funcional no Contexto da educação inclusiva. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. P. 105-119

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto; 2000.

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

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 21, n.66, p. 759-779 jul.-set. /2016. ISSN: 1413-2478

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006 p. 85- 113

FERREIRA, Manuela. “ -Ela é nossa prisioneira! ” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n 2, p. 151-182, jul. / dez. 2010.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria N° 007/2014**, que estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na rede municipal de ensino de Florianópolis. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_01_2014_11.05.49.9f326e15b6235c2b8bdd1e869c091b6d.pdf Acessado em 10/09/2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Dados da educação especial**, número de estudantes com deficiência por nível de ensino - em outubro 2018.

Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_11_2018_8.31.23.0280ef7777193849345036a0a75de2b0.pdf Acessado em 08/11/2018

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**. Vol. 33, n. 1, p. 61-69, jan.-mar./2016. ISSN 1982-0275

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Participação e educação**: concepções presentes nos estudos da **Revista Educação & Sociedade** (1978-2010) / Tese (doutorado) Goiânia: UFG / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011. 223 f.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e**

educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: summus, 2006. P. 161- 181

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos:** interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FRITZEN, Maristela P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edifurb, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8 ed. SP: Editora Ática, 2003.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, Stella R.; CALDAS, Célia Pereira (orgs) **Ética e pesquisa com populações vulneráveis.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual:** as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil, 2014. 122 f. (doutorado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. RJ: Editora Guanabara, 1988.

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social –** Um estudo sociológico acerca das configurações infantis / Lisandra Ogg Gomes; orientação Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: s.n., 2012. 190p

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** São Paulo: Martins Fonte, 1991.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay F. **Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares:** Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares Vol. 23 Nº 28, p. 1-17, 2014.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, V.1, n.1[1], 2001, p. 9-43.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 116, p-41-59, julho/2002 ISSN 0100-1574

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual** / Esther Lopes. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. – Londrina, 2010. 166 f. : il.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL DA SILVA, Carla. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização** / Carla Maciel da Silva; orientador Cláudio Roberto Baptista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. 102 f

MAINARDES, Jefferson.. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: **DSM-5** [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ;revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil**. 2007.308fls. Tese (Doutorado em Sociologia Política). UFSC, Florianópolis, SC.

_____. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 34(1), p. 227-246 jan./abr. 2009.

_____. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. **Revista Portuguesa de Educação**, V. 23, n 1, p. 183-202, 2010. Universidade do Minho

_____; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38,n.141,p.951-964, out./dez. 2017.

_____. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; DENARI, Fátima Elisabeth; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; Almeida, Maria Amelia. (Org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2010. p.123-139.

MICHELS, Maria Helena. A Formação de professores de Educação Especial no Brasil. In:MICHELS, Maria Helena (Org.)**A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis-SC: UFSC – CED – NUO, 2107. p.23-57.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012.

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

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. . In: MENDES, Enicéia Gonçalves; Almeida, Maria Amelia. (Org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2010. p.141-150.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento Escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba:CVR, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2ª ed São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Vinicius Carlos de. **Educação física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC.

ONU. **Declaração Universal dos direitos humanos**. 1948

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** , 2007.

PEREIRA, Josiane Eugenio. **História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)**. 2013. 171p.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNIESC), Criciúma – SC.

PETER, Mittler. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre:Atmed, 2003.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (org.) **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Universidade do Minho, centro de estudos da criança, 1997. P. 33-73

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? **Percursos**, Florianópolis, v.4, n.1, p.177-193, out/2003.

_____. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. Cenp, São Paulo, 2004.

_____. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n.91, p. 405-417, 2015

_____. Representações sociais do *handicap* no ocidente: história e atualidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n. Especial, p.223-250, jul./dez.2006.

_____. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

_____. Políticas para a pequena infância e a educação inclusiva: uma contribuição para a Sociologia da pequena infância. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (Org.) **Infância**: Sociologia e sociedade. São Paulo: edições Levana /Attar Editorial, 2015a. p. 21-37

_____. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015b.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, nº 81, p. 1-25, 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7º ed, São Paulo: Contexto, 2013.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 137-162 jul./dez. 2002.

REIS, Magali dos. A construção sociológica da infância. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. (org.) **Infância: Sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana / Attar Editorial, 2015a. P. 167-185.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: summus, 2006. p. 299- 318

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de pesquisa**, v. 40,n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou, da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J.; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. | SP: Summus, 2006. p. 141- 159.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2009. P. 17-39

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB** V.6, n.3, p.581-602, set./dez. 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? 12/03/2014. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/> Acesso: 15/01/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escola. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Pereira dos Santos (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 31-44.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102

SILVA, Ivanir Gomes da. **Vigotski**, Defectologia e Processo Educativo. *Pleiade*, 09(17): 77-82, Jan./Jun., 2015.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental** / Sônia Maria Rodrigues Simioni. -- São Carlos : UFSCar, 2016. 222 p.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p.7-31, março/ 2001.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopias ou realidade. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças** - contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de estudos da criança, 1997. P.77-111

_____. A investigação participativa no grupo social da criança. **Currículo sem Fronteira**, v.6, n.1, p. 25-40, Jan./jun. 2006.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa / Gabriela Guarnieri de Campos Tebet; orientação. São Carlos: UFSCCar, 2013. 154 f

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Participação e acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. P. 2522-2541.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

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

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VIAL, Monique; PLAISANCE, Eric. BEAUVAIS, Jacques. **Os maus alunos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

VIGOTSKY, L. S. . **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexi N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11ªed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo V. Fundamentos da defectología, Madri:Visor, 1997. Traducción: Julio Guillermo Blank.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das mães e dos profissionais da escola que participaram das entrevistas

1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do projeto: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (SC).	
Área do conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em educação	
Número de participantes no centro: 03	Número total de participantes: 03
Apoio para a pesquisa: UNIEDU/FUMDES/SED/SC	
Instituição onde será realizada: Escola (s) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC	
Nome da pesquisadora: Janete Lopes Monteiro	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.

2. Identificação do Participante da Pesquisa	
Nome:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:
Estado civil:	Profissão:
CPF:	RG:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Janete Lopes Monteiro	
Profissão: Pedagoga (servidora pública)	Número do registro no Conselho: -
Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140 - Itoupava Seca 89030-903 - Blumenau - SC	
Telefone: (47) 3321 0533	E-mail: janetelmonteiro@yahoo.com.br

Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa acima identificada. Discuti com a pesquisadora responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente de que:

1. Esta pesquisa visa investigar o processo de inclusão, participação e escolarização das crianças com deficiência intelectual (DI) em uma escola regular da rede de ensino de Florianópolis, relacionando-o com a legislação, as políticas públicas de inclusão escolar em vigor no país e a Sociologia da Infância.
2. A geração de dados será feita por meio de observações em diferentes espaços da escola onde ocorrerão as atividades educativas com o (a) aluno (a) com deficiência intelectual (DI) e a sua turma. As observações serão registradas em diário de campo e, também, serão feitos registros fotográficos, gravações de vídeo e/ou som e entrevistas aplicadas aos estudantes com DI, pais ou responsáveis, professores e outros funcionários da escola.
3. A pesquisa poderá colaborar para a reflexão sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual (possibilidades e dificuldades), a formação dos professores, o estudo do currículo, além de possibilitar momentos de discussões sobre a inclusão, a adaptação de materiais, dentre outros pontos que são importantes no trabalho docente com os alunos com DI.

2

4. À princípio não haverá desconforto ou dano ao participante no decorrer da pesquisa, contudo caso haja qualquer eventualidade ou constrangimento, este será tratado com a devida atenção.
5. A minha participação neste projeto tem como objetivo contribuir para as atuais e futuras discussões sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino.
6. A **minha participação é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado (a) pela minha participação.
7. Tenho **direito** de receber atenção, assistência ou encaminhamento adequado pelas pessoas responsáveis pela pesquisa, decorrentes da minha participação, no caso de eventual desconforto ou constrangimento.
8. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
12. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação na pesquisa.
13. Autorizo a **gravação** em áudio e/ou vídeo do conteúdo da entrevista.
14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

 Nome do pesquisador responsável pela obtenção do consentimento

 Participante da pesquisa e/ou responsável

Testemunhas:

 Nome:
 RG ou RNE:
 CPF/MF:
 Telefone:

 Nome:
 RG ou RNE:
 CPF/MF:
 Telefone:

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Concordo em participar da pesquisa e autorizo a realização de imagens fotográficas e a gravação em áudio e/ou vídeo do conteúdo da entrevista. E, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

Florianópolis (SC), ____ de _____ de 2018.

Testemunhas serão exigidas caso o voluntário não possa, por algum motivo, assinar o termo.

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - para o menor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do projeto: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (SC).	
Área do conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em educação	
Número de participantes no centro: 03	Número total de participantes: 03
Patrocinador da pesquisa: UNIEDU/FUMDES/SED/SC	
Instituição onde será realizada: Escola (s) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC	
Nome do(a) pesquisador(ra): Janete Lopes Monteiro	

A pessoa abaixo-identificada, que está sob sua responsabilidade, é convidada a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se você ou a pessoa sob sua responsabilidade desistirem a qualquer momento, isso não lhes causará nenhum prejuízo.

2. Identificação do Participante da Pesquisa e do Responsável		
Nome do participante da pesquisa:	Data de nascimento:	
Nome do responsável:	Data de nascimento:	
Vínculo do responsável com o participante da pesquisa:		
Profissão:	Nacionalidade:	
Estado civil:	CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Janete Lopes Monteiro	
Profissão: Pedagoga (servidora pública)	Número do registro no Conselho: -
Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140 - Itoupava Seca 89030-903 - Blumenau - SC	
Telefone: (47) 3321 0533	E-mail: janetelmonteiro@yahoo.com.br

Eu, responsável pelo menor acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário, no presente projeto de pesquisa. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em autorizar a sua participação e estou ciente de que:

1. Esta pesquisa visa investigar o processo de inclusão, participação e escolarização das crianças com deficiência intelectual (DI) em uma escola regular da rede de ensino de Florianópolis, relacionando-o com a legislação, as políticas públicas de inclusão escolar em vigor no país e a Sociologia da Infância.
2. A coleta de dados (informações) será feita por meio de observações em diferentes espaços da escola onde ocorrerão as atividades educativas com o (a) aluno (a) com deficiência intelectual (DI) e a sua turma. As observações serão registradas na forma escrita em um caderno ou em um computador. Fotos, gravações de vídeo e/ou som e entrevistas também serão realizadas com o estudante, professores, diretores, pais e outras pessoas da escola.
3. A pesquisa poderá colaborar para a reflexão sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual (possibilidades e dificuldades), a formação dos professores, o estudo do currículo, além de possibilitar momentos de discussões sobre a inclusão, a adaptação de materiais, dentre outros pontos que são importantes no trabalho docente com os alunos com DI.
4. À princípio não haverá desconforto ou dano ao participante no decorrer da pesquisa, contudo caso haja qualquer eventualidade ou constrangimento, este será tratado com a devida atenção.

5. A participação do seu filho/ da sua filha (ou do menor sob sua responsabilidade) neste projeto tem como objetivo compreender como a escola trabalha a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.
6. A **participação do meu filho** (ou do menor sob minha responsabilidade) é isenta de despesas, entretanto tenho ciência de que ele não será remunerado pela sua participação na pesquisa.
7. Meu filho / minha filha (ou o menor sob minha responsabilidade) tem **direito** de receber atenção, assistência ou encaminhamento adequado pelas pessoas responsáveis pela pesquisa, decorrentes de sua participação na presente pesquisa, no caso de eventual desconforto ou constrangimento.
8. Eu e o participante da pesquisa temos a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade) nesta pesquisa a qualquer momento/no momento que desejarmos, sem necessidade de qualquer explicação.
9. Nossa **desistência** não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade). Nossa desistência não interferirá no desenvolvimento da pesquisa
10. Os dados pessoais do participante da pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e a participação do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade) na pesquisa.
12. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
13. Autorizo a realização de imagens fotográficas e a gravação em áudio e/ou vídeo do conteúdo da entrevista.
14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

Florianópolis, SC, ____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Responsável pelo participante da pesquisa

Nome do pesquisador responsável pela obtenção do consentimento

Testemunhas:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

Testemunhas serão exigidas caso o voluntário não possa, por algum motivo, assinar o termo.

ANEXO 3 - Termo de Assentimento para o Menor - Adolescente

1

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (SC)**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Janete Lopes Monteiro**.

Nesta pesquisa nós buscamos investigar o processo de inclusão, participação e escolarização das crianças com deficiência intelectual (DI) na escola onde você estuda.

Caso você concorde em participar da pesquisa, você poderá nos fornecer / dar informações importante, como por exemplos: se gosta de estudar na escola que você está agora, o que você mais gosta de fazer, o que aprendeu, e ajudar a entender como a sua escola realiza o trabalho com pessoas com deficiência intelectual.

Durante as aulas e em vários lugares da escola serão feitas observações, anotações, fotos, gravações de áudio e/ou vídeo. Você também vai ser convidado a participar de uma entrevista.

Em nenhum momento você será identificado(a). Você poderá escolher um nome fictício para ser usado na pesquisa, Os resultados da pesquisa serão publicados, mas a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você poderá desistir ou interromper a sua colaboração nesta pesquisa a qualquer momento.

Mesmo que seu responsável legal tenha concordado com a sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar se não desejar. E você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Janete Lopes Monteiro pelo e-mail janetelmonteiro@yahoo.com.br. **Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos/FURB, na Universidade Regional de Blumenau – Rua Antônio da Veiga, 140, Bairro Victor Konder, Blumenau (SC), CEP 89030-903, fone (47) 3321 0122.**

Florianópolis (SC), de de 2018.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante da pesquisa

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com a (s) criança(s)

- 1 - Você gosta de estudar nesta escola? () sim () não . Porquê?
- 2 - O que você mais gosta de fazer na escola? (Fazer educação física, ir a biblioteca, lanche com os colegas, fazer trabalho em grupo, ler, escrever...)
- 3- O que não gosta de fazer?
- 4- Você tem alguma dificuldade para fazer as atividades na escola? () sim () não .
Em casos afirmativo, qual e quem ajuda com as dificuldades?
- 5- Você participa das atividades que tem na escola? (festas, viagens de estudo, pesquisas, trabalhos em grupo, ...) () sim () não. Se sim, especificar:
- 6- Você tem um (a) melhor amigo (a)? () sim () não . O que vocês fazem juntos?
- 7- E o/a (s) professore/a (s) são legais? () sim () não .
Você tem um (a) preferido (a)? () sim () não. Se sim, quem e porquê?
- 8- Você faz prova / avaliação? () sim () não . Se sim, como são essas avaliações (iguais dos outros alunos, mais fácil, com menos questões, alguém te ajuda,...)
- 9- Quem ajuda você nas tarefas de casa?
- 10 - Quando você terminar os estudos, o que você quer fazer?

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com as mães

- 1 – O que você pensa da inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares?
- 2 - Como foi o processo de inclusão do seu filho/ sua filha na escola regular? (dificuldades na matrícula, adaptação da criança, acessibilidade, comunicação com a escola/professores,...)
- 3 – como foi a trajetória escolar dele(a)?
- 4– Como é a participação do seu filho/sua filha nas atividades escolares?
- 5- Você considera que seu filho/sua filha está tendo acesso a conhecimentos que poderão contribuir para sua vida e participação na sociedade como cidadão atuante?
- 6- você considera que as condições de acessibilidade são adequadas para ele(a)? AEE, adaptações de atividades/provas
- 7- O que você pensa que pode ser feito para auxiliar no processo ensino/aprendizado com as crianças com DI?
- 8– Quais as suas expectativas para o futuro do filho/ sua filha?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com os profissionais da escola (professores e equipe pedagógica)

- 1 – O que você pensa da inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares?
- 2 - Como é a experiência de trabalhar com crianças com deficiência?
- 3- Você fez capacitação ou algum tipo de formação continuada para trabalhar com as crianças com deficiência? Na rede ou fora da rede?
- 4– Você já tinha trabalhado com alguma criança com Deficiência Intelectual (DI) anteriormente? Como foi / está sendo a experiência?
- 5- Você percebe alguma dificuldade em trabalhar com crianças com deficiência intelectual?
- 6– Existe trabalho em equipe? Se sim, como e com quem?
- 7- O que você pensa que pode ser feito para auxiliar no processo ensino/aprendizado com das crianças com DI?
- 8 – Você considera as condições da acessibilidade adequadas para os estudantes com DI? Referindo-se ao AEE, adequações curriculares,...
- 9 - O que você pensa que pode ser feito para aumentar a participação dos estudantes com DI em sala de aula?

Somente para os Professores:

- 10- Como você faz o seu planejamento? Atividade/avaliações (processual?)/ currículo flexibilizado