

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, GÉNERO, CORPO E VIOLÊNCIA

Inclusão Escolar: Desafios e expectativas

Claudia Pereira Oliveira

M

2022





Mestrado em Ciências da Educação
Educação, Género, Corpo e Violência

Inclusão Escolar: Desafios e expectativas

Autora: Claudia Pereira Oliveira

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadoras: Professora Doutora Margarida Louro Felgueiras e Professora Doutora Maria José Magalhães

RESUMO

A educação, em todas as suas formas e níveis, deve ser: disponível, acessível, aceitável e adaptável. Historicamente, constata-se que as dificuldades de acesso aos serviços de educação impõem desafios para amplos segmentos da população brasileira, particularmente nos estados da Região Norte e Nordeste do país. Este problema de inclusão na educação se torna particularmente dramático para as pessoas com deficiência(s) (física, mental, intelectual e sensorial), devido a conjunto de problemas que incluem desde incumprimento ou insuficiência de aplicação dos parâmetros legais e normativos para implantação e execução da educação especial e/ou inclusiva, até a falta de recursos materiais e humanos. O projeto de pesquisa “Inclusão Escolar no Brasil: desafios e expectativas” buscou investigar o panorama da educação inclusiva nas escolas da rede pública do Estado da Bahia, procurando identificar os principais desafios para implantação, gestão e desenvolvimento, deste ramo da educação, voltado para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência. Para tanto, foi realizado um estudo de caso investigando como tem sido executada a educação inclusiva nas escolas da capital baiana, analisando os principais desafios para a realização do atendimento às pessoas com deficiências. Com base na metodologia de pesquisa documental (legislação, portarias, relatórios e material da burocracia da administração escolar), censos escolares e pesquisa qualitativa, e em entrevistas junto aos/às gestores/as escolares e docentes, o projeto identificou como principais desafios para promover a aprendizagem para pessoas com deficiência, os seguintes: o fazer pedagógico inclusivo em sala de aula, a elaboração de material adaptado para cada aluno na sua especificidade, a escassez de tempo para planejamento das diversas atribuições destinadas aos docentes, quantitativo elevado de alunos por sala e sua diversidade, falta de profissionais de apoio especializado nas salas para mediação ou mesmo apoio e cuidados dos educandos com deficiência. Espera-se, com este estudo, contribuir para os debates sobre medidas efetivas de gestão e formulação de políticas públicas para educação inclusiva no Brasil. Este trabalho está em sintonia com as ideias de David Rodrigues (2003; 2006; 2012), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2006; 2013), Rosita Carvalho (2011), Otto Marques da Silva (1986), principais autores/as para a constituição do referencial teórico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência; Direito à Educação; Políticas Públicas; Capacitismo.

RESUMEN

La educación, en todas sus formas y niveles, debe ser: disponible, accesible, aceptable y adaptable. Históricamente, parece que las dificultades para acceder a los servicios educativos plantean desafíos para grandes segmentos de la población brasileña, particularmente en los estados de las regiones Norte y Nordeste del país. Este problema de inclusión en la educación se vuelve particularmente dramático para las personas con discapacidad (física, psíquica, intelectual y sensorial), debido a un conjunto de problemas que van desde el incumplimiento o insuficiencia de aplicación de los parámetros legales y normativos para su implementación y ejecución. educación especial y/o inclusiva, a la falta de recursos materiales y humanos. El proyecto de investigación “Inclusión Escolar en Brasil: desafíos y expectativas” buscó investigar el panorama de la educación inclusiva en las escuelas públicas del Estado de Bahía, buscando identificar los principales desafíos para la implementación, gestión y desarrollo de esta rama de la educación, con el objetivo en la atención y educación de las personas con discapacidad. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso para investigar cómo se lleva a cabo la educación inclusiva en las escuelas de la capital de Bahía, analizando los principales desafíos para la realización de la atención a las personas con discapacidad. Con base en la metodología de investigación documental (legislación, ordenanzas, informes y material de la burocracia de la administración escolar), censos escolares e investigación cualitativa, y en entrevistas con directivos escolares y docentes, el proyecto identificó como principales desafíos para promover el aprendizaje de las personas con discapacidad, las siguientes: práctica pedagógica inclusiva en el aula, elaboración de material adaptado a cada alumno en su especificidad, falta de tiempo para la planificación de las distintas tareas de los docentes, elevado número de alumnos por aula y su diversidad, falta de profesionales de apoyo especializados en la salas de mediación o incluso de apoyo y atención al alumnado con discapacidad. Se espera, con este estudio, contribuir a los debates sobre medidas de gestión eficaces y la formulación de políticas públicas para la educación inclusiva en Brasil. Este trabajo está en línea con las ideas de David Rodrigues (2003; 2006; 2012), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2006; 2013), Rosita Carvalho (2011), Otto Marques da Silva (1986), principales autores de la constitución del marco teórico.

Palabras clave: Educación inclusiva; Deficiencia; Derecho a la educación; Políticas públicas; Capacitismo.

ABSTRACT

Education, in all its forms and levels, must be available, accessible, acceptable and adaptable. Historically, it appears that difficulties in accessing education services pose challenges for large segments of the Brazilian population, particularly in the states of the North and Northeast regions of the country. This problem of inclusion in education becomes particularly dramatic for people with disabilities (physical, mental, intellectual and sensory), due to a set of problems that range from non-compliance or insufficiency of application of legal and normative parameters for implementation and execution. from special and/or inclusive education, to the lack of material and human resources. The research project “School Inclusion in Brazil: challenges and expectations” sought to investigate the panorama of inclusive education in public schools in the State of Bahia, seeking to identify the main challenges for the implementation, management, and development of this branch of education, aimed at the care and education of people with disabilities. To this end, a case study was carried out to investigate how inclusive education has been carried out in schools in the capital of Bahia, analyzing the main challenges for carrying out care for people with disabilities. Based on the documentary research methodology (legislation, ordinances, reports and material from the school administration bureaucracy), school censuses and qualitative research, and on interviews with school managers and teachers, the project identified as main challenges to promote learning for people with disabilities, the following: inclusive pedagogical practice in the classroom, the development of material adapted to each student in their specificity, lack of time for planning the various assignments for teachers, high number of students per classroom and its diversity, lack of specialized support professionals in the rooms for mediation or even support and care of students with disabilities. It is hoped, with this study, to contribute to the debates on effective management measures and the formulation of public policies for inclusive education in Brazil. This work is in line with the ideas of David Rodrigues (2003; 2006; 2012), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2006; 2013), Rosita Carvalho (2011), Otto Marques da Silva (1986), n authors for the constitution of the theoretical framework.

Keywords: Inclusive Education; Deficiency; Right to education; Public policy; Capacitism.

RESUMÉ

L'éducation, sous toutes ses formes et tous ses niveaux, doit être: disponible, accessible, acceptable et adaptable. Historiquement, il apparaît que les difficultés d'accès aux services d'éducation posent des problèmes à de larges segments de la population brésilienne, en particulier dans les États des régions du Nord et du Nord-Est du pays. Ce problème d'inclusion dans l'éducation devient particulièrement dramatique pour les personnes en situation de handicap (physique, mental, intellectuel et sensoriel), en raison d'un ensemble de problèmes qui vont du non-respect ou de l'insuffisance d'application des paramètres légaux et normatifs de mise en œuvre et d'exécution. L'éducation spéciale et/ou inclusive, au manque de ressources matérielles et humaines. Le projet de recherche « Inclusion scolaire au Brésil: défis et attentes » a cherché à étudier le panorama de l'éducation inclusive dans les écoles publiques de l'État de Bahia, en cherchant à identifier les principaux défis pour la mise en œuvre, la gestion et le développement de cette branche de l'éducation, visant à la prise en charge et à l'éducation des personnes handicapées. À cette fin, une étude de cas a été réalisée pour enquêter sur la manière dont l'éducation inclusive a été réalisée dans les écoles de la capitale de Bahia, en analysant les principaux défis de la prise en charge des personnes handicapées. Sur la base de la méthodologie de recherche documentaire (législation, ordonnances, rapports et matériel de la bureaucratie de l'administration scolaire), des recensements scolaires et de la recherche qualitative, et des entretiens avec les directeurs d'école et les enseignants, le projet a identifié les principaux défis pour promouvoir l'apprentissage des personnes handicapées, les suivants : la pratique pédagogique inclusive en classe, l'élaboration de matériel adapté à chaque élève dans sa spécificité, le manque de temps pour planifier les différentes affectations des enseignants, le nombre élevé d'élèves par classe et sa diversité, le manque de professionnels d'accompagnement spécialisés dans les des salles de médiation ou encore d'accompagnement et de prise en charge d'étudiants en situation de handicap. On espère, avec cette étude, contribuer aux débats sur les mesures de gestion efficaces et la formulation de politiques publiques pour l'éducation inclusive au Brésil. Ce travail s'inscrit dans la lignée des idées de David Rodrigues (2003; 2006; 2012), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003 ; 2006 ; 2013), Rosita Carvalho (2011), Otto Marques da Silva (1986), principaux auteurs de la constitution du cadre théorique.

Mots-clés: Éducation inclusive; Carence; Droit à l'éducation; Politique publique; Capacitisme.

À minha fascinante família que muito me apoiou neste caminhar, especialmente a minha adorável mãe, senhora Marisa.

Ao meu irmão Cleriston (*in memoriam*) pela oportunidade de praticarmos juntos, o exercício de amar, servir e aceitar as dores da vida com muita resiliência.

A todos e todas os/as estudantes (crianças, jovens, adultos, idosos) que almejam escolas inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Amado Mestre Jesus, pela força e coragem de ocupar o espaço numa universidade portuguesa para a realização deste sonho, cercada de lugares admiráveis, pessoas especiais, cultura, em percursos inesquecíveis.

Aos meus amigos espirituais que são exemplos de amor e proteção nos momentos que não foram tão fáceis, entretanto necessários para nos inspirar por mais dignidade humana.

Aos meus pais, Martim Santana Oliveira e Marisete Pereira Oliveira, exemplos de amor e dedicação aos filhos. Ternura e firmeza, amor e sabedoria são palavras que os definem.

A Maria Domingas, amiga de todas as horas. Gratidão por tanto carinho.

A meu irmão Cloves, que me acolhe nos teus braços com carinho e muito amor, desde o meu nascimento. Exemplo de irmão, de amor, fonte de toda minha admiração.

A minha irmã Cleide, que sempre enxergou em minhas qualidades e aptidões por vezes imperceptíveis aos meus olhos. Melhor irmã não há.

Ao meu primogênito Leandro ou melhor Dr. Leandro Oliveira Sampaio, todo meu orgulho e gratidão pelas incansáveis petições com intuito de assegurar um direito legal, aprimoramento profissional dos docentes, por vezes violados aos profissionais da educação. A minha filha Catarina, ou melhor Prof^a Catarina Oliveira de Araújo, pela delicadeza de me ensinar novos paradigmas educacionais e pela cuidadosa revisão técnica dos trabalhos acadêmicos. Filhos, impulso da minha vida.

A minha netinha Heloísa Vitória, pelo amor sem limites e alegria de viver. Fonte de inspiração para continuar na defesa por escolas inclusivas.

À Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto e às professoras do curso de mestrado pela oportunidade de viver a educação e de também refletir sobre novos paradigmas educacionais. Em especial, agradeço às professoras: Maria José Magalhães, Margarida Louro de Felgueiras, Marina Gomes Serra Lemos, Leanete Dotta, Raquel Rodrigues Monteiro, Maria Manuela Martinho Ferreira, Carla Sofia Marques da Silva pelo encantamento de educar. Ademais, aos todos os funcionários da FPCEUP, especialmente a equipa dos Serviços Acadêmicos pela atenção e gentileza para dirimir dúvidas.

Às minhas orientadoras, Margarida Louro de Felgueiras e Maria José de Sousa Magalhães que tão bem representam a educação de um país. Respeito, dedicação, competência são palavras que tão bem traduzem as digníssimas docentes. Gratidão pela disponibilidade em me orientar, pela escuta e por compartilhar seus saberes e experiências.

A Kátia, Claudia Sofia, Leonardo Mendonça, Francisca, Filipa, Débora, Isabel, Jamile, Livia, Elaine, Luís, Nirvana, Joyce , Leonardo Camargo, Luís Muengua, enfim todas e todos colegas do mestrado que acreditam na educação, nossa mais poderosa arma contra a ignorância de uma sociedade. Sobretudo, a querida Tabatha pela partilha de aprendizagens, boa parceria nos trabalhos acadêmicos, trocas de experiências e mútuo incentivo nos desafios acadêmicos e pessoais.

As/aos docentes e diretoras/es das escolas investigadas que com inteira disponibilidade e compreensão colaboraram para êxito da investigação.

A meu compadre-irmão José de Jesus, pelo apoio sem restrições e inteira disponibilidade para que eu pudesse alcançar meus objetivos acadêmicos.

A Eduardo Araújo pelo apoio que precisávamos em momentos delicadíssimos que a vida nos apresentou, bem como pela guarda compartilhada de Lucky.

À Margarete Neves, pelo apoio incondicional desde o primeiro momento do resultado da aprovação da seleção do mestrado em terras portuguesas até minha estadia em Porto/Portugal.

A Valéria Bittencourt pela escuta respeitosa em momentos nada fáceis e sobretudo por me fazer acreditar que somos fortes e capazes.

A André Luís Gomes, por estar ao meu lado quando mais precisávamos de coragem, fé, amor e esperança. E a todas e todos da World SPRU Porto (residência universitária): diretora, funcionários, vigilantes e residentes pelo respeito às pessoas. Em particular, a Fernando pelo carinho e compreensão, como pela gentileza de revelar encantos e beleza de Porto.

À Rosane e Cleber, pelas inúmeras vídeos chamadas e telefonemas que serviram para sanar por vezes a saudade de casa e fortalecer os laços de amor e carinho outrora já firmados.

À Pedro Nuno, Sra. Alice, Sr. António, Sandra, Miguel, Lourenço, Francisco e António, “minha família portuguesa” que com carinho esteve atenta para suprir a ausência dos meus familiares enquanto estive no Porto.

Ao professor Tiago Maio e todos/as os/as meus/minhas colegas das aulas de dança, que revalidaram que somos mais alegres quando dançamos, e que não há idade, nacionalidade, sexo, para se descobrir os encantos liberados pela dança, inclusive terapêuticos. Aos adoráveis: Fernando, Manuela, Carolina, Ângelo, Ricardo, Miguel, Jorge, José Luís, Lina e Ana Cláudia pela amizade e boa companhia.

Gratidão a verdadeira aliança de mulheres, tão bem representada por: Adrina, Maria Eduarda, Dora, Helga, Maria Aparecida, Marinez, Eliana Braga, Rosimeire, Magali, Iraci, Cauane Lima, Mariana Muniz, Caroline Maria, Gabriela Penafort, Tatiane, Celina, Marina, Adriane, Dana, Sofia Reis, Dulcinea Augusta, Luciana, Deise, Josiane, Darlene, Stela e todas que vivem a sororidade reiteradamente. Sejam sempre firmes na união e aliança das mulheres em todo o mundo.

Aos colegas, funcionários e pais do Colégio Estadual Satélite que acreditaram e vibraram por mim.

Ao professor Hamilton Santos que com profissionalismo, respeito e compreensão aliviou minhas angústias em momentos decisivos. A professora Rita, profissional abnegada e aos demais colegas e funcionários da Escola Municipal Elysio Athayde.

A Dora, pela amizade, carinho, respeito e escuta em dias nem sempre fáceis. Mas também pelas boas gargalhadas que me faziam esquecer o oceano que nos distanciava.

À minha professora de inglês, Fabiana Macedo e a todas as professoras e professores que tive ao longo da minha trajetória acadêmica que despertaram e despertam em mim o constante desejo de aprender.

A Jacob Esmeris pelo carinho, respeito e boa companhia que merecia e mereço.

A Darlene, Krauss, Adriana, Marcos pela acolhida e amizade, como também ao ciclista (anônimo) que possibilitou a aproximação de pessoas especiais.

A todos as minhas e os meus: sobrinhas/as, tias/os, primas/os, cunhadas/os, comadres, compadres, afilhadas/os, alunas/os e amigas/os que a vida me apresentou que torceram para o êxito deste projeto.

Enfim, a todos que não foram mencionados, mas têm a certeza de que não foram esquecidos e estão no meu coração.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	21
1.1. <i>A problemática da inclusão escolar</i>	22
1.2. <i>Objeto de estudo e objetivos</i>	29
1.3. <i>Contextualização e caracterização das instituições escolares selecionadas</i>	30
CAPÍTULO II: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
2.1. <i>Concisa contextualização histórica sobre pessoas com deficiência</i>	35
2.2. <i>Deficiência, capacitismo e terminologias adjacentes</i>	39
2.3. <i>Caminhos percorridos para Educação especial</i>	44
2.3.1. <i>Fase da exclusão</i>	44
2.3.2. <i>Fase da segregação</i>	45
2.3.3. <i>Fase da integração</i>	49
2.3.4. <i>Fase de inclusão</i>	49
2.4. <i>Políticas públicas de Inclusão, marcos internacionais e legislações brasileiras</i> ...	50
2.4.1. <i>Os documentos internacionais na legislação brasileira</i>	51
2.4.2. <i>Contexto Educacional da Educação Especial no Brasil e na Bahia</i>	52
2.4.3. <i>Legislação brasileira e Políticas públicas inclusivas no Brasil e no estado da Bahia</i> 55	
2.4.4. <i>Formação de Professores/as para uma escola inclusiva</i>	59
CAPÍTULO III: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	63
3.1. <i>Conceitos metodológicos</i>	64
3.2. <i>Objetivos do estudo, cenário e instrumentos de investigação</i>	66
3.3. <i>Caracterização dos/as diretores/as e demais professores/as participantes da pesquisa</i>	67
3.4. <i>Das escolas pesquisadas</i>	69
3.5. <i>Procedimentos da coleta de informações</i>	69
3.5.1. <i>Análise documental</i>	69
3.5.2. <i>Entrevista semiestruturada</i>	70
3.6. <i>Procedimentos de Análise dos dados</i>	71
3.6.1. <i>Software NVivo e sua utilização na pesquisa qualitativa</i>	71
CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 <i>Atribuições/responsabilidades dos profissionais no atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.</i>	75
4.1.1. <i>Funções dos/as diretores/as</i>	75
4.1.2. <i>Formação e experiência</i>	76

4.1.3. Planejamento	77
4.1.3.1. Sentimentos em consequência da falta de formação	77
<i>4.2. Atividades pedagógicas relevantes para a educação de pessoas com deficiência .</i>	<i>78</i>
4.2.1. Sala de recursos multifuncionais	78
<i>4.3 Principais desafios para o atendimento educacional de pessoas com deficiência. .</i>	<i>81</i>
4.3.1. Desafios em consequência da falta de recursos.....	81
4.3.2. Desafios para a (e da) formação	81
4.3.3. Quanto a importância das/os demais profissionais no processo da educação inclusiva	82
4.3.4. Desafios na sala de aula	83
4.3.5. ‘Benefícios sociais’ para quem?.....	83
4.3.6. Benefícios sociais.....	83
<i>4.5. Graus de (in)satisfação no trabalho da educação inclusiva</i>	<i>84</i>
4.5.1. Sentimentos negativos.....	84
4.5.2. Sentimentos positivos.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação de Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PEE	Plano Estadual de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de Dominação.....	38
Figura 2 – A educação especial e o sistema educacional brasileiro.....	56
Figura 3 – Percorso metodológico.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Números de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas.....	25
Gráfico 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns. Brasil 2015 – 2019.....	26
Gráfico 3 – População residente por tipo de deficiência. Censo 2010.....	40
Gráfico 4 – Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo os grandes grupos de idade. Censo 2010.....	41
Gráfico 5 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino - Bahia 2016 - 2020.....	52
Gráfico 6 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Brasil 2016 - 2020.....	53
Gráfico 7 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino-. Brasil 2016 – 2020.....	54
Gráfico 8 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino- Bahia 2016 – 2020.....	54
Gráfico 9 – Escolaridade dos/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Bahia 2016-2020.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – História das instituições de atendimento especializado no mundo.....	46
Quadro 2 – História das instituições de atendimento especializado no Brasil.....	48
Quadro 3 – Leis e decretos brasileiros sobre a pessoa com deficiência.....	57
Quadro 4 – Características da Investigação qualitativa.....	65
Quadro 5 – Informações sobre diretores.....	67
Quadro 6 – Informações sobre professores.....	68
Quadro 7 – Sala de recursos multifuncionais.....	80

INTRODUÇÃO

Direcionar da minha investigação para as questões relacionadas com a inclusão escolar adveio da minha atuação profissional na área de educação. Há 24 anos atuo como coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino público do estado Bahia/Brasil, destes, 10 anos num colégio estadual, intitulado como colégio de referência em educação inclusiva na rede pública de ensino. Foi a partir da minha atividade laboral que surgiu o interesse de desenvolver a pesquisa, pois verifiquei que ainda há muitos entraves e desafios a superar com o público da educação e, em particular, da educação especial, seja para diretores/as escolares, para famílias, professoras e professores, profissionais da comunidade escolar e os/as estudantes com deficiência. Assim, surgiu o interesse de investigar os desafios enfrentados pelos estes profissionais da educação. Acreditamos que o domínio Educação, Gênero, Corpo e Violência muito contribuirá para o desenvolvimento da investigação, uma vez que, de entre outros aspectos, este domínio favorecerá a mobilização de conceitos em perspectivas históricas, antropológicas e sociológicas da situação da pessoa com deficiência. Este estudo se justifica dentre tantos motivos, pelo fato de que, ainda em dias atuais, existem milhares de pessoas que têm seus direitos cerceados e violados em situações do cotidiano relacionadas com a restrição de direitos à educação no Brasil, visivelmente em desacordo com a legislação existente para a efetiva práxis pedagógica inclusiva.

A educação especial perpassa por todas as outras modalidades vigentes no país (educação de jovens, adultos e idosos; educação quilombola; indígena; no campo; profissional e níveis de ensino), desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010, no Brasil, contava mais de 528 mil matrículas nos diferentes níveis de ensino na categoria de educação especial. Mais de metade dessas matrículas (53%) estavam registradas nas séries iniciais do ensino fundamental e quase 22% nas séries finais do ensino fundamental. Este número já saltou para cerca de 1.308.900 estudantes em 2020 (QEDu, 2010)¹. Inquieta-nos pensar no público da Educação Especial que, apesar de determinações legais, ainda enfrenta muitos problemas no espaço de educação inclusiva.

No capítulo I, veremos através dos dados coletados pelo Censo, que o sistema educacional brasileiro se caracteriza por ser gradativamente excludente, como se fosse um funil, nos quais fatores de classe, gênero, raça e identidade de gênero se articulam para dificultar, o avanço dos/as estudantes das séries iniciais às mais avançadas.

Convenções internacionais determinam que a educação, em todas as suas formas e níveis, deve ser: disponível, acessível, aceitável e adaptável (Rizzi et. al., 2008; UNESCO, 2003). Historicamente, constata-se que as dificuldades de acesso aos serviços de educação impõem

¹ QEDu portal de dados educacionais criado em 2012. Contato@portaliiede.com.br

desafios para amplos segmentos da população (Rodrigues, 2006), incluindo a população brasileira particularmente nos estados da Região Norte e Nordeste do país. Este problema de inclusão na educação se torna particularmente dramático para as pessoas com deficiência (física, mental, intelectual e sensorial), devido a um conjunto de problemas que incluem desde incumprimento ou insuficiência de aplicação dos parâmetros legais e normativos para implantação e execução da educação especial e/ou inclusiva, até a falta de recursos materiais e humanos.

Ademais, as pessoas com deficiência são marcadas por preconceito, discriminação social e exclusão, enraizadas ao longo da história da humanidade (Silva, 1986). Sabe-se de vidas marcadas por extermínio e abandono, passando por segregação. No Brasil, desde os anos 1960, é possível traçar um esforço estatal de implantação de atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei No. 4.024, 1961). Apesar desta lei, os problemas para a inclusão das pessoas com deficiência permanecem até à atualidade.

Os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência têm grande extensão, começando com o preconceito e a falta de apoio às questões conceituais e terminológicas que lhes são aplicadas. O conceito de deficiência, já incorporado pela Constituição Federal 1988 define no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (LEI 13.146/2015)

De acordo com o Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE nº 79 de 2009, também faz parte desse público da Educação Especial as pessoas com deficiência, os indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação².

Constatamos que outros obstáculos podem ser encontrados nas características da legislação, neste ramo de ensino, que, ao longo dos últimos 60 anos, vem passando por constantes revisões e ajustes. Dessa forma, essa legislação nem sempre se torna exequível, seja pela escassez de investimento público para realizar essa política pública, seja pela falta de recursos das próprias famílias dos/as estudantes com deficiência(s) para acessar as unidades escolares. O fato é que o

² - O Glossário da Educação Especial do Censo Escolar de 2019 define que o Transtorno do espectro autista (TEA) – compreende as “Pessoas que apresentam quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo”, enquanto “Altas habilidades/superdotação” incluem as “Pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, artística, psicomotora e de liderança, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.”

debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A organização não-governamental Todos Pela Educação declara que o texto proposto para a atual Política Nacional de Educação Especial (2020), enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto. Eles/as temem que essa nova redação estimule a volta da separação das pessoas com deficiência da convivência com os/as demais estudantes, como também venha a criar brechas para se negligenciarem as ações para a promoção da acessibilidade e venha permitir a produção de “currículos escolares excepcionais”, que reproduzem discriminações aos deficientes.

Em linhas gerais, estamos interessados/as em saber: quais são as dificuldades enfrentadas por diretores/as para garantir a gestão de uma escola inclusiva? Quais são os desafios enfrentados por professoras e professores para tornar satisfatória a aprendizagem destes/as estudantes com deficiência? Como foi a formação inicial e continuada destes/as profissionais da escola regular/inclusiva? Existem recursos financeiros, materiais e humanos para a realização de atendimento e ensino aos/às estudantes com deficiência(s)? Foram essas reflexões iniciais que nos levaram a questionar quais são os principais obstáculos para educação inclusiva de pessoas com deficiência as escolas da rede pública estadual baiana.

Partindo deste contexto educativo, a investigação intitulada “Inclusão Escolar em Salvador: desafios e expectativas” busca investigar as perspectivas de gestores/as escolares e docentes sobre o panorama da educação inclusiva nas escolas da rede pública do Estado da Bahia, procurando identificar os principais desafios para gestão e desenvolvimento deste ramo da educação, voltado para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência, na visão de diretores/as escolares e professores/as.

Nesta pesquisa, pretende-se fundamentar, por meio de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental (legislações, portarias e relatórios de administração escolar) e de entrevistas semiestruturadas, com docentes e gestores/as escolares, de quatro escolas públicas estaduais, para conhecer as perspectivas e os desafios que enfrentam para promover a aprendizagem para pessoas com deficiência.

Assim, pretende-se contribuir para a eliminação de barreiras de diversa ordem, *inclusive*, as relacionadas à acessibilidade, pois ainda há muito a se conquistar neste âmbito. Tornar escolas em espaços inclusivos, e democráticos, que favoreçam efetivamente a aprendizagem e participação de qualquer estudante, independente de suas características individuais e sociais, só será possível se investigarmos as reais condições em que este ensino é oferecido. Trata-se de um projeto situado

no âmbito das Ciências da Educação, no domínio da Educação, Gênero, Corpo e Violência, com um enfoque na área da gestão educacional, que tem por objetivo contribuir para garantir o direito de aprender e prevenir toda e qualquer forma de violência. A pesquisa pode constituir um contributo para a avaliação de políticas públicas setoriais, para garantir direitos já definidos por legislação, promover novos modelos pedagógicos inspirados no desenvolvimento humano com cerne no resgate da dignidade, independentemente das diferenças.

O presente trabalho encontra-se estruturado com uma introdução, quatro capítulos e uma conclusão de que descrevem a investigação realizada e a reflexão que sobre ela se produz.

O capítulo I corresponde à contextualização da investigação e a caracterização das instituições escolares na esfera estadual de ensino. Apresentação do objeto de estudo e seus respectivos objetivos.

O capítulo II diz respeito ao enquadramento teórico do estudo que se desenvolve com um conciso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, dos estudos sobre Deficiência, Capacitismo e terminologias adjacentes. Das concepções e relações entre integração e inclusão escolar, do Acordo de Salamanca e legislação brasileira e suas implicações nas escolas públicas de Salvador através de uma revisão de literatura.

O capítulo III dedica-se à fundamentação das opções metodológicas do estudo e à apresentação do percurso metodológico da investigação, os procedimentos adotados, bem como as técnicas de recolha de informações, com destaque para as entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo (Bardin, 1995).

O capítulo IV assenta na apresentação dos dados obtidos através da análise de conteúdo, para refletir acerca dos desafios enfrentados com a inclusão escolar, na perspectiva das diretoras e dos diretores e, igualmente, de docentes das unidades escolares, em situação didático-pedagógica.

Nas Considerações Finais, apresenta-se os principais resultados e a reflexão acerca da problemática discutida com uma síntese das conclusões da investigação.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A possibilidade de desenvolver uma educação cada vez mais inclusiva é, atualmente, uma questão que deixou de ser uma meta de determinados países e sistemas educativos para se converter num objetivo da agenda política global. (Latas, 2012: 17)

Este capítulo corresponde à contextualização da investigação, objeto de estudo e respectivos objetivos. Ademais, trata da caracterização das instituições escolares que constituem o foco da nossa investigação.

1.1. A problemática da inclusão escolar

A inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e transtorno do espectro autista no sistema educativo, mesmo em dias atuais, não tem sido fácil nem para as escolas, nem para os/as professores/as, nem para as famílias e, muito menos, para os/as alunos/as com alguma necessidade educativa específica.

Há algum tempo, existem diversas normas e recomendações internacionais que exigem a prática da educação inclusiva, das quais destacamos a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a qual a União Europeia aderiu com os respectivos Estados-Membros. O respeito pelas diferenças é uma das particularidades que distinguem a sociedade contemporânea de épocas anteriores. Apesar disso, a temática inclusão escolar, desde há algum tempo, tem provocado debates acirrados em todo o mundo devido à complexidade do tema ou mesmo frente as respostas por vezes simplistas e talvez equivocadas por parte de governantes, a respeito de paradigmas educacionais inclusivos.

O assunto merece um entendimento mais profundo da questão pois a igualdade de oportunidades é, por vezes, perversa no que se refere ao acesso e/ou aprendizagens de pessoas com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino. Em vista disto, reconhece-se, cada vez mais, como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan, a “(...) necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.” (Mantoan, 2006, p.20).

A inclusão presume que todos os/as estudantes aprendam num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades conforme explicado na Declaração de Salamanca:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado,

arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p.5).

O modelo de ensino inclusivo em contextos escolares representa-se como um desafio global, sabe-se que países europeus e de toda parte do mundo debatem sobre a importância de uma educação a todos, desafio esse que envolve todas as dimensões e todos os atores relacionados à educação.

Apesar das diferenças culturais entre os países europeus e o Brasil, é possível identificar os mesmos desafios, angústias e avanços no que se refere ao ensino inclusivo dos/as escolares. À vista disto, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais (AENEEI)³, desde 1996, buscou um consenso sobre princípios-chave para a prática de uma educação que acolha as diferenças entre os estudantes e garanta o direito de acesso à educação.

Por outro lado, vale salientar que a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Convenção de Guatemala (1990) são alguns dos documentos para elencar princípios-chave para políticas de educação inclusiva.

As iniciativas isoladas de educação de indivíduos com deficiência(s) surgiram no século XIX e eram realizadas em instituições residenciais e hospitais. Acompanhando uma tendência da época, as primeiras ações educativas no Brasil para pessoas com deficiência(s) ocorreram em meados do século XIX, para grupos específicos de pessoas cegas e surdas. Vale destacar que, no Estado da Bahia, estas iniciativas ocorreram mais tarde, em meados do séc. XX, e por iniciativas não-governamentais, conforme o documento legislativo Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, 2017. O mesmo documento refere o Instituto de Cegos (1933) e o Instituto de Reabilitação de deficientes motores (1956).

Com raízes profundas ao longo da história, ainda hoje observa-se que as pessoas com deficiência no Brasil são marcadas por preconceito e discriminação social, isto é, sabe-se de vidas marcadas por extermínio e abandono, passando por segregação. Desse modo, converter para o paradigma educacional inclusivo exige mudanças estruturais significativas que incluem: organização escolar, práticas escolares e políticas públicas. Nos dias atuais, em contextos escolares, considera-se por vezes a integração e/ou possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência.

O percurso do sistema de ensino brasileiro “para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e

³ Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Necessidades Especiais (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) trata-se de uma organização mantida por 28 países europeus cujo objetivo é atuar como uma plataforma de colaboração para o desenvolvimento do modelo inclusivo de ensino no continente europeu.

conservador de nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior” (Mantoan, 2013, p. 29).

Também a Constituição Federal, desde 1988, já prescrevia o atendimento educacional especializado, o que incluía os/as alunos/as com deficiência. Apesar da lei e do fato da educação especial perpassar todas as modalidades de educação e níveis de ensino, ainda há muitos entraves quanto à proposta de incluir, dentre eles podemos citar: a relutância das instituições especializadas a mudança de qualquer tipo, o preconceito, as práticas meritocráticas e excludentes, as lacunas na formação inicial e continuada de professores/as.

A problemática em pauta tem apoio legal, conforme Constituição de 1988 e leis educacionais; entretanto, o assunto requer entendimento e intervenções mais atuantes por parte da justiça. Conforme afirma Maria Teresa Mantoan, “ a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais” (Mantoan, 2006, p.16). Os grupos minoritários ligados a sexo, etnia, origem, crenças são preteridos por modelo educacional elitista. Uma igualdade de oportunidades que se fique pela retórica é desumana pois cria expectativas de igualdade; todavia, é, muitas vezes, o oposto através de dispositivos pedagógicos de segregação, mantendo o caráter excludente para esses grupos minoritários.

O fato é que o problema escolar brasileiro é bastante complexo. A este propósito, Torres (1994) traz uma reflexão crítica acerca da concepção estatal de um currículo mínimo, em que a redução dos critérios para o avanço escolar aparece como remédio para um mal que permeia ao longo do tempo. É inegável que o ensino escolar brasileiro é limitado, acessível a poucos e mais marcado no caso das pessoas com deficiência.

Existe um número considerável de produção acadêmica que aborda a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como demonstram, os estudos de David Rodrigues (2003; 2006; 2012), Rosita Carvalho (2011), Maria Teresa Eglér Mantoan (2006; 2013), Rita de Cássia Magalhães (2011), Francisco José Rodrigues de Carvalho (2007), José Pacheco (2007), Soraia Napoleão Freitas (2006), Claus Dieter Stobaus (2004), Paula Kluth (2003), Marian Halliwell (2003), Aranha (2000), Sandra F. Rief (2000), Tilstone (1998), Mazzotta (1997), Mario do Carmo Pereira (1996) Christina Luís de Miranda Correia (1997;1999), Bueno (1993), Rosa Nunes (1988), Bertrand Schwatz (1984), dentre outros autores/as.

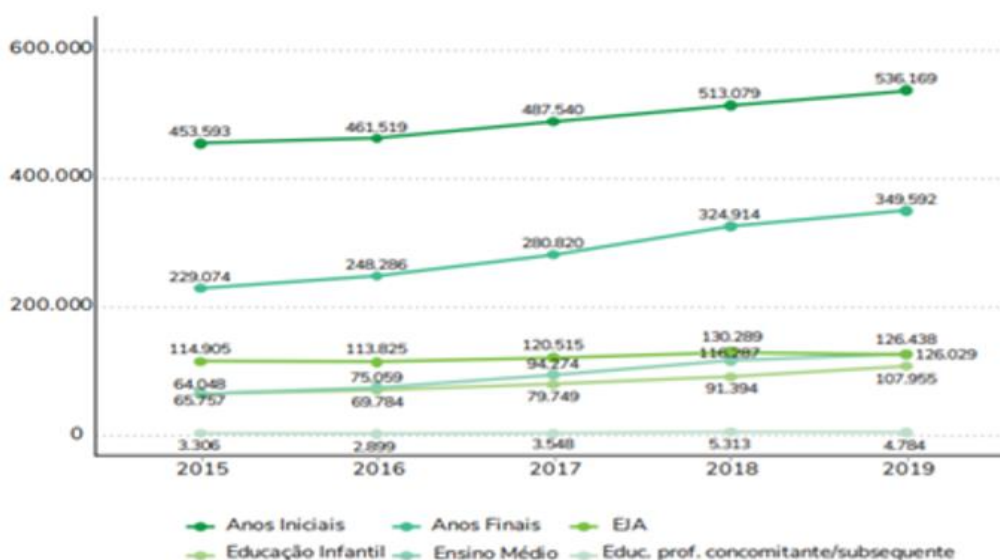
Quanto as matrículas na rede pública de ensino, mencionadas na introdução, ressaltamos que o Brasil registrou em 2019, 1,3 milhões de matrículas da educação especial (INEP - MEC)⁴, fato

⁴ - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC).

que representa um aumento de 34,4% se comparado com o ano de 2015. Destes percentuais, 70,8% das matrículas da educação especial concentram-se no ensino fundamental, conforme podemos observar no gráfico 1 ⁵:

GRÁFICO 1

Número de matrícula de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil 2015 a 2019.



Fonte: INEP (2021).

Ainda de acordo com dados do Censo da Educação Básica 2019, observa-se um aumento do percentual de matrículas em classes comuns, em todos os níveis de ensino do público da educação especial, no período de 2015 a 2019:

⁵ Quadro informativo sobre o número de matrículas de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas. Glossário da Educação Especial Censo Escolar (2019). Retrieved from https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf Acesso em 10. 06.2021.

GRÁFICO 2

Percentual de alunos/as matriculados/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns Brasil 2015 – 2019 ⁶



Fonte: INEP (2021).

Os dados quantitativos, tais como os aqui apresentados, suscita mais questionamentos relacionados aos/às profissionais e às escolas regulares, classes comuns que recebem a cada ano mais alunos/as público da educação especial.

Quanto aos/às profissionais, de acordo com a LDB 9394/96, “são previstos professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos em classes comuns” (Cap.V, art.59). Neste cenário, será que existe quantitativo suficiente de professores/as que se encontram aptos/as para elaborar e implantar propostas que contemplem o público da educação especial, como por exemplo elaborar atividades, criar ou adaptar materiais para promoção de aprendizagens significativas, além de avaliar com equidade? Será que as escolas possuem profissionais de apoio docente em classes comuns para os/as alunos/as surdos/as que necessitam de intérpretes para língua de sinais ou até profissionais para as/os alunos/as com deficiência física? Será que as escolas têm estruturas acessíveis físicas a todos?

⁶ Percentual de alunos/as matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns. Glossário da Educação Especial Censo Escolar (2019). Retrieved from https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf Acesso em 10. 06.2021.

No que se refere à Educação Especial, há muito a combater e a conquistar, a começar pelas barreiras relacionadas à acessibilidade destes sujeitos. Segundo Carvalho (2006) “a escola enquanto espaço inclusivo precisa construir a cultura da acessibilidade para a aprendizagem e para a participação de qualquer estudante, independentemente de suas características individuais.” (cited in Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, 2017, p.29).

Na literatura sobre Educação Especial, Rodrigues (2006: 11) afirma que os programas de combate à exclusão baseiam-se em conceitos opostos ao conceito de “inclusão”, portanto, ele conceitua inclusão para além do conceito antagônico de exclusão. Nesse sentido, Freitas (2006) entende que:

Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. (Freitas: 2006; p.167).

Também Freitas (2006) considera que, no paradigma da inclusão, “devemos priorizar a valorização da dimensão humana de cada sujeito, do sujeito cidadão, com seus direitos fundamentais e deveres garantidos” (Freitas, 2006, p.162).

Já para Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos e alunas com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos/as os/as demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Ao revisitar Mantoan (2003), Freitas (2006), Rodrigues (2012), deparamos com dilemas relacionados à inclusão escolar, a citar: como incluir sujeitos com deficiência no âmbito educacional numa sociedade desigual? Observa-se uma sociedade que reproduz ações excludentes que conseqüentemente reforça a meritocracia e a competitividade. Práticas pedagógicas de exclusão tem múltiplas formas e dimensões, sendo assim, como podem os/as professores/as combatê-la no processo educacional, sobretudo em sociedades onde os benefícios sociais são restritos a certos grupos privilegiados? Como podem as/os professoras/es desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo que contemple a todos e a todas, *inclusive* aos/às alunos/às da educação especial?

Apesar das diversas contribuições teóricas acerca do tema, buscando propor formas mais democráticas de educação, ainda observamos arranjos institucionais, práticas didáticas e pedagógicas e comportamentos não inclusivos na rotina das escolas públicas brasileiras.

Sob outra perspectiva, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Artigo 59º, capítulo V, coloca que a educação dos/as portadores/as de necessidades

especiais deve ser, de preferência, na rede regular de ensino. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão e direito de cada aluno e aluna a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos/as a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade.

Apesar de esse direito estar institucionalizado em muitos países, em alguns, como por exemplo, Brasil e Portugal, o cenário educacional inclusivo às pessoas com deficiência necessita de um longo percurso a ser conquistado.

O debate sobre democratização do ensino tem exigido que se desenvolvam novos parâmetros epistemológicos para uma educação mais inovadora e inclusiva. Segundo Mantoan (2003), o modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno para as transformações. Ainda afirma que:

Conexões que se formam entre os saberes, ...os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural, mostram um paradigma do conhecimento que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações [...] e que aprender implica saber expressar, implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores, sentimentos. (Mantoan, 2003, p. 189-190).

Para a autora, os sistemas escolares se estruturam no tradicionalismo, que permite a subdivisão dos/as alunos/as em «normais» e «com deficiência», as modalidades de ensino em «regular» e «especial» (Mantoan, 2003, p. 190). Esse perfil organizacional, estrutural e pragmático dificulta a inclusão de todos/as os/as alunos/as indistintamente, dentro do mesmo espaço escolar. Essa organização e pragmatismo são aparatos que distanciam a própria função social da escola atual.

Por vezes, ainda estamos inseridos em “sociedades capacitistas”, que em sua essência veem a pessoa com deficiência com discriminação e muito preconceito social. O contexto a ser estudado reflete o sofrimento de pessoas dignas em contextos indignos em busca do acesso, permanência e aprendizagens significativas, especialmente, por tratar de estudantes de escolas públicas, em sua maioria com baixo nível socioeconômico, negros/as e afrodescendentes. -

Ademais, o tema violência tem bastante pertinência na investigação pela sua complexidade e amplitude. Teorias da violência serão necessárias para descrever este fenômeno cada vez mais contemporâneo e reproduzido em contextos escolares: a exclusão.

Dada a amplitude da problemática, surgiram-nos diversas questões, a saber: quais são as dificuldades enfrentadas por diretores/as para garantir a gestão de uma escola inclusiva? Diretores/as escolares têm formação em educação especial? Quais são os desafios enfrentados por professoras/es para tornar satisfatória a aprendizagem destes/as estudantes com deficiência? Como foi a formação inicial e continuada destes profissionais da escola regular/inclusiva? Existem

recursos financeiros, materiais e humanos para a realização de atendimento e ensino aos/às estudantes com deficiência(s)? Existem programas, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender os/as educandos/as da educação especial? Existem profissionais de apoio pedagógico? As turmas estão com o número adequado de alunos/as para que o/a docente possa ter em atenção os/as alunos? Os/As docentes têm especialização adequada para o atendimento especializado? Docentes do ensino regular estão realmente qualificados/as e preparados/as para o fazer pedagógico na perspectiva da educação inclusiva? Para a crescente demanda da educação especial na rede pública estadual, existem profissionais de apoio pedagógico? Quais as principais reivindicações de docentes e diretores/as escolares para o fazer pedagógico na educação inclusiva?

Foram essas reflexões iniciais que nos levaram a questionar quais são os principais obstáculos para tornar inclusiva a educação nas escolas da rede pública estadual baiana e a definir o nosso objeto de estudo.

1.2. Objeto de estudo e objetivos

Partindo desta problemática, procuramos definir o nosso objeto de estudo, o que implica deixar de lado várias das perguntas que formulamos inicialmente, para poder operacionalizar a nossa investigação no tempo de que dispomos. Definimos como objeto principal de estudo conhecer as expectativas de diretores/as e professores/as sobre a inclusão escolar. Neste sentido, determinamos como objetivo geral identificar os principais desafios para a gestão e desenvolvimento deste ramo de educação nas escolas públicas atuais em Salvador, no estado da Bahia. Por outro lado, articulamos os seguintes objetivos específicos da investigação:

- Compreender se a legislação corrente que regula o ramo de educação inclusiva no país está adequada à prática desse tipo de educação;
- Conhecer se as escolas selecionadas têm os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento da educação inclusiva, particularmente, na capital do estado da Bahia – a cidade de Salvador (tais como: acessibilidade às escolas, salas de aulas adaptáveis para educação para estudantes de diversas deficiências, materiais didáticos, desenvolvimento de projeto didático-pedagógico);
- Conhecer a formação dos professores/as e diretores/as das escolas selecionadas para o estudo, que atuam na educação inclusiva.

A investigação que intitulamos “Inclusão Escolar: desafios e expectativas” fundamenta-se no

paradigma fenomenológico, utilizando uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental (legislações, portarias e relatórios de administração escolar) e recorrendo a entrevistas semiestruturadas, com docentes e gestores/as escolares, de quatro escolas públicas estaduais da cidade de Salvador, para conhecer as perspectivas e os desafios que enfrentam para promover a aprendizagem de pessoas com deficiência.

A opção pela abordagem qualitativa surge como forma de compreender que esta é uma realidade que precisa ser investigada diante do panorama de descaso que temos atualmente com esta modalidade de ensino.

1.3. Contextualização e caracterização das instituições escolares selecionadas

Para investigar o panorama da educação inclusiva, selecionamos quatro colégios⁷ públicos de Salvador, da rede estadual, que possuem, no próprio edifício, salas de recursos multifuncionais (SRM) e que são representativas de espaços étnico-sociais diferenciados. O trabalho de campo se desenvolveu entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022, período em que realizamos as entrevistas semiestruturadas aos/as diretores/as e professores/as do ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE). Ademais, verificamos os projetos arquitetônicos das escolas investigadas na perspectiva da educação inclusiva e de acessibilidade.

A sala de recursos multifuncionais (SRM) é um espaço físico, localizado em escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). A SRM deve ser constituída de equipamentos, mobiliário, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos implementados por programa do governo federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino estadual.

AEE é uma mediação pedagógica que visa facilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Somente professores/as especializados/as devem fazer o atendimento educacional especializado (AEE), tendo em vista que:

O atendimento educacional especializado (AEE), quando ministrado de forma a impedir ou restringir o direito ao ensino comum, fere o princípio da igualdade, redundando em discriminação. No Brasil, há até norma criminal, desde 1989 (art.8º, da Lei 7.853), prevendo crime punível com pena de reclusão condutas que frustram o direito das pessoas com deficiência à educação. (Fávero, 2013, p. 21).

Apesar da legislação vigente quanto à educação inclusiva, nem todas as unidades escolares da

⁷ Colégio é a designação que é dada no Brasil às escolas que integram o ensino fundamental (de 9 anos) e o ensino médio (de 3 anos).

rede estadual de ensino na capital baiana possuem salas de recursos multifuncionais (SRM). Em razão disso, estes atendimentos educacionais especializados são ofertados nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Podemos citar, de acordo com o Glossário da Educação Especial do Censo Escolar (2021), atividades pedagógicas ofertadas pelos CAEE como: desenvolvimento de funções cognitivas, desenvolvimento de vida autônoma, enriquecimento curricular, ensino de informática acessível, ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua, ensino das técnicas de cálculos no Soroban⁸, ensino do Sistema Braille, ensino de técnicas de orientação e mobilidade, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos.

Na SRM, os/as professores/as do AEE trabalham com identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar possíveis barreiras que dificultem a aprendizagem e/ou excluam a participação destes/as discentes em sala de aula e na sua vida cotidiana. Esse atendimento educacional especializado (AEE) não se substitui à escolarização, desse modo, ocorre em horários opostos aos horários das aulas regulares e tem o propósito de complementar ou suplementar de formação destes/as estudantes público da educação especial, com vista à sua autonomia e a independência na escola e fora dela.

A primeira escola pesquisada, denominada escola **A**, está localizada em zona urbana, da cidade de Salvador/ Bahia, Brasil, esfera estadual, de local de difícil acesso através diversos meios de transportes públicos. Oferece ensino fundamental e médio da educação básica, nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2020, apresentou um total de 462 matrículas, desses 313 (67,7%) alunos/as do ensino fundamental (anos finais), 149 (32,2%) alunos/as do ensino médio, e 86 (18%) alunos/as da educação especial. Possui 24 professores/as, todos/as de nível superior, sendo que a maioria possui especialização em educação especial. A equipe gestora é composta por uma diretora geral e uma vice-diretora, ambas indicadas ao cargo de gestão escolar.

Esta escola **A** localiza-se entre dois bairros da capital baiana, com histórico de famílias carentes, de ocupação desordenada e precária infraestrutura de saneamento básico, além de ser uma zona marcada por disputa de tráfico de drogas e escassez de infraestruturas. A população total desses dois bairros é, respectivamente, 11.145 a 19.407 habitantes, de predominância parda (50,30%), preta (36,98%), do sexo feminino (51,11%), faixa etária entre 20 e 49 anos (50,09%) e renda média inferior ou igual a 01 salário mínimo dos/as responsáveis pelos domicílios.⁹

⁸ Soroban é um instrumento pedagógico utilizado para auxiliar o cálculo e devolver operações matemáticas; uma espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e uma borracha compressora para deixar as contas fixas.

⁹ Dados infográficos do observaSSA (2010) (<https://observatoriobairrossalvador.ufba.br>)

As/os estudantes do ensino fundamental e ensino médio, desta primeira escola pesquisada, revelaram, através de um questionário aplicado pela SAEB/INEP, em 2019, que: 43% são pretos/as, 77% moram apenas com a mãe, 35% desconhecem a escolaridade dos/as pais e mães e 67% vão à escola a pé, pois moram próximo da escola. A maioria, de baixa renda, dependem dos auxílios do governo federal para a manutenção da renda familiar como auxílios nomeados “bolsa família”. Em sua maioria, as/os estudantes tendem a conciliar a frequência escolar com trabalho informal para complementar a renda familiar. Outrossim, encontram-se nesta unidade escolar de ensino, pais e mães de estudantes com algum tipo de deficiência que, por morarem distantes da escola, costumam contratar carros particulares, para transportar seus filhos/as a escola. Nesses casos, os/as estudantes são, em geral, oriundos de escolas particulares e até mesmo de outras escolas públicas.

A segunda escola pesquisada, denominada escola **B**, está localizada em zona urbana, da cidade de Salvador/ Bahia, Brasil, esfera estadual, localização de fácil acesso a vários meios de transportes públicos. Oferta ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) da educação básica e funciona nos três turnos de ensino, matutino, vespertino e noturno. No ano de 2020, apresentou um total de 1178 matrículas, sendo 445 (37,7%) alunos/as da EJA e 11(0,93%) alunos/as público da educação especial. Possui 53 professores/as, todos/as de nível superior, a maioria aprovada por concurso público.

Foi possível constatar, através da observação *in loco*, que os/as estudantes da escola **B** são na maioria pretos/as e do gênero feminino. As/os estudantes conciliam estudo com trabalho informal e formal para manter-se e ajudar na renda familiar. Nesta unidade escolar, observam-se poucos/as estudantes com aparente deficiência. A escola não tem dados disponíveis para os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB) 2019.

A terceira escola pesquisada, denominada escola **C**, está localizada muito próxima da escola **B**. De acordo com a diretora da escola **C**, futuramente, as escolas serão unificadas e passarão a compor uma única escola de categoria especial. Encontra-se em zona urbana, da cidade de Salvador/ Bahia, Brasil, esfera estadual, com localização de fácil acesso a vários meios de transportes públicos. Oferta ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) da educação básica e funciona nos dois turnos de ensino, matutino e vespertino. No ano de 2020, apresentou um total de 1002 matrículas, sendo 573 (57,1%) alunos/as da EJA e 36 (3,5%) alunos público da educação especial. Possui 56 professores/as, todos/as de nível superior, sendo a maioria aprovada por concurso público.

A escola **C** não tem dados disponíveis para os resultados do SAEB 2019, entretanto, a

plataforma QEdU revelou um significativo número de abandono escolar, perfazendo um total de 287 (28,6%) alunos que abandonaram a escola em 2020, ano que teve início a pandemia da Covid-19. Neste mesmo período, observamos uma elevada taxa de distorção idade-série¹⁰.

As escolas **B** e **C** encontram-se no mesmo bairro da capital baiana, com a população total de 66.961 habitantes, sendo que a maior parte se declarou parda (50,72%) e preta (27,25%), do sexo feminino (53,26%), na faixa etária entre 20 e 49 anos (53,28%) e renda média de 1 a 3 salários mínimos dos responsáveis pelos domicílios.¹¹

A quarta escola pesquisada, denominada escola **D**, está localizada em zona urbana, da cidade de Salvador/ Bahia, Brasil, esfera estadual, localização de fácil acesso a vários meios de transportes públicos. Oferta ensino fundamental dos anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) da educação básica e funciona nos três turnos de ensino, matutino, vespertino e noturno. No ano de 2020, apresentou um total de 1838 matrículas, sendo 678 (36,8%) alunos/as do ensino fundamental dos anos finais, 1160 (63,1%) do ensino médio, 63 (3,4%) da EJA e 120 (6,5%) alunos/as público da educação especial. Possui 63 professores/as, todos/as de nível superior, a maioria aprovada por concurso público. A equipe gestora é composta por uma diretora geral e uma vice-diretora, ambas por indicação para exercer o cargo da gestão escolar.

A escola **D** não tem dados disponíveis para os resultados da SAEB 2019, entretanto, a plataforma QEdU revelou que 65% dos estudantes desta escola prestaram exame nacional do ensino médio (ENEM) perfazendo uma nota média de 502,37 pontos na avaliação geral, numa escala de 0 a 1000.¹² Observa-se, também no mesmo período, uma significativa taxa de distorção idade-série, calculada num total de 45% para os anos finais do ensino fundamental e 35% para o público do ensino médio. Foi observado um significativo número de abandono no último ano do ensino médio, 93,5% do total de toda escola.

A escola **D** localiza-se bairro da capital baiana, cuja população total de 65.160 habitantes, sendo que a maior parte se declarou branca (55,51%), do sexo feminino (56,32%), na faixa etária entre 20 e 49 anos (51,21%) e com renda média de 5 a 10 salários mínimos dos/as responsáveis pelos domicílios.¹³

¹⁰ Proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar.

¹¹ Dados infográficos do ObservaSSA (2010). <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br>

¹² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) adotou em 2009 a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para calcular a pontuação dos participantes. Desta forma, as notas não são mais calculadas pela soma dos acertos, e sim pelo nível de dificuldade das questões acertadas e ocorrência de acertos.

¹³ Dados infográficos do observaSSA (2010). <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br>

CAPÍTULO II: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta os conceitos que enquadram o desenvolvimento da pesquisa. Dada a amplitude da educação especial, os conteúdos estão estruturados em quatro itens, que são distintos, mas interligados pela perspectiva da educação inclusiva: contextualização histórica sobre pessoas com deficiência, conceitos de deficiência e de capacitismo, de educação especial, educação inclusiva e as respectivas legislações. Por último, apresenta as modalidades de atendimento às pessoas com deficiência, atendimento educacional especializado - AEE e tecnologias assistivas.¹⁴

2.1. Concisa contextualização histórica sobre pessoas com deficiência

O processo de exclusão/inclusão das pessoas com deficiência nas sociedades configura-se como objeto de estudo, ainda que seja necessário um aprofundamento de como essa inclusão se dá na escola pública.

Otto Marques da Silva, no seu livro *A epopéia ignorada* (1986), salienta indícios da existência de doenças incapacitantes e deficiências físicas desde a Pré-história e de um sistema de crenças e simbolismo acerca de indivíduos com deficiências, apesar de não haver nada de concreto quanto à vida de pessoas com deficiência física ou mentais, a não ser suposições baseadas em indícios extremamente tênues.

Quer na Grécia clássica quer no império romano, as leis não eram favoráveis a pessoas com deficiência. Aos pais era permitido eliminar as crianças após o nascimento desde que apresentassem deformidades físicas (Silva, 1986). O autor menciona alguns males desta época caracterizados como incapacitantes que dificultaram e dificultam ainda hoje a integração do indivíduo:

Amputação de vários níveis e membros; cegueira e suas várias limitações; surdez e reduções graves de audição; afasia ou problemas de comunicação oral; defeitos de nascimento ou malformações; problemas cerebrais; epilepsia; paralisia cerebral de intensidades diversas; deficiências mentais nos vários graus; distrofia muscular; esclerose múltipla; paralisia infantil, doenças venéreas; doenças dermatológicas transmissíveis; doenças crônicas; hanseníase; síndromes incapacitantes diversas; fissuras labiopalatais; fraturas e problemas ortopédicos os mais variados; problemas respiratórios e/ou pulmonares; idade avançada. (Silva, 1986, p.14)

No início da Idade Média, os/as deficientes físicos/as e mentais eram vistos como possuídos pelos demônios, sendo frequentemente queimados/as em muitas regiões da Europa medieval como bruxas/os. Neste mesmo período, o nascimento de pessoas com deficiência era visto como castigo de Deus pela população, já os supersticiosos viam nessas pessoas poderes especiais de bruxarias

¹⁴ Termo usado para identificar recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, para favorecer vida mais independente e inclusão. O conceito Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 nos EUA.

(Silva, 1986).

Sabe-se que a história da pessoa com deficiência foi marcada por extermínio, discriminação e preconceito. Sem alternativas, os que sobreviviam, viviam à margem da sociedade ou eram por ela explorados, como por exemplo, pessoas conhecidas com nanismo e “tolas naturais”, eram aproveitadas para apresentação de rua, em feiras, ou afastadas das suas famílias e levadas para entreter a realeza, denominadas como bobos da corte. Em sociedades, onde a miséria predomina, pobres, pedintes, mendigos e ex-criminosos viviam misturados com pessoas com deficiências de nascença, adquiridas por acidentes ou pela aplicação de penas corporais que as mutilavam (Silva,1986).

Nas épocas já referidas, a cegueira era utilizada para castigar, se vingar ou mesmo como sentença judicial. Destacamos a sentença do Basílio II, imperador de Constantinopla, que, depois de ter vencido os búlgaros (século XI), ordenou a retirada dos olhos de 15 mil homens prisioneiros antes do retorno à sua pátria (Silva, 1986).

De acordo com alguns/mas historiadores/as e antropólogos/as, antes dos europeus chegarem à América, no Brasil, já havia práticas de exclusão entre os indígenas:

Quando nascia uma criança com deformidades físicas, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que traria maldição para a tribo, dentre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-los em chamados rituais de purificação. (Figueira 2021, p.20).

Os indígenas praticavam a exclusão, por horror e nojo das doenças. O pajé, curandeiro da comunidade, poderia trazer tanto a saúde como a morte. De acordo com Figueira (2021), aqueles desenganados pelo pajé eram desprezados pelos demais e deixados à própria sorte até morrer (p.21). Entretanto, o missionário La Margelle, em 1578, e o pesquisador alemão Carl Friedrich von Martius, em 1794, afirmaram a existência de indígenas com deficiência em território brasileiro (Figueira, 2021).

Ademais, o período colonial e imperial brasileiro destaca-se pelo tráfico de povos africanos oriundos de Angola, Moçambique, Guiné e Benin. Trazidos em embarcações superlotadas e em péssimas condições, os/as escravizados/as, quando não morriam durante a longa viagem, adquiriam doenças que provocavam sequelas e/ou deficiências (Figueira, 2021).

Eram castigos corporais comuns, permitidos por lei e com a permissão da Igreja. Documentos que legitimavam o açoite, a mutilação e até a execução desses negros. (...) Mutilações eram inevitáveis, uma vez que muitos eram retalhados dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente; açoitados com chicote em tripas de couro duro, com palmatória, com uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos. Existiam os Pelourinhos, lugares oficiais para tais açoites, onde os escravos ficavam com as mãos presas ao alto, recebendo lombadas de acordo com a infração cometida. (Figueira, 2021, p.41).

Para abordamos a educação inclusiva, temos que falar da história da educação especial. As

primeiras ações educativas tinham caráter assistencialista, dispensando as pessoas consideradas anormais. O paradigma concebido do chamado modelo caritativo, reafirmado com o cristianismo ao longo da Idade Média, foi superado posteriormente pelo modelo médico ou clínico.

A conceituação de deficiência teve início com um modelo médico na década de 60, compreendido como uma limitação do indivíduo. O modelo social da deficiência também foi criado na década de 60, este modelo compreendia a deficiência como o resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais no meio do qual o indivíduo está inserido.

Acredita-se que, por influência do Iluminismo e do conhecimento científico, a Educação Especial se estabeleceu. O modelo médico desponta como um novo paradigma para perceber a deficiência. Com atendimento centrado em instituições especializadas, o trabalho era voltado para um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, de entre outras) e pouca ênfase nas atividades acadêmicas. A educação escolar não era considerada necessária, especialmente, para aqueles/as com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. Sobre este modelo médico Diniz (2012) considera:

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. (Diniz 2012, p.24).

O modelo social considera que a deficiência é resultado tanto de barreiras ambientais quanto das condições de saúde ou das lesões. À vista disso, a deficiência é qualificada como uma experiência de segregação e opressão, com ênfase no resultado negativo da interação entre o corpo com lesões e a sociedade. Neste contexto, a primeira geração de teóricos deste modelo assumiu duas metas:

- Alargar a compreensão sobre deficiência como uma questão multidisciplinar, e não exclusiva do discurso médico sobre a lesão;
- Promover uma leitura sociológica: a de que a experiência da opressão pela deficiência era da ideologia capitalista. (Diniz, 2012, p.55).

A segunda geração de teóricos do modelo social contou com abordagens pós-modernas e de críticas feministas. Estes/as fizeram uma analogia entre opressão do corpo deficiente e sexismo. As críticas feministas ao paradigma social revigoraram e acrescentaram elementos para o enfrentamento da questão, pois desafiaram simultaneamente os teóricos do modelo social e os proponentes do modelo médico. Diniz (2012) resume a força da argumentação feminista nos estudos sobre deficiência em pontos:

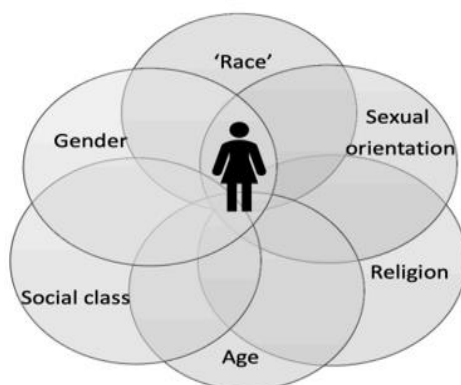
- A crítica ao princípio da igualdade pela independência;

- A emergência do corpo com lesões;
- A discussão sobre o cuidado (Diniz, 2012, p.60).

O movimento feminista coloca em evidência também as especificidades produzidas pelas limitações intelectuais e sensoriais, chamando a atenção para a necessidade do cuidado e fragilidade da pessoa com deficiência, em maior ou menor escala, quando se considera que a experiência da exclusão social está também articulada com as diferenças de gênero, etnia, religião, classe social e outros. Assim, Diniz (2012) considera que “Há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos [...]”(p.69) e acrescenta “[...] o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida.” (p. 8).

Nesta conjuntura, não podemos deixar de enquadrar ao tema a questão da violência como fenômeno complexo e multidimensional e a sua importância nos debates para a construção da mudança social, seja em contextos educacionais formais ou não formais. Com o conceito de Matriz de Dominação, Collins (1990) permite-nos visibilizar as diversas dimensões da opressão-discriminação-exploração que muitas meninas e mulheres sofrem. Na matriz, interseccionam as variantes gênero, raça, orientação sexual, religião, idade e classe social. Pensamos que “deficiência” venha, futuramente, a emergir como nova variante ao conceito.

FIGURA 1
Matriz de Dominação
Fonte: Collins, Patrícia (1990).



Ao longo da história da humanidade, foram diversos os cenários que marcaram e ainda hoje marcam a vida de pessoas com deficiência, seja de nascença ou adquirida, resultante de processos de opressão, extrema violência e apartação social.

O estigma da inferioridade mantém-se presente na vida das pessoas com deficiência e das suas respectivas famílias. O preconceito, a discriminação e a segregação seguem em passos firmes adentrando os contextos escolares da nossa sociedade que validam rótulos de outrora. “ Já existia a segregação, apoiando-se no tripé: preconceito, estereótipo e estigma. Surgia o seguinte

mecanismo em um círculo vicioso: o preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, fortalecendo o estereótipo, que atualiza o preconceito.” (Figueira, 2021, p. 23).

Em contrapartida, os movimentos das pessoas com deficiência têm surtido efeitos positivos para este novo século, pois se distanciam da hegemonia do corpo belo e perfeito e imprimem novos modos de reconhecimento da diferença, em termos políticos e sociais. (Carvalho, 2011).

2.2. Deficiência, capacitismo e terminologias adjacentes

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou um catálogo oficial de lesões e deficiências, denominado Catálogo Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), semelhante à Classificação Internacional de Doenças (CID), com o objetivo de sistematizar a linguagem biomédica relativa a lesões e deficiências. Entretanto, sofreu críticas por manter o modelo médico de deficiência considerada, aqui, como “resultado de uma lesão no corpo de um indivíduo considerado anormal” (Diniz, 2012, p.41) e representou um retrocesso para as conquistas do modelo social.

Neste sentido, Diniz (2012, p.41) complementa:

Para os teóricos do modelo social, o resultado foi o revigoramento do modelo médico, com a devolução da deficiência ao campo das doenças ou consequências de doenças. Mais do que nunca, a deficiência resumiu-se a uma questão biomédica, um retrocesso inadmissível para o modelo social.

Dessa forma, as narrativas sobre deficiência corroboram para fortalecer o entendimento que pessoas com deficiência são originadas de um erro médico ou de um acidente, algo inesperado. Uma tragédia pessoal e não como um estilo de vida, dispondo rótulos de ineficiência e incapacidade, “uma desumanização do corpo com deficiência” (Marco, 2020, p.18).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o debate sobre a deficiência e práticas inclusivas ocupava o cenário internacional (Brasil, 1997), especialmente nas investigações científicas.

Desse modo, a investigação sobre as deficiências foi implementada de forma mais abrangente, pois incorporou o conceito de limitação de atividades para identificar deficiências em relação à capacidade de realização, ao comportamento e participação social.

Elaborado e difundido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o conceito de base segue as recomendações internacionais, especialmente da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2001). Esta inclui diversos níveis de limitação para as atividades e, com isso, foi possível revelar um aumento significativo de pessoas que se declararam com alguma deficiência.

Até mesmo os estudos estatísticos de recenseamento demográfico do Brasil, incorporaram novos conceitos para investigação sobre deficiência, na medida em que outrora ainda não havia

considerável sensibilidade em relação às deficiências e às pessoas com deficiência.

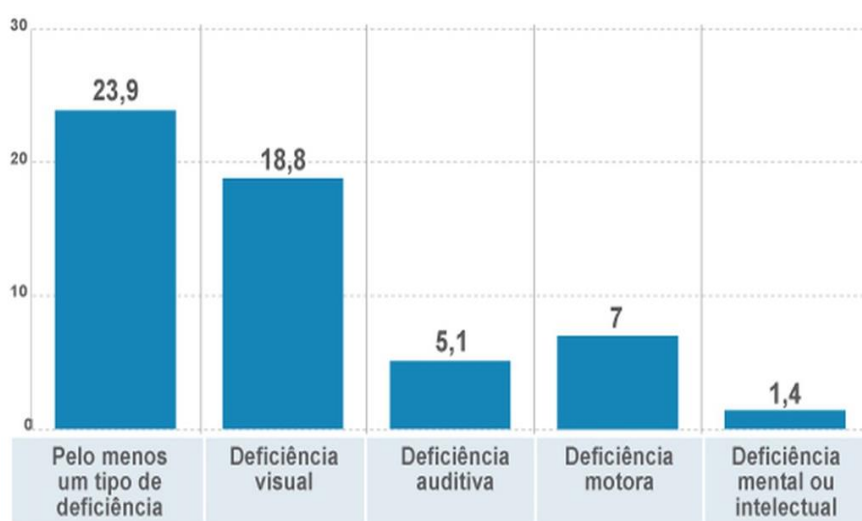
Além disso, Cantorani et al., (2015) evidencia que:

No Censo Demográfico de 1940 o levantamento das deficiências ainda se limitou às deficiências sensoriais: cegos e surdos-mudos. No entanto, houve uma novidade em relação a esta investigação. O levantamento dos dados a respeito dos cegos foi acrescido da investigação da natureza dessas deficiências sensoriais (p.161).

No Censo de 2010, foi adotada a nova terminologia “pessoas com deficiência” em substituição a terminologia do Censo 2000 “pessoas portadoras de deficiência”. Acreditamos que esta mudança se deu como um indicativo para o consenso universal sobre a temática na atualidade.

GRÁFICO 3

População brasileira por tipo de deficiência

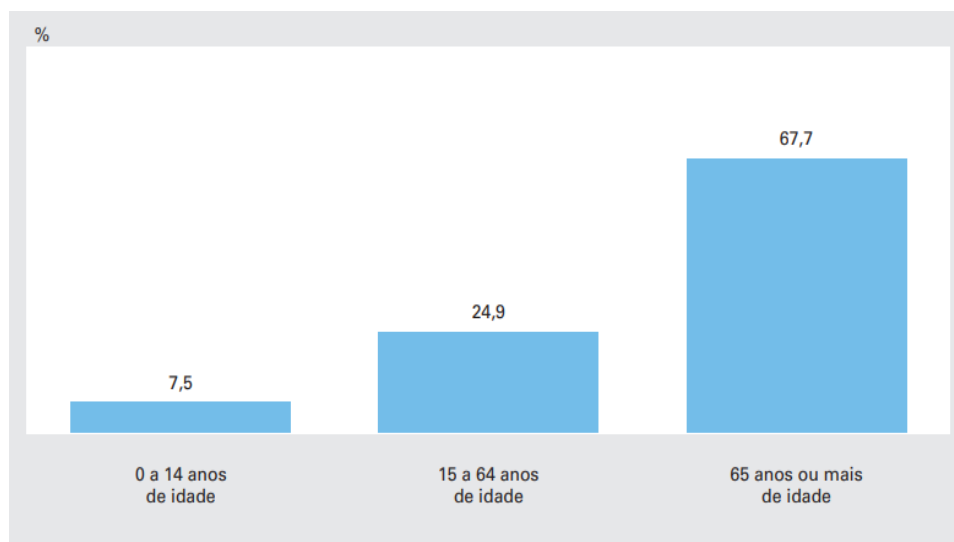


Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010.

No gráfico 3, os resultados do estudo revelaram que 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, que corresponde a 45.606.048 milhões de pessoas da população total que era, na altura, de 190.755.799 milhões de pessoas. Observa-se que 18,8% dos respondentes, revelaram deficiência visual, 5,1% deficiência auditiva, 7% deficiência motora e apenas 1,4% deficiência mental ou intelectual.

GRÁFICO 4

Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo os grandes grupos de idade



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

No que se refere à proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências inquiridas, em razão dos três grandes grupos de idade, constatou-se que 7,5% das crianças de 0 a 14 anos de idade apresentaram pelo menos um tipo de deficiência. Para a população de 15 a 64 anos de idade a prevalência de pelo menos uma das deficiências foi de 24,9%. E para a população de 65 anos ou mais de idade, a prevalência de pelo menos uma das deficiências foi de 67,7%, perfazendo, em seu total, mais da metade desta população.

Por este prisma, deduzimos que o aumento da condição de deficiência está relacionado ao aumento da idade. Naturalmente, à medida que as pessoas envelhecem, aumenta a proporção de pessoas com alguma deficiência, seja para enxergar, ouvir e/ou se locomover. Assim, podemos concluir que a idade gera incapacidades e inclui pessoas à condição de deficiência, o fato insere todos em rota de encontro com a deficiência.

Em sociedades que primam por um padrão social de “normalidade”, a ideia de capacitismo ganha amplitude, desde os anos 2000. Pessoas com deficiências ficam em desvantagem, numa experiência sofrida, e segregadas dos espaços socialmente esperados. (Carvalho, 2011).

Somente em 2006, início do século XXI, pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), foi estipulada, no seu artigo 1º, nova conceituação para deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006).

Esta Convenção (ONU, 2006) tinha o propósito de equiparar oportunidades e fruição de benefícios, que têm sido negados às pessoas com deficiência no percurso de rejeição e segregação social. Este acontecimento contou com a efetiva participação das pessoas com deficiências sob o

mote *nothing about us without us*, ou seja, *nada sobre nós sem a nossa participação*.

Apesar de lento, o processo de resgate da identidade da pessoa como ser de limitações e de potencialidades, já foi iniciado. No Brasil, quase uma década depois, é sancionada a Lei Federal nº 13.146/2015, em consonância às disposições da ONU (2006), que regulamenta no seu artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Apesar de marcos legais, o conceito de deficiência é complexo, pois “reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (Diniz, 2012, p.10).

Diniz (2012) compara os estudos sobre deficiência com outras formas de opressão, exemplificando o sexismo e o racismo e pondera que a deficiência constitui, “uma das ideologias mais opressoras da nossa vida social: que humilha e segrega o corpo deficiente” (idem, p.10).

A questão em pauta ainda não superou da autoridade biomédica, embora haja uma demanda por ações políticas voltadas para o entendimento da causa do movimento PCD¹⁵ que traz como reivindicação a inclusão e acessibilidade:

Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes. (Carvalho, 2011, p.56)

Em linhas gerais, estamos imersos numa sociedade que, apesar da diversidade, mantém-se predominantemente excludente; neste sentido, constatamos que as minorias étnicas; meninas, mulheres, negros/as, pessoas com deficiência e/ou pessoas que se distanciam da orientação sexual normatizada socialmente são alvo da exclusão. Além disso, há uma concepção de que sempre seremos independentes, não envelheceremos e/ou não ficaremos doentes.

As sociedades têm sido capacitistas, as potencialidades da pessoa são banalizadas. O indivíduo é percebido pelo que falta em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente, que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento, conforme a seguinte ideia:

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tangue à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que acreditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata à vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como *deficientes* (Marco, 2020, p.18).

¹⁵ PCD- Pessoa com Deficiência

O combate ao capacitismo deve começar com a própria família que, por vezes, enxerga a pessoa com deficiência como um fardo. O sujeito é visto apenas na sua deficiência, não há relação com o indivíduo, antes com a deficiência. Fato que limita o sujeito de se conhecer a si e ao próprio corpo. De acordo com Marco (2020, p. 19), o problema está nas diversas valorações das diferenças: É uma ideia binária de melhor e de pior, mais forte e mais fraco, sendo que não existe uma lei universal que encontre um padrão de corpo, porque ele é variante.

A exclusão social é percebida: na escola, no trabalho, no lazer, na cidadania, no lazer, na acessibilidade, dentre outros. Um fenômeno que se exprime no conjunto da sociedade com implicações geracionais distintas.

A exclusão social não é um fenômeno conjuntural ou um elemento epifenoménico das realidades sociais. Pelo contrário, encontra-se associada ao crescimento das desigualdades sociais, em especial [...] nos países com os índices mais baixos de desenvolvimento humano e nos contextos sociais mais vulneráveis a processos de discriminação étnica, racial ou cultural e com vínculos mais precários com o trabalho [...] (Sarmiento, 2003, p.76).

Com base nisso, o conceito de inclusão e diversidade são necessários para o mundo em que vivemos, sendo importante para a nossa evolução. Entretanto, estes conceitos ainda não são bem incorporados ou mesmo compreendidos na nossa sociedade, configurando-se em problemas sociais contemporâneos (Rodrigues, 2003).

Até mesmo na atualidade, nos deparamos com determinadas denominações para designar pessoas com deficiência. Estas reforçam a segregação, o preconceito e, conseqüentemente, a exclusão. Como afirma Diniz (2012, p. 10) “ para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios[...]”

Denominações depreciativas como: “ceguinho”, “manco”, “aleijado”, “mongoloide”, “débil mental”, “defeituoso”, entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso vocabulário “de modo geral, carregam significados negativos, [...] apontam para um certo determinismo ou fatalismo, o que suscita diversas emoções.” (Carvalho, 2011, p.25).

Convém destacar que, a partir de meados de 1980, começaram a adotar expressões como “pessoa portadora de deficiência”, “portadores de deficiência”, “especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, termos que ressaltam a deficiência frente à pessoa, através de rótulos a partir de características física, auditiva ou intelectual. Em 1981, passou a ser adotado o termo “deficientes” por influência da ONU, através do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes. Somente por volta da metade da década de 1990, passou a ser “pessoa com deficiência”.

Sobre as sutilezas das expressões, Diniz (2012) complementa:

Há sutilezas no debate sobre cada uma dessas expressões. Os primeiros teóricos optaram por “pessoa deficiente” e “deficiente” para demonstrar que a deficiência era uma

característica individual na interação social. “Pessoa com deficiência” foi uma escolha que seguiu uma linha argumentativa semelhante e é expressão mais comum no debate estadunidense.” (Diniz, 2012, p. 11).

Portanto, o tema deficiência será emergente para as políticas públicas futuras, especialmente quanto ao caráter distributivo e de proteção social. Deve considerar-se o novo conceito de deficiência como instrumento de justiça social e não simplesmente como assunto familiar ou individual (Diniz, 2012). Além disso, a sociedade atual tem recusado discursos exclusivistas e discriminatórios e é por isso que demanda ações afirmativas que supram as necessidades de atendimento justo e de qualidade às pessoas com deficiência, sujeitos de direitos.

2.3. Caminhos percorridos para Educação especial

Em síntese, organizamos em quatro fases a história da educação especial no atendimento às pessoas com deficiências, com o propósito de melhor facilitar a compreensão do seu desenvolvimento:

- 1ª fase: da exclusão;
- 2ª fase: da segregação;
- 3ª fase: da integração;
- 4ª fase: da inclusão.

2.3.1. Fase da exclusão

A primeira fase da história da educação especial é caracterizada pela exclusão social, caracterizada pela impossibilidade de compreender a deficiência e relacioná-las a castigos e mitos.

Neste período acreditava-se que as diferenças físicas, sensoriais, intelectuais estavam ligadas ao sobrenatural. Assim, qualquer pessoa que estivesse à margem do que era considerado normal era relegada à exclusão ou até mesmo abandonada e/ou morta.

Sob a influência do pensamento cristão, ainda na Idade Média, o tratamento de pessoas com limitações físicas e/ou mentais foi sendo mais compassivo e os costumes dulcificados, pois eram vistas como criaturas de Deus, merecedoras de cuidados. Para aqueles que nasciam com alguma limitação, havia o entendimento de expiação dos pecados, numa espécie de purgatório na Terra, pois iriam direto para o céu quando morressem. Já aqueles/as que porventura se tornavam deficientes, eram considerados/as pecadores/as e dignos/as do castigo divino.

A problemática da exclusão foi socialmente construída ao longo da história da humanidade e suas consequências ainda são explícitas na contemporaneidade:

(...) As classes populares, os grupos étnicos minoritários e o gênero feminino sofrem mais acentuadamente, ainda que de modo diferenciado, os efeitos de exclusão em consequência

de processos de estratificação e discriminação, também a pertença a um grupo geracional interfere nas possibilidades de exclusão. (Sarmiento, 2003, p.75).

Barroso (2003) enumera as formas de exclusão fabricadas pela escola em quatro principais modalidades:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido (Barroso, 2003, p.27).

O autor também discorre que são múltiplas as formas de exclusão fabricadas pela escola e estão relacionadas a desigualdade de oportunidades, insucesso e abandono escolar, imposição de modelos de organização pedagógica e paradigmas culturais invariáveis. Políticas educativas, economia e organização social caracterizam como fatores exógenos à exclusão escolar. De igual modo, os fatores endógenos, constituído pela administração escolar, professores, alunos e suas famílias contribuem para a existência e/ou agravamento dessa exclusão.

Desse modo, os grandes problemas da escola estão relacionados com a perda do sentimento de pertença e do não reconhecimento da existência de objetivos e interesses comuns. Ademais, a generalização do acesso e a indiferenciação dos percursos escolares corroboram para reduzir a igualdade de oportunidades, insucesso e abandono escolar.

E acrescenta que “a inclusão de todos os alunos nesta mesma “matriz” pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão.”(Barroso, 2003, p.31).

Discorrer sobre inclusão nas escolas exige o rompimento de paradigmas e conceitos excludentes, socialmente construídos.

Com o avanço dos conhecimentos científicos, atenuando as explicações míticas da sociedade primitiva, aliado ao desenvolvimento da pesquisa na área da medicina, se dá início à segunda fase da história da educação especial denominada segregação.

2.3.2. Fase da segregação

A fase da segregação é também denominada fase da institucionalização, que decorre em parte da Idade Média até início do século XX, período entendido como início da educação especial.

Este é período em que a sociedade começa a sentir a necessidade de atender as pessoas com deficiências ou “anomalias”, sendo uma fase caracterizada pelo caráter segregador, protecionista e assistencialista. A Igreja e a medicina estavam aliadas no trabalho de atendimento aos “anormais”. Desta forma, surgem as instituições destinadas a deficientes que lá eram internados/as.

Mesmo nesta fase, as atitudes negativas para com o diferente e compreensões equivocadas relacionadas a deficiência se mantiveram. Além disso, de acordo com Mazzota (1982), essa assistência refletia-se em ações sociais como uma justificativa pela valoração que se dava à pessoa incapaz de participar ativamente da/na sociedade. O sentido humanitário e filantrópico de proteção e subsistência oculta o principal objetivo de discriminar e segregar.

Apesar disso, foi neste período da educação especial que foram registradas as primeiras experiências na tentativa de educar as pessoas com deficiência, sistematizadas por diversos/as autores e autoras, dentre eles Mazzota (2003), Jiménez (1997) e Fernandes (2006). O quadro a seguir compila os principais avanços da história, apesar de Mazzotta (2003, p. 17) chamar a atenção de que essas ações de sucesso não foram obras exclusivas de “um só homem.”

Com um intuito de sistematizar estas ideias, destacamos alguns dos nomes que tiveram decisiva importância na evolução da história da educação especial:

QUADRO 1

História das Instituições de atendimento Especializado no Mundo

Época	Localização	Personalidade Histórica	Realização para a Educação Especial
Séc. XVI	Espanha	Pedro Ponce de Leon (Frade)	Educou com êxito 12 crianças surdas; Escreveu o livro: <i>Doctrina para los mudos-surdos</i> ; É reconhecido como o precursor do ensino para surdos.
1755	França	Charles M. Eppé (Abade)	Foi criada a primeira escola para surdos, transformada rapidamente no Instituto Nacional de Surdos-mudos
1784	França	Valentin Hüy	Fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Utilizava letras em relevo para o ensino de cegos se preocupando com o ensino, em principal, da leitura.
Entre 1800-1826	França	Philippe Pinel (Médico)	Escreveu os primeiros tratados sobre os atrasos mentais sistematizando estudos sobre a mente humana e iniciando uma classificação para as doenças mentais
1819	França	Charles Barbier (Oficial do exército)	Apresentou ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos um sistema de escrita, codificada e expressa por pontos salientes.
1829	França	Louis Braille	Aluno do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, adaptou o processo de escrita de Barbier até chegar ao Sistema Braille, tal como é conhecido atualmente.

1888	Portugal	Uma elite de cidadãos, liderada por José Cândido Branco Rodrigues e Madame Vitorina Sigaud Souto	Foi criada a Associação Promotora do Ensino de Cegos(APEC), posteriormente a primeira escola portuguesa para alunos cegos, o Asilo-escola António Feliciano de Castilho.
Entre 1900-1956	Itália	Maria Montessori (Médica)	Aprimorou os processos de Itard e Seguin e desenvolveu um programa de treinamento para crianças “retardadas mentais” nos internatos de Roma.
1928	Bélgica	Alice Descoedres	Elaborou uma proposta curricular para os “retardados mentais leves”
1940	Estados Unidos	Organização de Pais	Fundaram a New York State Cerebral Palsy Association, primeira organização para atender crianças com paralisia cerebral.

Fonte: Cerezuela (2016)/ Elaboração do quadro: a autora

O quadro 1 mostra algumas das principais instituições criadas, principalmente na Europa, no decorrer do século XVIII e XIX.

No século XIX, alguns/mas brasileiros/as motivados/as pelas experiências e iniciativas no atendimento institucionalizado, na Europa, organizaram instituições para atendimento a cegos, surdos, deficientes intelectuais e deficientes físicos. O quadro 2 demonstra algumas das iniciativas ocorridas no Brasil na fase de segregação da educação especial:

QUADRO 2

História das instituições de atendimento especializado no Brasil

Época	Localização	Personalidade Histórica	Realização para Educação Especial
1854	Rio de Janeiro	D. Pedro II José Alvarez de Azevedo	Por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O principal “motivador” dessa fundação. José Alvarez de Azevedo, um cego brasileiro, que estudou em Paris, no instituto fundado por Haüy. Em 1890, o nome foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos, e, em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) como é conhecido até hoje.
1857	Rio de Janeiro	Edouard Hüet Manuel de Magalhães Couto	Instituto dos Surdos Mudos (ISM), com a denominação posteriormente alterada para Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM), e, em 1957, para Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), como é conhecida até hoje.
1926	Rio Grande do Sul	Tiago e Johana Würth	Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento as pessoas com deficiência mental.
1929	São Paulo	Bispo Dom Francisco de Campos Barreto	Instituto Santa Terezinha para “Deficientes Auditivos” Em 1970 é transferido para São Paulo e até 1970 funciona em regime de internato para meninas com deficiência auditiva.
1943	São Paulo	Maria Hecilda Campos Salgado	Lar-Escola São Francisco – Importante instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos
1947	Minas Gerais	Helena Antipoff	É criado o primeiro atendimento educacional especializado as pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi.
1950	São Paulo	Dr. Renato da Costa Bonfim	Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – um dos mais importantes Centros de Reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, de modo especial os paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos.

Fonte: Cerezuela (2016)/ Elaboração do quadro: a autora

Esta fase de segregação foi bastante relevante para o entendimento e para o atendimento da pessoa com deficiência. Assim, reconhecidamente, a educação institucionalizada abre caminhos para a educação integradora.

2.3.3. Fase da integração

Década de 80, no Brasil teve início a fase integradora, acompanhando a tendência mundial. A fase conhecida como integradora tinha como característica permitir que o indivíduo segregado tivesse o acesso à vida social, separando-o, o menos possível, da sociedade. Ademais, este período assegurou o direito das crianças com necessidades educativas especiais a terem educação adaptada em escolas regulares.

A integração consistia em inserir o/a aluno/a com deficiência na sala regular. O discurso da integração se fundamenta no direito dos/a alunos/as a não exclusão e não-segregação, isto é, historicamente foi uma ação positiva para alcançarmos outros patamares.

Este modelo recebeu muitas críticas na época, apesar de contribuir para o desenvolvimento da criança e da sua socialização. Havia pais resistindo que seu filho deixasse a escola especial para se integrar na escola regular. E o processo inverso também ocorre, pais de alunos, “ditos normais”, receosos com a inserção de crianças “especiais” na mesma sala comum que a de seu filho.

O objetivo era promover a melhor situação educativa para que o indivíduo pudesse se desenvolver. Este processo foi organizado de diferentes formas, buscando adaptar o/a aluno/a ao meio. A integração ainda pressupunha a existência de classes e escolas especiais que ocupassem o mesmo espaço físico arquitetônico, sem que o/a aluno/a, em regra, participasse das atividades como pertencente ao grupo.

A integração configurou um grande avanço nas discussões do direito à igualdade, rumo à inclusão. A transformação dos sistemas educacionais em inclusivos tem sido o resultado dos avanços na discussão e no entendimento do direito à igualdade e à diferença.

2.3.4. Fase de inclusão

Na última década do século XX, as regras legislativas brasileiras constitucionais e infraconstitucionais, inspiradas em movimentos e estudos internacionais e nacionais, impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange os direitos das pessoas com deficiência.

A educação de alunos/as com necessidades especiais, caracterizada, anteriormente, por modelos segregadores e/ou integrativos, voltou-se, nas últimas décadas, para o modelo de Educação Inclusiva que reconhece a necessidade de garantir a educação para todos e todas.

Na década de 1990, ocorreram movimentos para promoção e implementação da inclusão, com destaque para a Declaração de Salamanca.

Em linhas gerais, o paradigma da inclusão objetiva atender todos/as os/as alunos/as numa mesma escola, recebendo uma educação de qualidade, isto é, que tenham acesso ao conhecimento

escolar. Os estudantes com deficiência devem frequentar salas de aula do ensino regular e, além disso, recomenda-se receber um atendimento educacional especializado, conforme suas especificidades, a fim de facilitar seu processo de cognição do conhecimento acadêmico e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Considerar uma educação inclusiva pressupõe, antes de tudo, práticas democráticas, valorização das capacidades que atenda a diversidade do alunado, numa mudança de paradigma:

[...] A inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos. (Morgado, 2021:152).

Mantoan (2003) afirma que o modelo de educação vigente no Brasil é excludente, normativo e elitista. Deslocando-se para a exclusão em sua dimensão social, percebemos que ela se manifesta no conjunto da sociedade e tem implicações geracionais distintas:

Tornar escolas inclusivas, configura-se o grande desafio da contemporaneidade, entretanto, não há mais como retardar este processo. Apesar de ser considerado por alguns/as como um processo longo e dispendioso, vale a pena ultrapassar os obstáculos que impedem uma educação inclusiva:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado. (Carvalho, 2011, p.98).

Nessa perspectiva, consideramos que uma escola inclusiva respeita o desenvolvimento de cada discente nas suas particularidades, valoriza processo de aprendizagem e não apenas o resultado. Na escola inclusiva, o ensino é de excelência para todos e todas. (Candeias,2009)

2.4. Políticas públicas de Inclusão, marcos internacionais e legislações brasileiras

O paradigma da inclusão percorre o mundo inteiro, com o intuito de proporcionar a igualdade de direitos a todas e todos, inclusive às pessoas com deficiência. Este direito historicamente conquistado pela sociedade, constitui-se em diversos documentos internacionais, vistos em Tratados e Convenções dos quais o Brasil foi signatário.

Numa sociedade capitalista temos basicamente duas classes sociais antagônicas: a classe dominante, ou elite, que detém o capital; e a classe dos dominados, composta pela população maioria da população, cujo poder financeiro lhe é negado. Nesta lógica, segundo Saviani (2003), a escola no seu desenvolvimento histórico atende aos ideais dominantes. O conhecimento se mantém com a elite, enquanto a classe dominada é formada para o mundo do trabalho.

De acordo com Sarmiento (2003) o fenômeno da exclusão social está associado ao crescimento das desigualdades sociais. Explicita:

[...] Nas regiões mais pobres do globo, nos países com os índices mais baixos de desenvolvimento humano e nos contextos sociais mais vulneráveis a processos de discriminação étnica, racial ou cultural e com vínculos mais precários com o trabalho (...). (Sarmiento, 2003, p.76).

Neste enquadramento, a exclusão escolar se manifesta das mais diversas formas e o debate educação inclusiva percorre dilemas e caminhos nada democráticos, no qual a escola se massifica e não busca se adequar às demandas da sua população e, “[...] sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.” (Barroso, 2003, p.31).

2.4.1. Os documentos internacionais na legislação brasileira

Os documentos internacionais que citamos a seguir, fundamentam a legislação brasileira quanto à implementação de políticas inclusivas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu Artigo 26º, proclama no item 1º, que “[...] toda pessoa tem direito à educação”. Portanto, a educação deve ser gratuita, pelo menos, a correspondente ao ensino fundamental. Uma vez que o ensino elementar é obrigatório, entende-se que esse direito é extensivo às crianças com deficiência.

Já a Declaração de Sunderberg (1981) foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, na cidade de Torremolinos, Málaga, Espanha. O Artigo 1º proclama que “Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação”. Este documento tem sua importância por vários aspectos, entre eles: a instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)” e futuramente a “Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência (1983-1992)”.

Por último, a Declaração de Jomtien (1990), na Tailândia, e a Declaração de Santiago (1993), no Chile, consolidam o compromisso com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino, respectivamente. Ambas as Declarações relembram aos países signatários que a educação é um direito de mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Reafirmam que a educação de qualidade é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, independente das diferenças individuais.

A Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca, Espanha, através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vem reafirmar o compromisso de Educação para Todos, pois, preconizam a necessidade e urgência do providencialmente de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. De entre outros fatores acordados no documento, salientou-se que os “sistemas educacionais deveriam ser

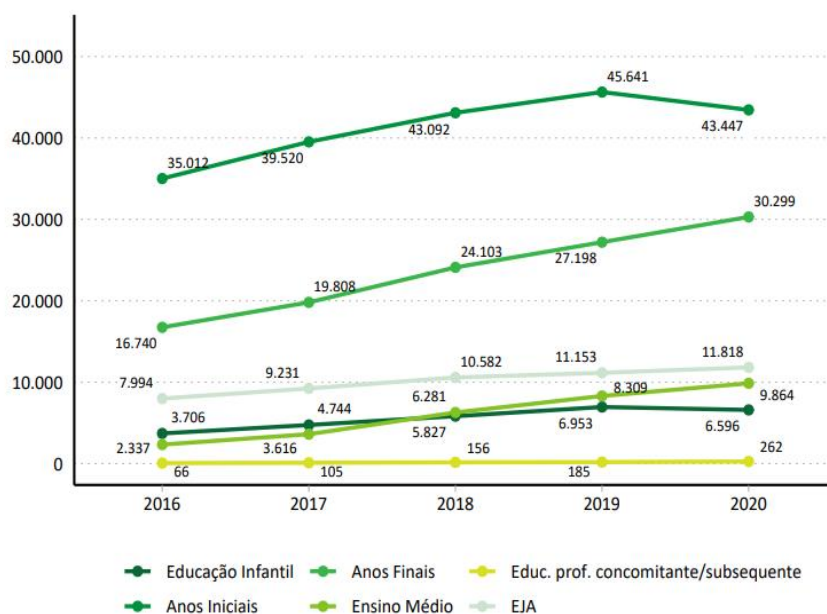
designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.” (p.1).

2.4.2. Contexto Educacional da Educação Especial no Brasil e na Bahia

No contexto político-educacional, em que o estado da Bahia está inserido, vale salientar que o estado baiano, de acordo com Censo 2020 (INEP/2021), possui 417 municípios, com 16.361 escolas de educação básica e o quantitativo de 3,4 milhões de matrículas de educação básica no estado da Bahia. Dessas 102.286 são da Educação Especial, conforme demonstra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 5

Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Bahia – 2016 – 2020.



Fonte: INEP (2021)

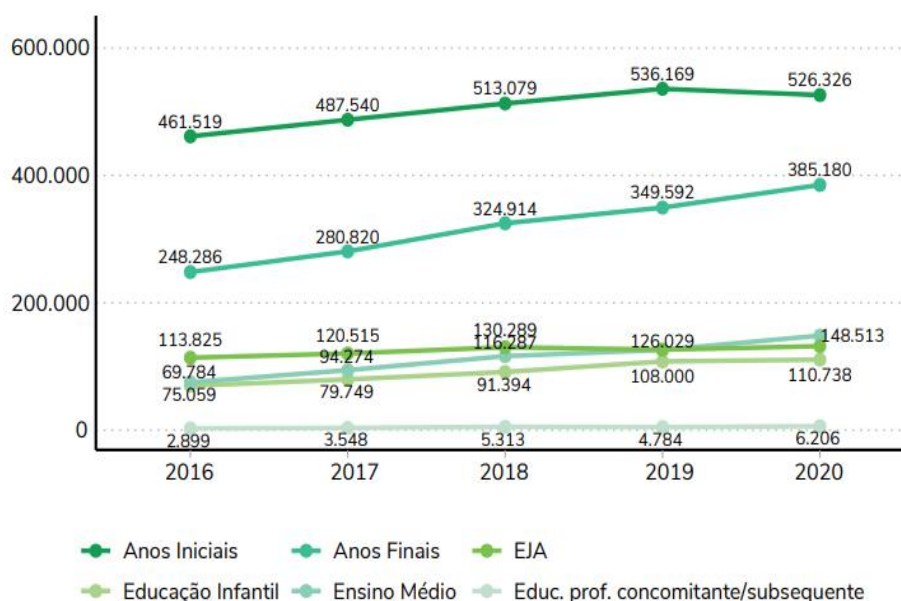
Os dados revelam um aumento nas matrículas de 55,3% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 42,5% das matrículas da educação especial.

Esses números não só representam a conjuntura educacional da Bahia, mas, principalmente, os desafios que cada gestor e profissional da educação têm de enfrentar para implementar a Educação Inclusiva no estado.

Para enquadrar o cenário nacional em educação, o Censo (INEP/2021) revela que no ano de 2020 foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil. O gráfico 7, evidencia o crescente número de matrículas da educação especial em 2020 que chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,7% em relação a 2016:

GRÁFICO 6

Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020



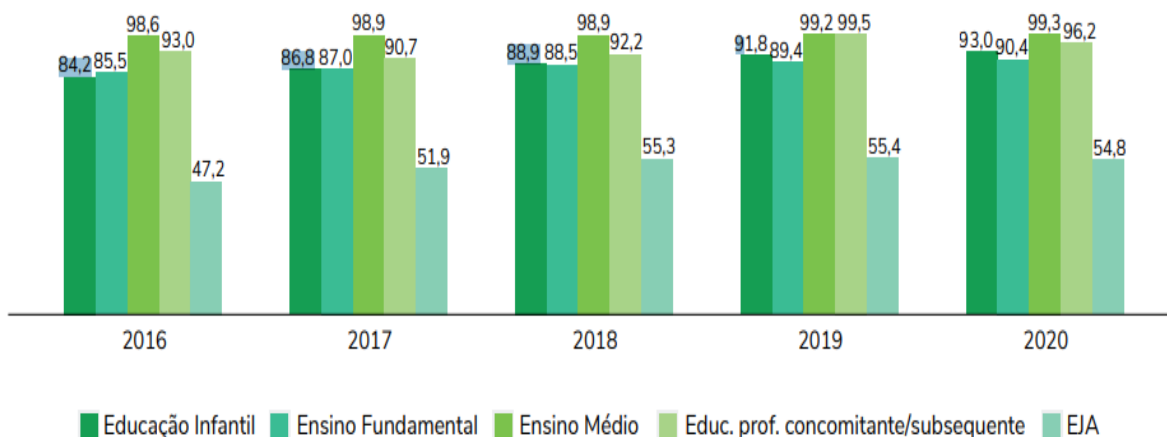
Fonte: INEP (2021).

Os dados também mostram que o maior quantitativo das matrículas está no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), que concentra 69,6% das matrículas da educação especial.

No gráfico seguinte, evidenciamos que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados/as em classes comuns, apesar de alguma variação, tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,3%:

GRÁFICO 7

Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020.

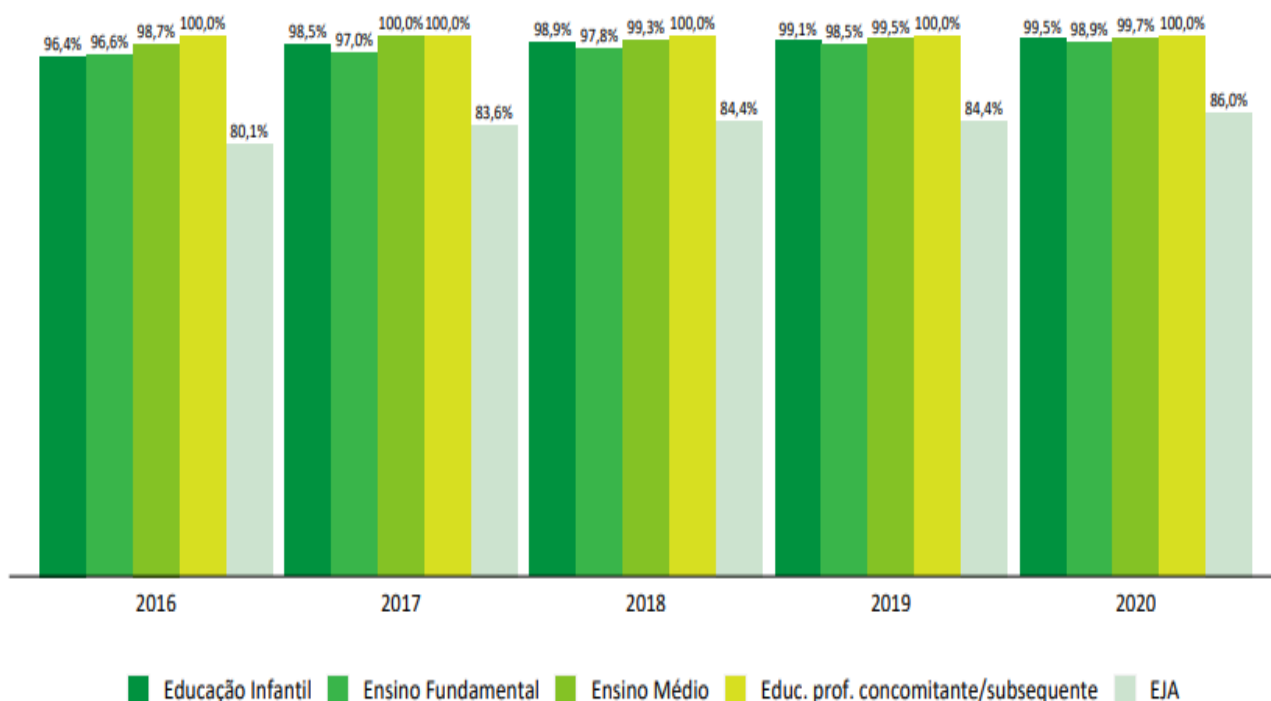


Fonte: INEP (2021).

No estado da Bahia, também observamos que este percentual tem aumentado em todas as etapas do ensino, conforme demonstra o gráfico:

GRÁFICO 8

Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino – Bahia – 2016 – 2020.



Fonte: INEP (2021).

Nesta lógica, evidenciamos que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou com altas habilidades matriculados/as em classes comuns no ensino

fundamental aumentou entre 2016 e 2020.

2.4.3. Legislação brasileira e Políticas públicas inclusivas no Brasil e no estado da Bahia

Os movimentos e estudos internacionais e nacionais no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, emergiram profundas transformações na legislação brasileira e consequentemente na legislação baiana.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil,1988), no Capítulo III, além de assegurar que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, afirma que a Educação deve visar o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e do trabalho. O Art. 206, determina que o ensino deve se basear em princípios, os quais destacamos:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Essas modificações têm efeito notável na prática social das pessoas, as quais são protegidas pelo Princípio da Isonomia. Dispõe no caput do artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil,1996).

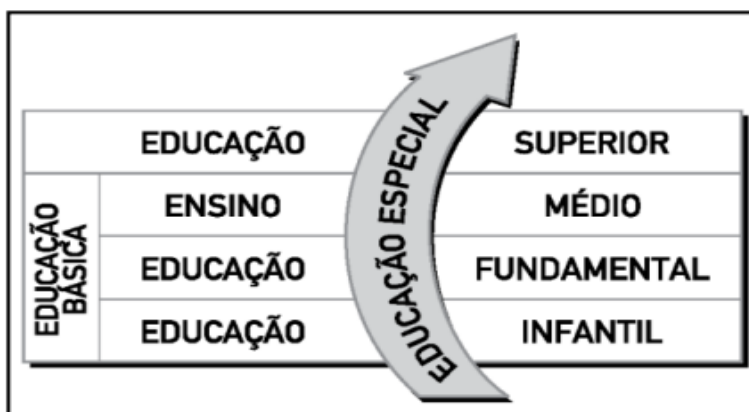
Em consonância com a disposição Constitucional, a Lei 9.394/1996, em seu artigo 4º, I a IV, contemplam a gratuidade do ensino na Educação Básica:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, p. 11).

A menção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera que a educação especial é uma modalidade que permeia todos os níveis educacionais, e não os desassocia. Logo, fica explícito na lei que a educação especial não deve seguir em paralelo a educação comum. Apesar disso, muitos estudantes, público da educação especial, foram e ainda são excluídos, seja porque não foram inseridos ou por não conseguirem permanecer no sistema educacional comum que de certa forma exclui. A figura 1, ilustra como a educação especial é entendida no atual contexto educacional brasileiro:

FIGURA 2

A educação especial e o sistema educacional brasileiro



Fonte: Cerezuela, 2016.

Neste enquadramento, é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Mais especificamente no Capítulo IV, Artigo, Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A CF e a LDB são instrumentos legais que fundamentam a atual legislação educacional do Brasil. Além desses, dispomos outros documentos normativos, tais como Decretos, Resoluções e Notas Técnicas que reforçam o pleito do direito das pessoas com deficiência no seu âmbito social e educacional. Destacamos no quadro 3, alguns desses documentos com seu principal assunto, pois entendemos que estas disposições legais colaboram para a justiça e transformação social para aqueles e aquelas que, até então eram segregados na escola e na sociedade:

QUADRO 3*Leis e Decretos brasileiros sobre a Pessoa com Deficiência*

Documento	Esfera do documento	Questão/Assunto
Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001	Federal	A Resolução nº 2 é um divisor de águas na história da educação especial. Sua importância está na instituição das diretrizes para a implementação da educação especial na Educação Básica.
Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001	Federal	O decreto promulgou acordo e convenção internacional contra a discriminação e propiciar a integração à sociedade.
Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004	Federal	O decreto regulamentou prioridade de atendimento dado às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Em relação à educação, o decreto esclarece que os estabelecimentos de ensino, quer públicos quer privados, devem oferecer as condições mínimas adequadas de acessibilidade nos ambientes. E, observa a necessidade para a educação profissional e para o ensino superior de cursos de engenharia e arquitetura, incluírem conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares.
Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	Federal	O decreto regulamentou a lei nº 10.436/02 e, oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a primeira língua do surdo e reconhece sua importância no âmbito educacional e profissional, inserindo a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores tanto em nível médio quanto em nível superior, e optativa nos demais cursos superiores. O decreto regulamentou ainda sobre a formação do professor e o instrutor de LIBRAS; da formação do tradutor intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa; e da garantia do direito à saúde e à educação.
Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007	Federal	O Decreto 6.253 regulamentou dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), definiu e instituiu o AEE e introduziu o dispositivo de duplo repasse de verba no âmbito do fundo. Na prática, os estudantes, que recebessem o AEE em escolas ou instituições especializadas e estivessem matriculados em escolas regulares, seriam contabilizados duas vezes, visto que frequentariam os bancos escolares em dois turnos

Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 7 de janeiro de 2008	Federal	O documento caracteriza os alunos que são público alvo de atendimento da educação especial em três grupos: alunos com deficiência; alunos com TGD; alunos com AH/SD. Evidencia a importância da inclusão e a permanência escolar, com qualidade de aprendizagem, aos alunos com deficiência, com TGD e com AH/SD. A
Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008	Federal	O documento denomina o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e integrar a proposta pedagógica da escola. Em relação aos objetivos do AEE, o decreto dispõe sobre ações: de prover condições de acesso, participação e aprendizagem; garantir a transversalidade e a continuidade dos estudos (como já apresentado na Política Nacional); e, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos com vistas a eliminar as barreiras para a efetiva escolarização.
Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009	Federal	A resolução institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de educação especial. De forma não substitutiva ao ensino comum, o AEE passa a ser oferecido em turno inverso do ensino regular. A obrigatoriedade da matrícula constitui em um direito a não-discriminação. O AEE deverá ter função complementar ou suplementar à formação do aluno de acordo com as especificidades
Nota técnica nº 11 de 7 de maio de 2010	Federal	Traz pormenorizadas as competências da escola e do professor do AEE na implantação das SRM que definem, em sua essência, a efetivação da política para garantir o acesso e a permanência do aluno em um processo de escolarização básica de qualidade, bem como o registro das ações no PPP
Nota técnica nº 15 de 2 de julho de 2010	Federal	É um documento que fortalece as políticas públicas ao determinar que a educação inclusiva é uma mudança de concepção pedagógica e política que garante o acesso dos alunos público-alvo da educação especial, em instituição de ensino regular, tanto nos espaços públicos quanto nos privados. As instituições de ensino, independentemente de sua esfera administrativa, devem contemplar o atendimento ao aluno de acordo com suas necessidades, flexibilizando os conteúdos e promovendo sua participação efetiva com qualidade de aprendizagem nas atividades escolares.

Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011		O documento revoga o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, e traz em seu bojo algumas alterações polêmicas. Ela retoma um debate que estava em processo de superação, em favor da inclusão total.
Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012		O documento institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Clarifica que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015		Lei conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência - Lei brasileira de Inclusão, objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da Pessoa com Deficiência para inclusão social e cidadania.

Fonte: Cerezuela, 2016.

As políticas públicas estaduais baianas reiteraram portarias, decretos, resoluções, dentre outros documentos concebidos na esfera federal, no que se refere a inclusão social e mais especificamente no que tange a educação inclusiva.

Todavia, gostaríamos de mencionar o documento intitulado como Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia, documento específico do estado da Bahia, publicado pela SEC/Bahia em 2017, que segundo o então secretário estadual da época, Sr. Walter Pinheiro, constitui-se um marco orientador para nortear práticas pedagógicas de professores da rede estadual de ensino e para organizar as estruturas da Secretaria de Educação da Bahia no que tange à inclusão do público alvo da Educação Especial.

Esse documento foi elaborado a partir dos anseios dos profissionais da Educação Especial com propósito de servir de base para o planejamento de escolas inclusivas; alinhado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016 (Plano Estadual de Educação - PEE-BA 2016 – 2026) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI- Lei Federal nº 13.146/2015).

2.4.4. Formação de Professores/as para uma escola inclusiva

A proposta da educação inclusiva configura uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de ensino, uma vez que os modelos de ensino são historicamente construídos para serem seguidos como um produto pronto, eterno, imutável e universal, em outras palavras, “Em

sua inflexibilidade, torna-se inquestionável, e a escola o vai reproduzindo, de forma mecânica, como um padrão, um modelo a ser seguido e copiado” (Santos, 2013,p. 149).

Santos (2013), afirma que a escola regular quando anula diferenças, padroniza e modeliza, acaba por excluir quem não cabe em seus parâmetros engessantes. Instaura critérios que compartimentam, gerando dualidade. Fato que torna a escola regular para alguns, quando deveria ser de todos.

O impacto dos movimentos globais de inclusão na vida escolar promove a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas. De acordo com Santos (2013), a transformação da escola precisa existir para atender as demandas do mundo atual:

A transformação da escola, em face das demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais e à necessidade de novos conhecimentos, não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada. É uma responsabilidade inerente à cidadania, porque a escola de qualidade é a que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma consequência natural (Santos, 2013, p.150).

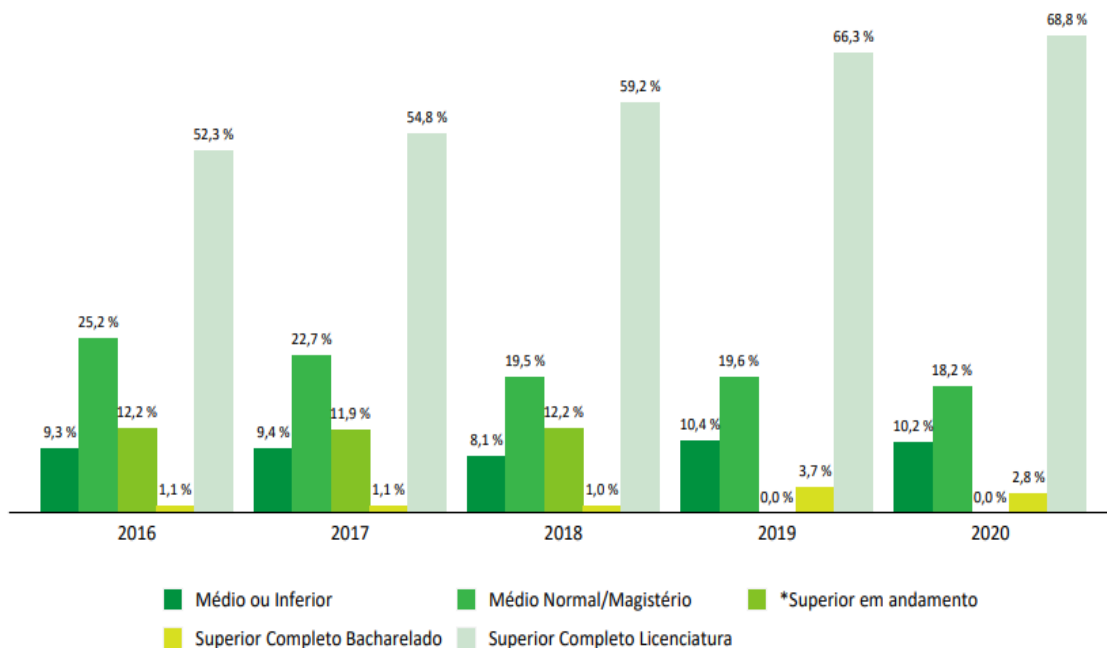
O movimento da escola inclusiva admite uma nova forma de entender a educação com o compromisso de escolarização sem exclusão, voltado para atender à diversidade dos indivíduos. Assim, “A formação em serviço e a aprendizagem permanente devem ser ações propulsoras de uma Escola para Todos, sempre pronta a acolher, de fato, diferenças e deficiências” (Santos, 2013, p.), sendo um verdadeiro espaço de aprendizagens.

Nesta perspectiva, “Os investimentos financeiros com formação em serviço são prioridades passíveis de serem atendidas, por não constituírem os gastos que mais oneram o orçamento da educação” (Santos, 2013). A própria LDB (1996) prevê formação adequada para professores do AEE, bem como para professores classes regulares “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (Art.59, III).

Neste mesmo contexto, o Censo 2020 evidência que 68,8% dos professores do ensino fundamental possuem grau acadêmico de licenciatura e 10,2% com nível médio ou inferior, conforme gráfico 9:

GRÁFICO 9

Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental – Bahia – 2016 – 2020



Fonte: INEP, Censo 2020.

Todavia, com vistas na formação acadêmica, os dados não explicitam quantos professores/as têm capacitação para atuar no sistema educacional inclusivo e, conseqüentemente, aptos/as a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino inclusivo.

Nesta lógica, Prieto (2006) nos alerta que a mera matrícula de alunos/as com deficiência “pode acentuar a resistência de alguns profissionais da educação e não contribuir para que os sistemas de ensino e suas escolas se constituam também em espaços para educação para esses alunos em classes regulares.” (p.67).

Entendemos que o trabalho docente, sobretudo na educação básica no Brasil são indispensáveis para transformar a atual conjuntura educacional, para tanto, “[...] é essencial que o professor tenha uma formação teórica e metodológica adequada com domínio do conhecimento a ser transmitido, a fim de contribuir efetivamente para o processo de humanização dos indivíduos com deficiência” (Dambros et e al., 2021, p.114). E reitera que, “uma prática pedagógica voltada para apropriação de conceitos científicos oportunizará uma revolução favorável para transpor o senso comum à consciência filosófica.” (Dambros et e al., 2021).

Ademais, são necessárias políticas públicas e/ou ações que validem o que já prescreveram as legislações internacionais e nacionais há algum tempo no que se refere à educação sem exclusões de qualquer ordem. Por este ângulo, Pietro (2006) complementa que dois grandes desafios estão colocados para os sistemas de ensino e para a sociedade brasileira “fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que

atendam às necessidades dos alunos.” (p.69).

Mantoan (2013) considera que há muitas barreiras a serem transportadas no que se refere a uma escola de todos, a citar determinadas práticas educativas até mesmo no ensino superior. Para a autora, professores geralmente têm dificuldades de entender princípios inclusivos, devido à formação acadêmica e/ou profissional e, nem mesmo cursos esporádicos conseguirão transmitir inovações educacionais. Ademais, a formação de professores/as, seja inicial ou continuada, deve centrar em problemas reais, concretos, relativos ao ensino nas escolas e do aproveitamento deste ensino para os estudantes.

A relutância de certos/as professores/as à inclusão escolar conta com a falta de preparo para ensinar toda uma turma, sem discriminações, com ensino adaptado, diferenciado. O foco reduz-se à aprendizagem padronizada, sendo oportunidades diferentes de aprender desprezadas, esquecidas. (Mantoan, 2013).

Nesta questão, Sartoretto (2013) complementa que o argumento do despreparo dos professores não deve continuar sendo alibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiência e afirma:

Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos, - e, principalmente das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais. (Sartoretto, 2013, p.79).

Assim, seguiremos por uma sociedade melhor, mais humana, que prime uma convivência baseada no respeito, na ética e sentimento de pertença, “ancorada pela educação em toda sua complexidade, que somente se efetiva num contexto permeado pela riqueza das diferenças.” (Sartoretto, p.80).

CAPÍTULO III: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

É nos contextos da investigação científica que se torna premente a reflexão e a iniciação a procedimentos que confirmam, de facto, as características de rigor e de "objetividade" à recolha e análise de dados na perspectiva de construção de conhecimento. (Costa, António & Amado, João, 2018, p.7).

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Explicita a abordagem escolhida na pesquisa e os seus respectivos instrumentos. Constam, também, informações referentes aos espaços e os sujeitos pesquisados, bem como aos procedimentos de análise.

3.1. Conceitos metodológicos

Como foco central, optamos por realizar uma pesquisa cuja abordagem se caracterizou como qualitativa. Além disso, utilizamos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas. O paradigma foi fenomenológico, uma vez que buscou compreender o significado dos acontecimentos e interações humanas. Desta forma, a escolha da abordagem qualitativa está respaldada pelos autores Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que o objetivo da investigação qualitativa é o de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.

Além disso, justifica-se a escolha desta metodologia visto que, na pesquisa qualitativas, os/as pesquisadores/as tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, além de descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa em educação assume diversas formas e é conduzida em múltiplos contextos, dando prioridade à compreensão dos comportamentos sob o ponto de vista dos sujeitos da investigação. Esta abordagem qualitativa engloba um conjunto de estratégias como: observação participante, entrevistas, estudos de casos, fenomenologia, etnometodologia, dentre outras. Os autores, inclusive, mencionam cinco características deste tipo de estudo, descritas no quadro 4, embora “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, *inclusive*, totalmente desprovidos de uma ou mais das características” (Bogdan e Biklen, 1994, p.47):

QUADRO 4

Características da Investigação qualitativa

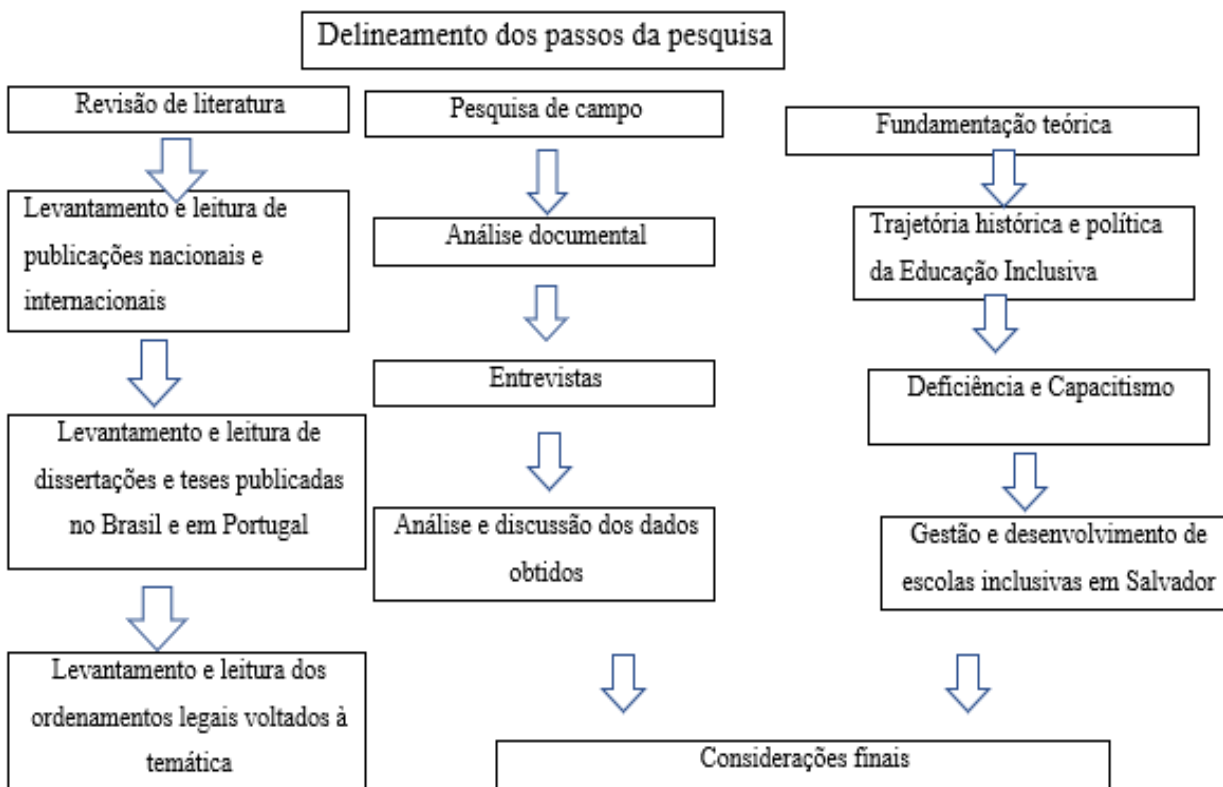
Investigação qualitativa	A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal.
	É descritiva. Os dados são registrados em forma de palavras ou imagens.
	Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
	Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
	O significado é de grande importância na abordagem qualitativa.

Fonte: Bogdan e Biklen (1994)

A respeito do percurso metodológico percorrido pela pesquisa, esquematizamos como demonstra a figura 3:

FIGURA 3

Percurso metodológico



3.2. Objetivos do estudo, cenário e instrumentos de investigação

Tendo como base o objeto de estudo, buscamos conhecer as expectativas de diretores e professores sobre a inclusão escolar. Neste sentido, determinamos como objetivo geral identificar os principais desafios para a gestão e desenvolvimento deste ramo de educação nas escolas públicas atuais em Salvador, no estado da Bahia, com articulação dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender se a legislação corrente que regula o ramo de educação inclusiva no país está adequada a prática desse tipo de educação;
- Conhecer se as escolas selecionadas têm os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento da educação inclusiva, particularmente na capital do estado da Bahia – a cidade de Salvador (tais como: acessibilidade às escolas, salas de aulas adaptáveis para educação para estudantes de diversas deficiências, materiais didáticos, desenvolvimento de projeto didático-pedagógico);
- Conhecer a formação dos/as professores e diretores/as das escolas selecionadas para o estudo, que atuam na educação inclusiva.

Em vista disto, primeiramente, a pesquisa foi apresentada à comissão de ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para o devido consentimento e autorização dos estudos. Em seguida, fizemos contato através de e-mail e mensagens de aplicativos, aos/às profissionais participantes: diretores/as das unidades escolares e professores/as com o intuito de explicitar os objetivos da pesquisa, agendar dia e horário da entrevista, como também requerer a assinatura do termo de livre consentimento informado (Apêndice 1). E só após o consentimento e a assinatura dos documentos, demos início ao processo das entrevistas propriamente ditas.

Para este estudo empírico, programamos visitas a quatro unidades escolares da rede pública da cidade de Salvador, no estado da Bahia/Brasil, preferencialmente escolas que têm salas de recursos multifuncionais, a fim de observar os recursos materiais e humanos disponíveis para educação inclusiva. Desta forma, realizamos entrevistas semiestruturadas com sete docentes das unidades escolares previamente selecionadas, além dos/as quatro diretores/as, com o propósito de perceber as condições de realização da educação inclusiva. Disponibilizamos uma cópia assinada do termo de consentimento livre e informado para cada um dos participantes da entrevista semiestruturada; destacamos o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. As entrevistas foram realizadas em local reservado, gravadas em dispositivo digital de áudio, com duração aproximada de 45 minutos.

3.3. Caracterização dos/as diretores/as e demais professores/as participantes da pesquisa

Antes de entrar em campo, elegeram-se alguns critérios para a escolha dos sujeitos desta pesquisa. Parte dos/as entrevistados/as deveriam ser diretores/as de escolas de educação inclusiva, e os/as demais entrevistados/as, professores/as que lecionam em salas de aula de ensino regular e/ou professores atuantes no AEE. A respeito da caracterização dos entrevistados, elaboramos o quadro 5, informações dos diretores/as entrevistados: nome fictício, idade, estado civil, vínculo de emprego, formação acadêmica, tempo de docência e tempo de gestão escolar.

QUADRO 5

Informações sobre diretores/as entrevistados/as

Nome	Idade	Estado civil	Vínculo de emprego	Formação acadêmica	Formação complementar	Tempo de docência	Tempo de gestão
Diretor(a) A	44 anos	casada	efetiva	História	Metodologia do ensino e educação inclusiva	22 anos	10 anos
Diretor(a) B	53 anos	divorciada	efetiva	Pedagogia e Sociologia	Psicopedagogia e educação inclusiva	29 anos	19 anos
Diretor(a) C	46 anos	solteiro	efetivo	História e Direito	Gestão de qualidade na educação e educação a distância	22 anos	08 anos
Diretor(a) D	57 anos	casada	efetiva	Língua Portuguesa e Literatura	Especialização em alfabetização e linguagens	21 anos	13 anos

Fonte: Entrevistas realizadas com os/as diretores/as escolares.

Com referência aos professores/s entrevistadas, elaboramos o quadro 6, contendo informações dos/as professores/as entrevistados/as: nome fictício, idade, estado civil, vínculo de emprego, formação acadêmica, tempo de docência e nível ou área de atuação.

QUADRO 6*Informações sobre professores/as entrevistados/as*

Nome	Idade	Estado civil	Vínculo de emprego	Formação acadêmica	Formação complementar	Tempo de docência	Nível ou Área de Atuação
Professor (a) E	54 anos	casado	efetivo	Engenharia Agrônômica e Biologia	Especialização em Ciências da Natureza	28 anos	Ensino fundamental e médio
Professor (a) F	46 anos	casado	efetivo	Educação Física	Especialização em treinamento físico e educação inclusiva	22 anos	Ensino fundamental e médio
Professor (a) G	43 anos	solteira	efetiva	Pedagogia e História	Especialização em metodologia e planejamento no ensino superior, Psicopedagogia e educação especial	32 anos	Sala de recursos multifuncionais
Professor (a) H	45 anos	casada	efetiva	Letras com Língua estrangeira	Especialização em Gramática	19 anos	Ensino fundamental e médio
Professor (a) I	65 anos	Divorciada	efetiva	Desenho e Plástica	Psicopedagogia e especialização em educação especial com foco em surdez	31 anos	Sala de recursos multifuncionais

Fonte: Entrevistas realizadas com os/as professores/as.

3.4. Das escolas pesquisadas

Para investigar o panorama da educação inclusiva, selecionamos quatro colégios¹⁶ públicos de Salvador da rede estadual que possuem no próprio edifício, salas de recursos multifuncionais (SRM) e que são representativas de espaços étnico-sociais diferenciados.

Das escolas pesquisadas, três situam-se na zona urbana da capital baiana e em bairros geograficamente próximos. De acordo com SAEB/INEP 2019, a maioria da população onde localiza-se as escolas são maioria de mulheres, pretos e pardos. Assim como, seus estudantes são de baixa renda e dependem dos auxílios do governo federal para manutenção da renda familiar como auxílios nomeados “bolsa família” e renda média de 1 a 3 salários mínimos dos responsáveis pelos domicílios.¹⁷ O quarto colégio pesquisado, também se localiza em zona urbana da capital baiana, sendo que a maior parte se declarou branca (55,51%), do sexo feminino (56,32%), faixa etária entre 20 e 49 anos (51,21%) e renda média de 5 a 10 salários mínimos dos responsáveis pelos domicílios.¹⁸

O trabalho de campo se desenvolveu entre dezembro 2021 e fevereiro de 2022, período em que realizamos as entrevistas semiestruturadas aos/as diretores/as e professores/as do ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE). Ademais, verificamos os projetos arquitetônicos das escolas investigadas na perspectiva da educação inclusiva e de acessibilidade.

3.5. Procedimentos da coleta de informações

Para procedimentos da coleta de informações utilizamos análise documental dos documentos normativos no que se refere a implantação e gestão de escolas inclusivas, disponibilizados no portal da educação do estado da Bahia. Como também realizamos entrevistas semiestruturadas como o apoio de um guião de entrevistas (Apêndice 2 e Apêndice 3) dispositivos digitais de áudio.

3.5.1. Análise documental

Para esclarecer a especificidade da investigação, optamos pela análise documental com o objetivo de obter o máximo de informações e de pertinência à pesquisa. A técnica aplicada teve o propósito de complementar a investigação para triangular os dados obtidos em campo. Sobre a análise documental, Bardin (1995, p.45) define como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de

¹⁶ Colégio é a designação que é dada no Brasil às escolas que integram o ensino fundamental (de 9 anos) e o ensino médio (de 3 anos).

¹⁷ Dados infográficos do ObservaSSA (2010). <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br>

¹⁸ Dados infográficos do observaSSA (2010). <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br>

facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação. Acrescenta que a análise documental tem por objetivo a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento. Em consonância com Bardin, Bruyne et al. (1995) considera que análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico¹⁹, a uma observação de artefactos escritos.

Desta forma, inicialmente, fizemos um levantamento das políticas públicas voltadas para Educação Especial no Brasil e no Estado da Bahia, para traçar o quadro histórico e a sua relação com as políticas públicas praticadas atualmente pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, no que se refere – particularmente - à Educação Especial. Por conseguinte, foi realizado o levantamento da legislação sobre educação inclusiva no Brasil buscando analisar os parâmetros normativos, seja à luz do debate teórico em curso, quanto das nossas reflexões a partir da experiência docente na área de educação especial.

Em vista disso, por meio de pesquisa junto aos bancos de dados da secretaria estadual de educação, buscamos fazer uma radiografia da infraestrutura e recursos humanos das escolas públicas para oferta de ensino para pessoas deficientes. Fontes como censos escolares e bancos de dados organizações não-governamentais também serviram de base empírica para essa tarefa.

3.5.2. Entrevista semiestruturada

A escolha pela entrevista semiestruturada deu-se por constituir

Um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que for para ele mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas. (Amado, 2014, p.209).

Em consonância, sobre o método da entrevista semiestruturada ou não directiva, Lessard-Hébert et al. (1994, p.161) consideram que “essa técnica vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais etc., das pessoas; vai também possibilitar a elaboração das primeiras questões de trabalho e das hipóteses que um processo mais sistemático verificará posteriormente”.

Logo no início do trabalho de campo, os indivíduos participantes foram informados/as dos objetivos da investigação. Disponibilizamos uma cópia do termo de consentimento livre e informado para cada um/a dos/as participantes da entrevista semiestruturada; destacamos o

¹⁹ Embora a expressão “análise documental” possa remeter-se para o pólo teórico devido à utilização do termo “análise”, ela é igualmente utilizada para designar um tipo de recolha de dados nas ciências humanas; é este aspecto técnico que nos interessa aqui. Na análise documental, os documentos analisados pelo investigador não são, evidentemente, da sua autoria. (Lessard-Hébert et al. 1994, p.143).

anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. As entrevistas foram realizadas em local reservado, gravadas em um dispositivo digital de áudio, com duração média de 45 minutos.

3.6. Procedimentos de Análise dos dados

Após a realização das entrevistas, coleta de dados e registros das observações, passamos para a transcrição na íntegra das entrevistas. Foram indispensáveis inúmeras leituras das transcrições das entrevistas a fim de determinar “as unidades de significados” para objetivar o propósito do estudo. Para garantir o anonimato, os nomes que acompanham os excertos das entrevistas são fictícios.

Todas as entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Conforme a autora, existem três fases da técnica de análise de conteúdo, que a seguir se explicitam.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado e tem por objetivo torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais.

A segunda fase, a exploração do material, representa uma etapa importante, pois possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao material textual coletado, submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas questões da entrevista e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas, conforme os fatores pré-estabelecidos nesta pesquisa.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após análise categorial, permite-nos estabelecer quadros de resultados, conforme a entrevista realizada com os diretores/as e professores/as das escolas da rede estadual da cidade de Salvador. A codificação consiste na descrição das características pertinentes ao conteúdo.

Assim, nesta investigação, utilizamos o software Nvivo na codificação das categorias. A análise categorial, conforme Bardin (2016, p.147), consiste no “desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente”. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, é através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas entrevistas gravadas e transcritas integralmente de forma manual, como também com o software Nvivo.

3.6.1. Software NVivo e sua utilização na pesquisa qualitativa

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados, coletados em fontes diversas, sendo mais comum em textos e imagens. Os autores Costa e Amado (2018) consideram que:

A natureza destes documentos pode ser muito variada, tal como material de arquivo,

textos literários, relatórios, notícias, comentários avaliativos de determinada situação, diários e autobiografias, artigos selecionados através do método de revisão da literatura, transcrições de entrevistas, textos selecionados sobre um determinado tema, notas de campo etc. etc. O mesmo se poderá dizer quanto à natureza das imagens: fotografias, filmes, ilustrações de livros, etc. (Costa e Amado, 2018, p.9).

As ferramentas tecnológicas de apoio à análise qualitativa de dados se proliferam a um ritmo crescente e possibilitam o trabalho colaborativo em pequenos ou grandes grupos, análise de grande volume de dados, gestão de tarefas e de mensagens de uma forma que não era possível antes (Costa & Amado, 2018).

A investigação qualitativa exige reflexão e procedimentos específicos que garantam a construção do conhecimento. Neste sentido, optamos pelo uso do software NVivo com intuito de auxiliar na codificação das entrevistas, na organização das leituras conducentes à análise.

CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá -los e interpretá -los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra) (Amado, 2014, p.299).

Este capítulo destina-se à descrição e à análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas a 4 diretores/as escolares da educação básica da rede pública estadual do estado da Bahia, na capital baiana, bem como, a 5 professores/as que atuam com estudantes com deficiência, 03 professores/as em salas de aula, 02 professoras em salas de recursos multifuncionais. Todos/as os/as entrevistados/as foram receptivos/as à pesquisa desenvolvida, mostrando vontade de participar e oferecendo todo o conteúdo que dispunham.

Análise de dados é um processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas e de outros materiais que foram acumulados com a intenção de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais, permitindo, desta maneira, ser apresentado o que se descobriu (Bogdan & Biklen,1994). Em consonância, os teóricos Lessard-Hébert et al. (1994, p. 107) consideram que:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isso constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

A análise, a seguir, demonstra interpretação das entrevistas realizadas. Ressaltamos que a análise não tem a intenção de delimitar verdades absolutas, antes as concepções referentes a uma realidade específica, observada sob a ótica da pesquisadora articulando com as pesquisas de estudiosos como, Carvalho (2011), Correia (1997), Diniz (2012), Figueiredo (2013), Freitas (2006), Mantoan (2003;2006;2013), Rodrigues (2003; 2006; 2012), apresentados no segundo capítulo desta dissertação, que trata da fundamentação teórica.

Sendo o objetivo da análise expandir e não limitar a compreensão, são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam à investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). A respeito das categorias de análise, os referidos autores consideram que constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Os dados coletados na investigação são os dizeres dos sujeitos, diretores/as e professores/as, acerca dos principais desafios para implantação, gestão e desenvolvimento da educação, voltada para o atendimento de pessoas com alguma deficiência, entre 1988 e 2020.

Esses dados estão distribuídos em categorias e essas apresentadas em seções. Assim, temos na seção 4.1, a concepção das atribuições/responsabilidades dos profissionais no atendimento e

educação de pessoas com alguma deficiência; na seção 4.2, atividades pedagógicas relevantes para a educação de pessoas com deficiência e na seção 4.3, principais desafios para o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

4.1 Atribuições/responsabilidades dos profissionais no atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dizeres dos diretores/as e professores/as participantes desta pesquisa referente a categoria atribuições/responsabilidades dos profissionais no atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência e respectivas subcategorias: funções dos/as diretores/as, planejamento, formação e experiência, sentimentos em consequência da falta de formação.

4.1.1. Funções dos/as diretores/as

No que se refere às funções desempenhadas pelos/as sujeitos da investigação, diretores/as escolares, foi revelado que o cargo de diretor/a requer disponibilidade e flexibilidade para lidar com as demandas diárias. Fato que foi caracterizado pelos/as entrevistados/as como um cargo exaustivo. Estes acrescentam que o pedagógico, por vezes, fica comprometido, seja pela falta de coordenadores/as pedagógicos/as, seja pelas necessidades administrativas, ou mesmo financeiras.

O maior desafio do diretor da escola é encontrar um tempo que a gente possa contemplar o pedagógico, o administrativo e o financeiro. O diretor, ele tem que estar envolvido nesses três pilares que exigem do gestor uma dedicação exclusiva e como a gente tem no colégio o pessoal da coordenação pedagógica, nossos colegas coordenadores, então, o pedagógico fica meio que de lado, quando a gente está na gestão. (Ent. Dir. B).

(...) Deveria ter um diretor para cada coisa, um diretor pedagógico, um diretor financeiro, um diretor para, sei lá, para projetos porque sobrecarrega e a gente não dá conta, não dá, por mais que a gente queira. (Ent. Dir. D).

(...) Eu não tenho coordenador pedagógico, então, a gente vira coordenador(...) (Ent. Dir. D).

Do ponto de vista financeiro, não compensa, é um desgaste muito grande, o que você ganha de gratificação, você acaba gastando depois com medicamentos para dormir (...) (Ent. Dir. C).

Há mais de 8 anos no cargo, seja por eleição direta ou mesmo por indicação de superiores hierárquicos, as pessoas entrevistadas mencionam que o cargo não é compensatório, antes exaustivo, cansativo e sofrido.

Desempenhar a função de diretores/as escolares torna-se exaustivo devido as inúmeras demandas de origem administrativa, financeira e pedagógica.

4.1.2. Formação e experiência

Conforme explicitado no quadro 1, apenas dois/duas dos/as quatro participantes possuem formação complementar em educação inclusiva, fato que corresponde a 50% dos 4 diretores/as pesquisadas.

No quadro 2, fica evidenciado que as/os professores/as que atuam na sala de recursos multifuncionais têm formação em educação especial e/ou inclusiva, contudo, apenas 1 dos/as 3 professores/as de sala de aula possuem formação complementar em educação inclusiva e/ou especial e o tempo de experiência docente varia entre 19 e 32 anos.

Sem pretender generalizar, podemos, talvez, considerar que ainda há muitos/as professores/as dos sistemas de ensino educacional brasileiro como pouca familiaridade teórica e prática com o atendimento de alunos com deficiência em classes comuns. Prieto (2006) considera que o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos/as professores/as é essencial para subsidiar a formulação de políticas para a sua continuada formação pelos sistemas de ensino “[...] visando a que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores e acompanhadas de sustentação teórico-prática, e não impostas à sua revelia” (p.59).

É que a gente tem que adaptar, uma coisa que eu não... que eu sentia muito quando estava em sala de aula é que nós não somos preparados. (Ent. Dir. D).

A nossa formação acadêmica. Eu tenho vergonha quando eu entro na sala e tem um aluno surdo e que eu não sei falar libras. Eu atendi uma aluna surda e eu tive que escrever. Eu tive vergonha. Eu sou diretora. Como é que eu não falo libras se a minha escola tem alunos surdos? (...) O que a sociedade está pedindo? Que você tenha formação para atender esse cidadão que é um cidadão de direito. (Ent. Dir. B).

É difícil ter um filho com deficiência, seja ela qual for (...) a incapacidade não era dele, foi nossa. Isso mexeu comigo (...)(Ent. Prof. I).

Nos trechos das entrevistas fica evidenciada a importância da formação de professores/as, em seus vários níveis, a fim de garantir “[...] o domínio de conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão e, conseqüentemente, de qualidade educativa”. (Pomar, Grácio, Borralho, et al., 2009, p.61).

Rodrigues, David.& Rodrigues Luzia (2012), consideram os espaços de formação de professores devem proporcionar conhecimento adequado, atitudes e valores para a reforma da educação inclusiva.

Em consonância, Morgado (2021) e Rodrigues (2012) consideram que a qualificação dos/as professores/as de ensino regular e de educação especial constituem instrumento essencial para uma educação de qualidade que contemple todos/as os/as alunos/as.

4.1.3. Planejamento

Explicitado pelos/as diretores/as entrevistados/as, que o trabalho pedagógico junto às famílias é gerado a partir das necessidades de cada estudante, através de entrevistas no momento da matrícula e durante o ano letivo, caso seja necessário. Em específico para os/as professores/as de sala de aula, é realizada uma pauta para educação especial, no início de cada ano letivo, com o propósito de partilhar as especificidades dos/as alunos/as, assim como revelar os/as respectivos professores/as especialistas que o/a atenderão em sala de recursos multifuncionais (SRM).

(...) no início do ano, na semana pedagógica, a gente tem um momento da educação especial, a gente fala da pauta da educação especial, fala do trabalho e do perfil dos professores que atendem a educação especial. (Ent. Dir. B).

(...) nos primeiros 15 dias, a gente faz o levantamento dos alunos que a gente tem, em que sala ele está incluído, quem vai fazer o atendimento desse aluno e compartilha com os professores da sala de aula regular quem são esses alunos e quais são as necessidades deles. (Ent. Dir. B).

(...) é feita uma entrevista, um momento da família com o aluno porque tem muita coisa que o pai colabora, o pai traz a história de vida do aluno. E no decorrer do ano se a gente precisar chamar a família, a gente chama e faz um horário entre a escola e a família. (Ent. Dir. B).

Por outro lado, percebe-se a ausência de planejamento, evidenciado nos excertos.

A gestão por ter tanta demanda, a gente acaba deixando que eles nos procurem numa necessidade maior. (Ent. Dir. D).

(...) quem atende mais as famílias de imediato são as professoras da sala de recurso, então, quando a gente percebe, quando o professor percebe alguma coisa na sala de aula, ele passa para a gente ou diretamente para a professora da sala de recursos ou para a direção, a gente vai ver se procede o que ele está pontuando. (Ent. Dir. D).

O planejamento de intervenção junto às famílias dos estudantes com deficiência torna-se necessário, entretanto observa-se por vezes a ausência desses planejamentos.

4.1.3.1. Sentimentos em consequência da falta de formação

O despreparo de determinados/as professores/as para a uma educação inclusiva, aliado a falta de condições de trabalho, fica evidenciado nos dizeres dos/as entrevistados/as.

Eu tive, em sala de aula, um aluno autista; ele não entrava na minha sala de aula, eu não sabia se eu ia atendê-lo lá fora, conversar, tentar conversar, — porque ele só passava na sala, olhava e não entrava nem saía — e deixava os 30 alunos que estavam ali, o quê que eu fazia? Então, nós não temos essa orientação, nós que não somos da área, aí é muito difícil, eu sentia muita dificuldade, eu acho que os colegas não são diferentes(...)(Ent. Dir. D).

(...) eu sentia muita dificuldade, eu acho que os colegas não são diferentes (...) (Ent. Dir. D).

Impotência em todos os casos porque nós não somos preparados (...) (Ent. Dir. D).

Evidenciamos que os muitos profissionais da educação básica têm formação (mestrados, doutorados, especialização) mas essa formação não os prepara para ensinar – para atuar pedagogicamente nas diferentes situações que vão ou estão a enfrentar no dia a dia das escolas.

Como anteriormente mencionado no capítulo II, a LDB (1996), prevê formação adequada para professores/as do AEE, bem como para professores/as das classes regulares. Se está na LDB, se é recomendado por diversas/os teóricas/os da educação, qual(is) a(s) razão(ões) das afirmações das/os docentes?

4.2. Atividades pedagógicas relevantes para a educação de pessoas com deficiência

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dizeres dos/as diretores/as e professores/as participantes desta pesquisa referente a atividades desenvolvidas pela instituição escolar com relevância para promover a educação de pessoas com alguma deficiência subdividida nas subcategorias: salas de recursos multifuncionais e alunos/as e sentimentos.

4.2.1. Sala de recursos multifuncionais

A sala de recursos multifuncionais (SRM), já referida antes, consiste num espaço físico, localizado em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). A SRM deve ser constituída de equipamentos, mobiliário, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos implementados por programa do governo federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino estadual.

Quanto à sala de recursos multifuncionais, seu funcionamento e atendimento, os sujeitos Dir. A e Dir. B, sinalizam que o espaço pedagógico funciona como previsto na normativa das referidas salas de recursos multifuncionais. Contudo, os sujeitos Dir. C e Dir. D, pontuam dificuldades na implantação e manutenção dessas salas de recursos, desde espaço físico adequado até o acesso das verbas governamentais.

Algumas/uns entrevistadas/os salientam a sua importância e adequabilidade:

(...) a multifuncional é uma sala onde ele se vai trabalhar as potencialidades do aluno, tem um planejamento onde ele vai seguir aquele planejamento dentro das características do aluno, é feito anamnese, vai ver como esse aluno é aí baseado dentro do desenvolvimento do aluno; aí você vai criando estratégias pedagógicas. (Ent. Dir. D).

A sala é riquíssima de jogos pedagógicos, de livros, a sala é muito interessante”. (Ent. Dir. B).

(...) ela é estabilizada com, inclusive, a verba federal é boa, ela tem uma estrutura boa, ela tem uma estrutura pessoal boa, ela tem uma estrutura de equipamentos boa também, ela é toda estruturada(...)” (Ent. Dir. A).

(...) a manutenção da sala, a nossa maior dificuldade(...) espaço adequado, (...)

dentro da estrutura aqui do prédio, adequado para atender essa necessidade. Essa sala de recurso já mudou de lugar várias vezes(...), toda hora está em um espaço diferente.
(Ent. Dir. C).

(...) no ano passado, a gente recebeu um recurso que veio do MEC que a gente utilizou para poder comprar alguns produtos voltados para a educação especial. Reglete²⁰, por exemplo, livros em braile, soroban, a gente adquiriu um bebedouro²¹ com a leitura em braile. (Ent. Dir. D).

Outros/as salientam as dificuldades, como por exemplo, está expresso no seguinte excerto:

(...) o espaço que sobra vai virar a sala de recursos, mas isso tem a ver com o próprio reordenamento da rede porque a rede, às vezes, vem com aumento da quantidade de salas, sem discutir esse planejamento adequadamente com a escola. Aí você é obrigado a tirar a sala de recursos de uma sala que teoricamente era um espaço maior para colocar aquela sala como sala de aula e colocar eles em um espaço menor. Hoje, por exemplo, estruturalmente, eu acho a sala de recursos um espaço muito pequeno, muito estreito, deveria ser um ambiente, dentro do ponto de vista estrutural, maior, mais amplo, que pudesse, inclusive, ter salas de atendimentos individualizados que não têm.
(Ent. Dir. D).

Os dados da pesquisa sobre os/as diretores/as que não tiveram a devida formação em educação inclusiva expõem mais dificuldade em gerir o devido funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Fato que entendemos que constitui um dos muitos obstáculos para a concretização de práticas pedagógicas inclusivas.

Sartoretto (2019) reafirma que fatores como a falta de políticas públicas adequadas, ausência de mínimas condições de acessibilidade física, falta de equipamentos e materiais didáticos indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais dos/as alunos/as, o não-funcionamento ou utilização inadequada de salas de recursos multifuncionais, a inexistência de projetos sérios de formação continuada para professores/as, dificultam e até mesmo frustram a implantação de práticas inclusivas. No entanto, não devem servir de pretexto para impedir a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas.



No quadro 7, salas de recursos multifuncionais, registramos, através de fotografias, algumas salas de recursos multifuncionais, seus mobiliários e equipamentos, durante a visita em campo.

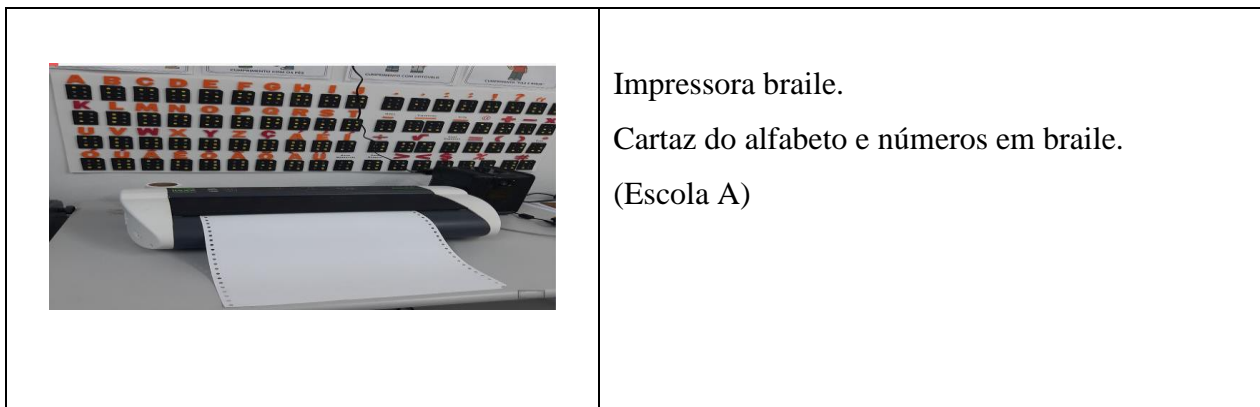
²⁰A reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. É instrumento criado para que pessoas deficientes visuais possam ler e escrever.

²¹Bebedouro é um aparelho ligado à rede de água, dotado de uma torneira ou de um repuxo, que permite a distribuição de água.

QUADRO 7

Sala de recursos multifuncionais

Mobiliário	Descrição
	<p>Sala de atendimento com mesas e cadeiras organizadas por toda sala, para atendimentos individualizados. Armários e diversos recursos pedagógicos, inclusive muitos adaptados. Boa iluminação e climatização.</p> <p>(Escola A)</p>
	<p>Sala de atendimento com uma mesa central e cadeiras. Armários e diversos recursos pedagógicos. Ademais, ambientes com fechamento de divisórias para atendimento individualizado.</p> <p>(Escola B)</p>
	<p>Armário com diversos materiais pedagógicos.</p> <p>(Escola C)</p>



Elaboração do quadro: a autora.

4.3 Principais desafios para o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dizeres dos diretores/as acerca dos principais desafios para o efetivo atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.

Figueredo (2013) considera que uma escola de qualidade é aquela que pratica a cidadania e contempla as diferenças (p.151). Nesta concepção, a pesquisa buscou perceber dos sujeitos entrevistados, quais os principais desafios para tornar as escolas inclusivas e o que poderia melhorar o atendimento pedagógico para contemplar as diferenças de todos os educandos.

4.3.1. Desafios em consequência da falta de recursos

Evidenciado através dos excertos das entrevistas que infraestrutura inadequada das escolas e a carência de recursos materiais e humanos representam obstáculos para o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

*A infraestrutura da escola pública em geral 'deixa a desejar' (Prof. H).
(...) computadores e uma impressora colorida. (Ent. Prof. G).*

As salas mais arejadas. (Ent. Prof. I).

*Nós devemos ter, na nossa realidade atual, assistente social, psicopedagogo, psicólogo.
(Ent. Prof. G).*

(...) se eu tivesse mais recursos materiais e uma infraestrutura adequada seria um trabalho de excelência nível mundial, digamos assim. (Ent. Prof. F).

4.3.2. Desafios para a (e da) formação

Neste aspecto de formação para o fazer pedagógico inclusivo, professores e diretores concordam com a necessidade de mais investimento na formação docente com expressado nos fragmentos das entrevistas:

(...) formação de professor, uma falha muito grande. (Ent. Dir. C)

(...) muito superficial a maioria desses cursos. Deixam um pouco a desejar (Ent. Prof. F).

Eu tenho que entender o processo de aprendizagem dele. Para isso, eu preciso me qualificar. (Ent. Professor E).

(...) essa questão dessa inclusão [...] perpassaria, com certeza, hoje, uma atualização de todos aqueles que estão na rede aí há mais de 15 anos, pelo menos, para que pudesse aí atender essa demanda da legislação. (Ent. Dir. C)

Diretores/as e professores/as concordam que é imprescindível a formação para atuar nas escolas com proposta de educação inclusiva. Pontuam que a formação acadêmica não contempla de forma satisfatória práticas inclusivas das salas de aula e tampouco os cursos de formação continuada ofertados pela SEC.

A SEC sempre tem esses cursos, mas eu acho que esses cursos deviam ser mais intensos, porque a cada dia precisa-se ter mais discussões(...) atualizado nos conhecimentos, e eu acho que o principal é ter as discussões sobre como é que a gente vai atuar com cada aluno na sala de aula (...) Porque a realidade da sala de aula, cada sala de aula, cada ano letivo é a uma realidade. Cada aluno especial é uma a realidade (Ent. Prof. E).

(...) um diálogo com as Universidades também, com os centros de formação de professores para que sejam inseridas também disciplinas obrigatórias, não adianta ser disciplinas eletivas, tem que ser componentes obrigatórios para que esse professor também saía dentro da sua formação com o mínimo conhecimento de saber lidar com esse aluno com essa especialidade e até aprender a distinguir os diferentes tipos de especialidades que pode acontecer com cada um desses alunos. (Ent. Dir. C)

4.3.3. Quanto a importância das/os demais profissionais no processo da educação inclusiva

Nos dizeres de diretores/as e professores/as quanto aos demais profissionais para atuarem no processo da educação inclusiva, a maioria reafirma a importância de coordenadores pedagógicos, psicopedagogos/as, psicólogos/as, assistentes sociais, fonoaudiólogos/as e até enfermeiras/os para uma melhor rede de apoio no que se refere à educação inclusiva.

Psicopedagogo também tem um papel muito importante dentro da escola(...) que não é um professor específico, ele é um psicopedagogo, ele consegue fazer os atendimentos diferenciados que o professor, mesmo com educação inclusiva, não consegue. (Ent. Dir. B).

Maior número de profissionais, principalmente (...) da coordenação (Ent. Dir. D)

precisa de um psicólogo, de um fonoaudiólogo, de uma enfermeira dentro das escolas e esses professores especializados em psicopedagogia. (Ent. Dir. C)

(...) uma psicóloga na escola é um[a] profissional importantíssimas na escola que você trabalha com educação inclusiva, porque os pais, muitas vezes, também não têm quem os ouça, não têm quem lhes ampare, quem lhes dê força (...) é difícil ter um filho com deficiência, seja ela qual for. É muito difícil. E 'pra' eles, muitos são abandonados, eles não têm nenhuma escuta". (Ent. Prof. I)

4.3.4. Desafios na sala de aula

A sala de aula configura-se como o grande desafio do fazer pedagógico inclusivo, nos dizeres das pessoas entrevistadas. Pontuada a dificuldade em produzir material adaptado para cada aluno na sua especificidade, tempo insuficiente para planejamento para as diversas atribuições destinadas aos/às docentes, quantitativo elevado de alunos/as por sala e sua diversidade.

(...) É difícil você trabalhar com várias deficiências ao mesmo tempo. (Ent. Prof. I).

(...) confesso, não é fácil você elaborar atividades adaptadas individualmente (...) dificuldade em encontrar material que a gente possa adaptar para esse aluno, para que esse material tenha verdadeiramente sentido na aprendizagem dele. (Ent. Prof. I).

(...) 10 horas para planejar que, muitas vezes, eu acho até insuficiente diante da demanda que se exige (...) esse ano mesmo, a gente tinha em torno de mais de 60 alunos especiais, e às vezes os alunos precisam de avaliação específica. (Ent. Prof. E)

(...) É difícil você trabalhar com várias deficiências ao mesmo tempo (...) com a direção da escola, por não compreender o trabalho com a deficiência. (Ent. Prof. I)

(...) numa sala com 40, 45 alunos, não tenho como dar uma atenção específica, demorada p'ra um estudante (...) complicado você ter vários estudantes com deficiências diversas e um único professor ter que ser especialista em todas. (Ent. Prof. H).

4.3.5. 'Benefícios sociais' para quem?

Os benefícios sociais, nos dizeres das/os participantes, configuram-se como um elemento fundamental para auxílio das famílias de estudantes com deficiência, sobretudo aqueles/as mais carentes, para quem, por vezes, o benefício provido pelo governo federal constitui a única fonte de renda familiar.

4.3.6. Benefícios sociais

Evidenciado que os benefícios sociais têm devida importância para as famílias mais carentes de pessoas com deficiências, inclusive sugere-se que essa fonte de renda tenha melhor valoração pois muitas das famílias têm as mães como única mantenedora da família.

(...) manter o benefício, mas poderia rever o patamar, o padrão da per capita da família porque quem recebe esse benefício é só quem tem uma per capita muito baixa por pessoa da família. (Ent. Dir. A)

(...) Então, assim, qualquer benefício (...) bolsa presença, o auxílio alimentação, todos esses benefícios trazem um conforto maior para a família. Então, isso se reverte em melhoria de aprendizado. (Ent. Dir. B).

(...) muitos pais até abandonam essa criança com necessidade especial, os alunos especiais, e a mãe é quem acaba assumindo. Então, esse benefício [é] importante (...) não seja só um salário mínimo, para que essa mãe possa cuidar de forma satisfatória dessa criança, e ajudar no desenvolvimento educacional dela. (Ent. Prof. E).

Pelo fato de muitas mães estarem sozinhas, sem os seus parceiros (...) Muitas vezes, nos

casos de moderado a severo da deficiência, elas ficam sozinhas...(Ent. Prof. G).

(...)é uma verba a mais que eles não vão passar fome... (Ent. Dir D).

Os benefícios sociais destinados aos estudantes com deficiência contribuem para uma melhor qualidade de vida dos beneficiários e suas respectivas famílias.

4.5.Graus de (in)satisfação no trabalho da educação inclusiva

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dizeres dos diretores/as e professores/as participantes desta pesquisa referente a categoria grau de (in)satisfação no trabalho da educação inclusiva.

4.5.1. Sentimentos negativos

A falta de formação adequada e das adversidades do fazer pedagógico de escolas públicas inclusivas gera sentimentos negativos e insatisfação profissional.

Culpa, eu me culpava quando eu fazia isso porque eu jamais ia querer que o aluno ficasse estressado, agressivo(...) Culpa, cobrança, uma sensação de impotência.(Ent. Prof. F).

(...) a incapacidade não era dele, foi nossa. Isso mexeu comigo. (Prof. I).

Mas é complicado porque nós não temos as ferramentas necessárias ‘pra’ trabalhar as especificidades daquele aluno. (Ent. Prof. H).

Meu Deus, se esse menino começar a bater a cabeça na parede, o que é que eu vou fazer? (Ent. Prof. H).

Impotência em todos os casos porque nós não somos preparados...é uma sensação tão ruim. (Ent. Dir. D).

4.5.2.Sentimentos positivos

A investigação nos mostra que apesar da fragilidade no que se refere a formação inicial ou continuada de parte dos/as profissionais da educação, a maioria deles/as revelam satisfação com o fazer pedagógico.

(...) sentimento de gratidão mesmo assim por estar fazendo uma coisa que você gosta e que está dando certo. (Ent. Dir. A)

É uma atividade, como eu escolhi porque eu gosto, é gratificante. (Ent. Prof. G)

O sentimento assim, que foi de vitória, que a gente pode muito(...)Me marcou, ele aprendeu e desenvolveu na leitura... (Ent. Prof. G)

De felicidade. De missão cumprida, de que estava no caminho certo, de que

minha profissão vale a pena.” (Ent. Prof. I).

Em síntese, a análise dos conteúdos da investigação proposta revelou que o fazer pedagógico dos diretores/as fica comprometido, pela ausência de coordenadores pedagógicos nas escolas como também pelas demandas das atribuições administrativas e financeiras. Dessa maneira, o planejamento de intervenção junto às famílias dos estudantes com deficiência também fica comprometido.

Evidenciada a necessidade de cursos de formação para professores/as e diretores/as, para melhor atendimento do público da educação especial.

As atividades pedagógicas desenvolvidas em salas de recursos multifuncionais(SRM) corroboram para a promoção da educação de pessoas com alguma deficiência.

Quanto aos benefícios sociais, foi reconhecido que estes contribuem para uma melhor qualidade de vida dos beneficiários e suas respectivas famílias.

Destacado como principais desafios para o atendimento educacional das pessoas com deficiência: a elaboração de material adaptado para cada aluno na sua especificidade, a escassez de tempo para planejamento das diversas atribuições destinadas aos docentes, quantitativo elevado de alunos por sala e sua diversidade, falta de profissionais de apoio especializado nas salas para mediação ou mesmo apoio e cuidados dos educandos com deficiência.

A falta de infraestrutura necessária das escolas, juntamente com a escassez de recursos materiais e humanos desperta em alguns entrevistados sentimentos negativos quanto a prática pedagógica, apesar do esforço e dedicação da maioria dos entrevistados, revelados pelos sentimentos positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista no sistema educativo, mesmo em dias atuais, não tem sido fácil para as escolas, para os/as professores/as, para as famílias e, muito menos, para os alunos e as alunas com alguma necessidade educativa específica.

Há algum tempo, existem diversas inúmeras normas e recomendações internacionais que exigem a prática da educação inclusiva, das quais destacamos a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), à qual a União Europeia aderiu com seus respectivos Estados-Membros.

O respeito pelas diferenças é uma das particularidades que caracteriza a sociedade contemporânea. Apesar disso, a temática inclusão escolar, desde algum tempo, tem provocado debates acirrados em todo o mundo devido à complexidade do tema ou mesmo frente a resposta por vezes simplistas e talvez equivocadas por parte dos governantes, a respeito de paradigmas educacionais inclusivos.

O assunto merece um entendimento mais profundo da questão, demanda repensar novos parâmetros educacionais com o intuito de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas, para reconhecer igualdade de aprender e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (Mantoan 2006).

A inclusão considera que todos/as os/as estudantes aprendam num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades, conforme explicado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Ainda hoje observa-se que pessoas com deficiência no Brasil são marcadas por preconceito e discriminação social. Sabe-se de vidas marcadas por extermínio e abandono, passando por segregação, enraizados ao longo da História. Em consequência, transformar para o paradigma educacional inclusivo exige mudanças estruturais significativas a vários níveis: organização escolar, práticas escolares e políticas públicas.

O fato é que o problema escolar brasileiro é bastante complexo e corrobora com a reflexão de Torres (1994), quando traz a concepção estatal do alcance do currículo mínimo, em que a redução dos critérios para o avanço escolar aparece como o remédio para um mal que permeia ao longo do tempo. É inegável que o ensino escolar brasileiro é limitado, acessível a poucos e marcado no caso das pessoas com deficiência, apesar de presentemente certos contextos escolares se verifique a integração ou algumas possibilidades de inclusão dessas pessoas com deficiência.

Este estudo se justifica, de entre tantos motivos, pelo fato de que, ainda em dias atuais, existem milhares de pessoas que têm os seus direitos cerceados e violados em situações do cotidiano

relacionadas com a restrição de direitos à educação no Brasil, visivelmente em desacordo com a legislação existente para a efetiva práxis pedagógica inclusiva.

O domínio Educação, Gênero, Corpo e Violência muito contribuiu para o desenvolvimento da investigação, uma vez que, de entre outros aspectos, este domínio favoreceu a mobilização de conceitos em perspectivas históricas, antropológicas e sociológicas da situação da pessoa com deficiência.

A dissertação apresentada teve como propósito identificar os principais desafios para a gestão e desenvolvimento deste ramo de educação nas escolas públicas atuais em Salvador, no estado da Bahia. Nesta perspectiva, interessava-nos saber quais eram as dificuldades enfrentadas por diretores/as para garantir a gestão de uma escola inclusiva? Quais eram os desafios enfrentados por professoras/es para tornar satisfatória a aprendizagem destes estudantes com deficiência? Como foi a formação inicial e continuada destes profissionais da escola regular/inclusiva? Existiam recursos financeiros, materiais e humanos para a realização de atendimento e ensino aos estudantes com deficiência?

Nos dizeres dos diretores/as participantes desta pesquisa referente a categoria atribuições/responsabilidades dos/as profissionais no atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência, ficou evidenciado que o cargo de diretor/a requer disponibilidade e flexibilidade para lidar com as demandas diárias. As pessoas entrevistadas mencionam que o cargo por vezes não é compensatório, além disso, torna-se exaustivo, cansativo e sofrido. Acrescentaram que as atividades pedagógicas como um todo, frequentemente, ficam comprometidas, seja pela carência de coordenadores pedagógicos, seja pelas necessidades administrativas ou mesmo financeiras.

Tivemos o entendimento que não há um planejamento sistematizado de intervenção junto às famílias dos estudantes com deficiência por parte da gestão escolar. O trabalho pedagógico junto às famílias é gerado a partir das necessidades de cada estudante, através de entrevistas no momento da matrícula e durante o ano letivo, caso seja necessário. Em específico, para os professores de sala de aula, é realizada uma pauta para educação especial, no início de cada ano letivo, com o propósito de partilhar as especificidades dos alunos, assim como sinalizar ao corpo docente quais os respectivos professores especialistas que atenderão os alunos com deficiência em sala de recursos multifuncionais.

Evidenciamos que, os/as diretores/as inquiridos possuíam experiência docente superior a 20 anos e tempo de gestão escolar entre 8 e 19 anos, entretanto, apenas 50% deles possuíam formação complementar em educação inclusiva. Também verificamos que todos os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais têm formação em educação especial e/ou inclusiva, contudo,

apenas 1/3 dos professores/as de sala de aula comum possuem formação complementar em educação inclusiva e/ou especial, apesar do considerável tempo de experiência docente versar entre 19 e 32 anos. Ou seja, para 2/3 dos professores/as a formação neste domínio não surgiu como necessidade.

A investigação nos mostrou que apesar da fragilidade no que se refere a formação inicial ou continuada de parte dos envolvidos, a maioria desses profissionais realizam com satisfação as suas atividades laborais, mesmo diante da diminuta formação ou mesmo das adversidades do fazer pedagógico inclusivo de escolas públicas estaduais.

Ademais, os educadores entrevistados elucidaram a inclusão escolar como um processo repleto de dificuldades a serem superadas. A sala de aula configura-se como o grande desafio do fazer pedagógico inclusivo. Nos dizeres dos sujeitos entrevistados, pontuaram como grande dificuldade, a elaboração de material adaptado para cada aluno na sua especificidade, seguida de um insuficiente tempo para planejamento das diversas atribuições destinadas aos docentes, quantitativo elevado de alunos por sala e sua diversidade e, falta de profissionais de apoio especializado nas salas para mediação ou mesmo apoio e cuidados dos educandos com deficiência.

Diretores/as e professores/as inquiridos concordaram que é imprescindível a formação para atuar nas escolas com proposta de educação inclusiva. Posto isto, pontuaram que a formação acadêmica não contempla de forma satisfatória práticas inclusivas nas salas de aula e tampouco os cursos de curta duração ofertados pela SEC.

Compreendemos que, para esses educadores/as, a educação inclusiva se apresenta como um desafio, principalmente pela ausência de formação. Constituindo-se desta maneira um dos muitos obstáculos de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, como Mantoan (2006, p.29), reitera, esta razão não pode continuar a ser usada como justificção para impedir uma verdadeira inclusão escolar.

Nos dizeres dos diretores/as e professores/as participantes desta pesquisa, referente à categoria atividades desenvolvidas pela instituição escolar e sua relevância para promover a educação de pessoas com alguma deficiência, foi destacado a sala de recursos multifuncionais (SRM) como um espaço pedagógico necessário. Contudo, foi pontuado dificuldades na implantação e manutenção dessas salas de recursos, desde espaço físico adequado até ao acesso das verbas públicas. Associamos que, os diretores que não tiveram a devida formação em educação inclusiva, expuseram mais dificuldade em gerir o devido funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Nesta perspectiva, entendemos que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino educacional brasileiro como pouca familiaridade teórica e prática sobre o atendimento de alunos

com deficiência em classes comuns.

O estudo também identificou escassez de recursos financeiros, materiais e humanos para suprir o atendimento e ensino aos estudantes com deficiência, apesar das legislações vigentes no país e na capital baiana. Concebemos que determinadas legitimações poderiam favorecer as práticas inclusivas das escolas públicas estaduais, tais como a presença de coordenadores pedagógicos, psicopedagogos/as, psicólogos/as, assistentes sociais, fonoaudiólogos/as e até enfermeiras no interior das unidades escolares. A criação de uma melhor rede de apoio, que possibilite celeridade nos encaminhamentos a médicos especialistas, para laudos médicos e/ou receitas, relatórios pedagógicos e psicopedagógicos, assistência social, seria uma alternativa viável a fim de melhor sistematizar o atendimento e o ensino desse público alvo da educação especial.

Para além disto, entendemos que uma melhor valoração dos benefícios sociais às famílias de estudantes com deficiências, muito colaboraria para o desenvolvimento biopsicossocial dos educandos. Estes, por vezes, se constituem como única fonte de renda familiar. Ademais, compreendemos que a geração de políticas públicas que contemplem as famílias mais carentes, que não ao acaso, na capital baiana, são majoritariamente negros/as e afrodescentes, cuja responsabilidade da família centra-se nas mulheres, chefes de família, abandonadas na maioria das vezes por seus companheiros, possivelmente em virtude da deficiência dos seus filhos.

Neste âmbito, ressaltamos que os contextos educacionais também podem desempenhar um papel importante na construção de sociedades mais igualitárias, nas quais todas as mulheres e as suas respectivas famílias podem construir e buscar livremente os seus projetos de vida e verem os seus direitos respeitados, enquanto mulher, chefe de família e mãe de pessoa com deficiência.

As compreensões construídas nesta pesquisa nos fazem entender que a sociedade está em constante modificação e que a escola necessita adentrar neste contexto social de mudanças. Mudanças essas que devem contemplar as especificidades do sujeito e, sobretudo, o respeito às diferenças. Mudanças para reavaliar antigos paradigmas educacionais e propor novos paradigmas. Mudanças para novos contextos de aprendizagens. Mudanças para tornar as escolas efetivamente inclusivas, direito de todos os educandos.

Pela interpretação dos dizeres dos entrevistados, ainda há muitos desafios para a gestão e manutenção de escolas públicas inclusivas. Compreendemos que este trabalho, intitulado “Inclusão Escolar: diagnóstico e expectativas”, não finaliza com nossas considerações. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam propiciar novas intervenções especialmente em sala de aula, por meio de reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva, de modo que as peculiaridades e necessidades dos educandos com deficiências sejam compreendidas no âmbito escolar.

Assim, consideramos que a maior contribuição desta pesquisa possa estar no fato de dar

“pistas” de que, para incluir e ser incluído, é preciso que a equipe gestora, diretores/as e vice-diretores/as escolares, proporcionem aos educadores espaços de formação e, inclusive, participem dessas formações, a fim de dividir experiências, anseios e vitórias decorrentes do processo inclusivo. Para mais, faz-se necessário uma considerável reestruturação na rede escolar de ensino público com o propósito de melhor propiciar condições favoráveis, a começar pela acessibilidade, para aprendizagem e para práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arantes, Valéria (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In David Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Editora Porto.

Bauer, Martim & Gaskell, George (Orgs.). (2011). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, Robert. & Biklen, Sara (1994). Análise após a recolha de dados. In Robert Bogdan & Sara Biklen, *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 220-242). Porto: Porto Editora.

Bogdan, Robert. & Biklen, Sara (1994). Entrevistas. In Robert Bogdan & Sara Biklen, *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 134-139). Porto: Porto Editora.

Bogdan, Robert & Biklen, Sara (1994). Nove questões frequentes sobre a investigação qualitativa. In Robert Bogdan & Sara Biklen, *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 63-74). Porto: Porto Editora.

Brasil(2014). Projeto de Lei. 8014/2010. Aprova Cuidador nas Escolas para Alunos com Deficiência. Acesso em 10.06.2021. <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/438330-CAMARA-APROVA-CUIDADOR-NAS-ESCOLAS-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA.html>

Brasil(2015). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão de Pessoa com deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, n.127, 7 jul. de 2015. Acesso em: 26 ago. 2019.

Brasil. Censo da educação básica(2019). Acesso em 04.06.2021. <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(2021). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]*. Brasília: INEP. Acesso em 04.06.2021 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Brasil. Ministério da Educação(2009). Resolução N° 4. Acesso em 08.06.2021. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>.

Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil.(2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico]*. Brasília: INEP. Acesso em 11/05/2022
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Candeias, Adelinda (2009). Avaliação inclusiva: Uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In Adelinda Candeias, et al (Coord.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 21-34). Évora: CIEP.

Cantorani, José, Gutierrez, Gustavo, Pilatti, Luiz, Redkva, Paulo & Vargas, Leandro (2015). A Dimensão da Deficiência e o Olhar a Respeito das Pessoas com Deficiência a Partir dos Recenseamentos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2015, v. 21, n. 1, pp. 159-176. Acesso 16 Maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100011>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100011>.

Carvalho, Rosita (2011). *Escola Inclusiva – A reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Cerezuela, Cristina (2016). *Política nacional de educação inclusiva: Um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

Charlot, Bernard (2013). *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez.

Colins, Patrícia (1990). Black Feminist Thought in the Matrix of Domination. In *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. (pp. 221-238)
http://www.oregoncampuscompact.org/uploads/1/3/0/4/13042698/patricia_hill_collins_black_feminist_thought_in_the_matrix_of_domination.pdf

Correia, Luís (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, António & Amado, João (2018). *Análise de Conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia.

Diniz, Debora (2012). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.

Dos Santos, José.(2012). *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira de Rosana Glat e Edicléia Mascarenhas Fernandes*. *Revista Eletrônica Do Polo De Niterói*, volume (1), pp.24-25
Recuperado de <http://www.seer.unirio.br/poloniteroi/article/view/2339>

Educação Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão.(2020). Acesso em 20. 06. 2021. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva>.

Fávero, Eugênia (2013). Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In Maria Teresa Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas* (pp. 17-25). Petrópolis: Vozes.

Figueira, Emílio (2021). *As pessoas com deficiência na história do Brasil: Uma trajetória de silêncios e gritos!* Rio de Janeiro: Wak Editora.

Figueiredo, Rita (2013). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In Maria Teresa Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas* (pp. 141-145). Petrópolis: Vozes.

França, Tiago.(2013). *Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social*. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. São Paulo. Recuperado de <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>.

Franco, Vítor (2009). Percursos inclusivos no ciclo de vida da pessoa com deficiência. In Adelinda Candeias. (Coord.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 89-105). Évora: CIEP.

Freitas, Soraia (2006). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo processo. In David Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161-181). São Paulo: Summus Editorial.

Gil, Antonio (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

Glossário da Educação Especial Censo Escolar. (2019). Retrieved from https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf Acesso em 10. 06.2021.

IBGE (2012). *Censo demográfico 2010 - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais IBGE (2010). *Censo Demográfico brasileiro*. Acesso em 11/05/2022 <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>

Latas, Ángeles (2012). O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 17-28) 2ªed. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, Michele, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). As técnicas de recolha de dados. In Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette & Gérald Boutin, *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (pp. 143-166). Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). Análise e interpretação dos dados qualitativos. In Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette & Gérald Boutin, *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (pp. 107-130). Lisboa: Instituto Piaget.

Mantoan, Maria Teresa (2003). *Inclusão escolar: O que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mantoan, Maria Teresa (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha, In Maria Teresa, Rosângela Prieto & Valéria Arantes (Org.), *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*

(pp. 15-29). São Paulo: Summus.

Mantoan, Maria Teresa (2013) Inclusão escolar: Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In Maria Teresa Mantoan (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas* (pp. 29-41). Petrópolis: Vozes.

Marco, Victor Di. (2020). *Capacitismo: O mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento.

Maset, Pere (2012). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In David Rodrigues, *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45- 87). 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Mazzotta, Marcos (2003). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Modena, Maura. (2016). *Conceitos e formas de violência*. Retrieved from https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_3.pdf Acesso em 10.06.2021.

Morgado, José (2012). Qualidade e educação inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109- 121) 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Paschoalino, Jussara (2017). *Desafio da gestão escolar*. Belo Horizonte: Studium Eficaz.

Prieto, Rosângela (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Maria Teresa Mantoam, Rosângela Prieto & Valéria Amorim (Org.), *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*, (pp. 31-69). São Paulo: Summus.

Rizzi, Ester, Gonzalez, Marina e Ximenes, Salomão. *Coleção Cartilhas de Direitos Humanos – volume 4 Direito Humano à Educação*. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil.

Rodrigues, David (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In David Rodrigues(Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-100). Porto: Editora Porto.

Rodrigues, David (Org.). (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, David, & Rodrigues, Luzia (2012). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In David Rodrigues & Luzia Rodrigues, *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-107). 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Sánchez, Pilar, Abellán, Rogelio, & Frutos, Andrés (2012). Educação inclusiva e formação de professores. In David Rodrigues, *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 125-144). 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Santomé, Jurjo (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora

Santos, Maria (2013). Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In Maria Teresa Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas* (pp. 148-151). Petrópolis: Vozes.

Sarmiento, Manuel. (2003). “O que cabe na mão...”. In David Rodrigues(Org.), *Perspectivas sobre*

a inclusão: Da educação à sociedade, (pp. 73-84). Porto: Editora Porto.

Sartoretto, Mara (2013). *Inclusão: Da concepção à ação*. In Maria Teresa Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas* (pp. 77-82). 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

Secretaria Estadual da Educação. (2017). *Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia*. Retrieved from <http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf> Acesso em 20.08.2017.

Secretaria Estadual da Educação. (2017). *Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia*. Retrieved from <http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf> Acesso em 20.08.2017.

Senado Federal (2005). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Retrieved from <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso 11.05.2021.

Silva, Otto (1986). *A Epopéia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS.

Souza, Luciana (2019). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática*. SCIELO, volume 7 (número 2), pp. 51-67.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=88e081b1-3ac5-4227-b92c-802e249b5f32>

UNESCO. (2003). *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Acedido em: 11, janeiro, 2020, Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por?posInSet=1&queryId=af208691-b401-4d32-be2c-766a1f976410 Acesso 11.05.2021.

UNESCO. (2003). *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Acedido em: 11, janeiro, 2020, Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por?posInSet=1&queryId=af208691-b401-4d32-be2c-766a1f976410 Acesso 11.05.2021.

UNESCO. (2008). *Educação Inclusiva no Brasil*. Retrieved from <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education> Acesso 12.07.2021.

UNESCO. (2008). *Educação Inclusiva no Brasil*. Retrieved from <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education> Acesso 12.07.2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: CONSENTIMENTO INFORMADO



Declaração de Consentimento Livre e Informado

Eu, _____,

aceito responder a uma entrevista realizada por Claudia Pereira Oliveira, estudante do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da professora doutora Margarida Louro Felgueiras, com intuito de colaborar na recolha de informações sobre a realidade e os desafios que se colocam às escolas no desenvolvimento do processo de inclusão.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter quaisquer custos e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso desta pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente académicos do estudo com vista a realização da dissertação do mestrado. Autorizei que a entrevista fosse gravada e transcrita. Em caso de dúvidas, poderei contactar a pesquisadora responsável por meio telefónico () xxxxxxxxx e do e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx e poderei ter acesso à transcrição. Confirmando que me foi explicado que não haverá nem riscos nem benefícios pela minha participação e que tenho o direito de interromper ou recusar continuar em qualquer momento da entrevista, sem sofrer quaisquer constrangimentos.

Quanto à confidencialidade, foi-me assegurado que **a minha identidade não será revelada** em qualquer relatório, publicação, estudo académico ou qualquer outro meio de divulgação.

Terei uma cópia assinada desta Declaração de Consentimento Livre e Informado.

Salvador, _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2: GUIA DE ENTREVISTA PARA DIRETORES/AS



Orientanda: Cláudia Pereira Oliveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Margarida Louro Felgueiras

Coorientadoras: Prof^a Dr^a Maria José Magalhães

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETORES/AS

Tema: Investigar o panorama da educação inclusiva em algumas escolas da rede pública do Estado da Bahia, procurando identificar os principais desafios para implantação, gestão e desenvolvimento da educação, voltada para o atendimento de pessoas com alguma deficiência entre 1988 e 2020.

Objetivo geral: Analisar os principais desafios para a realização do atendimento às pessoas com deficiências.

Objetivos específicos:

Conhecer as atribuições/responsabilidades do(s) diretores/as relativas à implantação, gestão e desenvolvimento para atender e educar pessoas com alguma deficiência;

Identificar as principais atividades desenvolvidas pela instituição escolar e sua relevância para promover a educação de pessoas com alguma deficiência;

Compreender os principais desafios para o efetivo atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.

Entrevistada: _____

Entrevistadora: Cláudia Oliveira, estudante de Mestrado em Ciências da Educação.

Tempo da Entrevista previsto: 45 minutos.

Apresentação: Se apresentar e informar a entrevistada sobre o trabalho acadêmico e seus objetivos. Valorizando a sua colaboração para continuação do mesmo e garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevistada. E se necessário, assegurar uma cópia da transcrição da entrevista.

Critérios Gerais e aspectos formais a ter em conta

Critérios gerais:

Momentos em que o entrevistado manifesta as suas emoções.

Linguagem corporal. Tonalidade e ritmo da linguagem do entrevistado. Gênero de linguagem utilizada. Ambiente onde a entrevista é realizada.

Aspectos formais a ter em conta:

Apresentação: Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado.

Manter o profissionalismo, procurando levar o entrevistado a responder às questões e esclarecendo dúvidas que este possa ter. Informar o tempo da entrevista. Estimular que a entrevistada fale da sua formação profissional.

Decorrer da entrevista:

Focar o entrevistado nos tópicos principais. - Estimular o entrevistado a expor mais acerca dos tópicos mais importantes.

Terminar a entrevista:

Atender ao limite de tempo da entrevista.

Apresentar um agradecimento final.

Tomar notas:

Anotar as disposições corporais e emocionais do entrevistado.

Eventualmente, apenas no caso da não autorização da gravação da entrevista, proceder à transcrição direta da entrevista.

Entrevista:

- Nome completo, data de nascimento, estado civil, se tem filhos, (graduação, especialização, mestrado, doutorado), qual a sua formação acadêmica, ano que começou a lecionar, que dificuldades sentiu na organização escolar e na sala de aula, o que foi levou a escolha da profissão, o que levou a concorrer para um cargo de direção e se senti bem em exercê-lo.

Pergunta Recurso: acha que compensa exercer este cargo? É gratificante o cargo de direção?

1. Pode descrever em linhas gerais o seu trabalho desenvolvido na direção escolar.

Pergunta Recurso - Explique, por favor, de forma detalhada, quais são as suas funções e responsabilidades nesta instituição.

2. Pode falar um pouco sobre o plano de intervenção junto às famílias dos estudantes com alguma deficiência?

Pergunta Recurso - Como é essa intervenção? Voluntaria, planejada ou dentro da carga horária dos docentes?

3. Que dificuldades a escola enfrenta na inclusão de estudantes com alguma deficiência dentro da instituição?

Pergunta Recurso - Que tipos de dificuldades? Com estudantes, famílias ou recursos?

4. Para você, o que melhoraria o trabalho desenvolvido na instituição para uma inclusão escolar mais efetiva?

5. Como funciona o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais? Existe alguma dificuldade para implantação e/ou manutenção das referidas salas?

6. Pode citar alguma situação envolvendo estudantes com deficiência. E qual foi o sentimento que ficou da resposta encontrada para esse caso?

7. Dentro da sua vivência quais as vantagens e desvantagens do benefício concedido (aposentadoria para deficientes) para a qualidade de vida dos estudantes da educação especial?

Pergunta Recurso - Esses alunos são mais assíduos, permanecem mais na escola, são mais empenhados nas tarefas?

8. Existe algo que você gostaria de acrescentar relacionada ao atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência? O que pensa sobre esta investigação?

Objetivo geral: Analisar os principais desafios para a realização do atendimento às pessoas com deficiências.	
1º Objetivo Específico: Conhecer as atribuições/responsabilidades do(s) profissional(is) relativas à implantação, gestão e desenvolvimento para atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência	
Perguntas:	Descreva em linhas gerais o seu trabalho desenvolvido na direção escolar.
	Pergunta Recurso: Explique, por favor, de forma detalhada, quais são as suas funções e responsabilidades nesta instituição.
	2. Pode falar um pouco sobre o plano de intervenção junto às famílias dos estudantes com alguma deficiência?
	Pergunta Recurso - Como é essa intervenção? Voluntaria, planejada ou dentro da carga horária dos docentes?
2º Objetivo Específico: Identificar as principais atividades desenvolvidas pela instituição escolar e sua relevância para a promover a educação de pessoas com alguma deficiência.	
Perguntas:	6. Pode citar alguma situação envolvendo estudantes com deficiência. E qual foi o sentimento que ficou da situação em questão?
	5. Como funciona o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais? Existe alguma dificuldade para implantação e/ou manutenção das referidas salas?
3º Objetivo Específico: Compreender os principais desafios para a efetivo atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.	
	3. Que dificuldades a escola enfrenta na inclusão de estudantes com alguma deficiência dentro da instituição? Pergunta Recurso - Que tipos de dificuldades? Com estudantes, famílias ou recursos?
	4. Para você, o que melhoraria o trabalho desenvolvido na instituição para uma inclusão escolar mais efetiva?
	7. Dentro da sua vivência quais as vantagens e desvantagens do benefício concedido (aposentadoria para deficientes) para a qualidade de vida dos estudantes, público da educação especial? Pergunta Recurso - Esses alunos são mais assíduos, permanecem mais na escola, são mais empenhados nas tarefas?
	8. Existe algo que você gostaria de acrescentar relacionada ao atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência? O que pensa sobre esta investigação?

APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES/AS



Orientanda: Cláudia Pereira Oliveira

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Margarida Louro Felgueiras

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Maria José Magalhães

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES/AS

Tema: Investigar o panorama da educação inclusiva em algumas escolas da rede pública do Estado da Bahia, procurando identificar os principais desafios para implantação, gestão e desenvolvimento da educação, voltada para o atendimento de pessoas com alguma deficiência entre 1988 e 2020.

Objetivo geral: Analisar os principais desafios para a realização do atendimento às pessoas com deficiências.

Objetivos específicos:

Conhecer as atribuições/responsabilidades do(s) professor(es) no fazer pedagógico dos estudantes com alguma deficiência;

Identificar as atividades desenvolvidas pelo/a professor/a da instituição escolar e sua relevância para promover a educação de pessoas com alguma deficiência;

Compreender os principais desafios para o efetivo atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.

Entrevistada: _____

Entrevistadora: Cláudia Oliveira, estudante de Mestrado em Ciências da Educação.

Tempo da Entrevista previsto: 45 minutos.

Apresentação: Se apresentar e informar a entrevistada sobre o trabalho acadêmico e seus objetivos. Valorizando a sua colaboração para continuação do mesmo e garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevistada. E se necessário, assegurar uma cópia da transcrição da entrevista.

Critérios Gerais e aspectos formais a ter em conta

Critérios gerais:

Momentos em que o entrevistado manifesta as suas emoções.

Linguagem corporal. Tonalidade e ritmo da linguagem do entrevistado. Gênero de linguagem utilizada. Ambiente onde a entrevista é realizada.

Aspectos formais a ter em conta:

Apresentação: Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado.

Manter o profissionalismo, procurando levar o entrevistado a responder às questões e esclarecendo dúvidas que este possa ter. Informar o tempo da entrevista. Estimular que a

entrevistada fale da sua formação profissional.

Decorrer da entrevista:

Focar o entrevistado nos tópicos principais. - Estimular o entrevistado a expor mais acerca dos tópicos mais importantes.

Terminar a entrevista:

Atender ao limite de tempo da entrevista.

Apresentar um agradecimento final.

Tomar notas:

Anotar as disposições corporais e emocionais do entrevistado.

Eventualmente, apenas no caso da não autorização da gravação da entrevista, proceder à transcrição direta da entrevista.

Entrevista:

- Nome completo, data de nascimento, estado civil, se tem filhos, qual a sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado), ano que começou a lecionar, que dificuldades sentiu na organização escolar e na sala de aula, o que foi levou a escolha da profissão.

Pergunta Recurso - Compensa ser professor? É uma atividade profissional gratificante?

8. Pode descrever em linhas gerais o seu trabalho desenvolvido com alunos com deficiência.

9. Sabe se a Secretaria Estadual da Educação (SEC) oferece curso ou treinamento específico para inclusão de alunos com deficiência?

10. Pode falar um pouco sobre o plano de intervenção junto aos estudantes com alguma deficiência?

Pergunta Recurso - Como é essa intervenção? Voluntária, planejada ou dentro da carga horária semanal?

11. Que dificuldades você enfrenta na inclusão de estudantes com alguma deficiência na sala de aula?

Pergunta Recurso - Que tipos de dificuldades? Com estudantes, famílias ou recursos?

12. Para você, o que melhoraria o trabalho desenvolvido na instituição para uma inclusão escolar mais efetiva?

13. Como funciona o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais? Existe alguma dificuldade para o efetivo atendimento aos estudantes com alguma deficiência?

14. Pode citar alguma situação envolvendo estudantes com deficiência. E qual foi o sentimento que ficou da resposta encontrada para esse caso?

15. Dentro da sua vivência quais as vantagens e desvantagens do benefício concedido (aposentadoria para deficientes) para a qualidade de vida dos estudantes da educação especial?

Pergunta Recurso - Esses alunos são mais assíduos, permanecem mais na escola, são mais empenhados nas tarefas?

9. Existe algo que você gostaria de acrescentar relacionada ao atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência? O que pensa sobre esta investigação?

Objetivo geral: Analisar os principais desafios para a realização do atendimento às pessoas com deficiências.	
1º Objetivo Específico: Conhecer as atribuições/responsabilidades do(s) professores no fazer pedagógico dos estudantes com alguma deficiência;	
Perguntas:	1. Pode descrever em linhas gerais o seu trabalho desenvolvido com alunos com deficiência. Pergunta Recurso: Explique, por favor, de forma detalhada, quais são as suas funções e responsabilidades com alunos com deficiência.
	3. Pode falar um pouco sobre o plano de intervenção junto aos estudantes com alguma deficiência? Pergunta Recurso - Como é essa intervenção? Voluntaria, planejada ou dentro da carga horária semanal?
2º Objetivo Específico: Identificar as atividades desenvolvidas pelo/a professor/a da instituição escolar e sua relevância para promover a educação de pessoas com alguma deficiência.	
Perguntas:	7. Pode citar alguma situação envolvendo estudantes com deficiência. E qual foi o sentimento que ficou da situação em questão?
	6. Como funciona o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais? Existe alguma dificuldade para o efetivo atendimento aos estudantes com alguma deficiência?
3º Objetivo Específico: Compreender os principais desafios para o efetivo atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência.	
	4. Que dificuldades você enfrenta na inclusão de estudantes com alguma deficiência na sala de aula? Pergunta Recurso - Que tipos de dificuldades? Com estudantes, famílias ou recursos?
	5. Para você, o que melhoraria o trabalho desenvolvido na instituição para uma inclusão escolar mais efetiva?
	2. Sabe se a Secretaria Estadual da Educação (SEC) oferece curso ou treinamento específico para inclusão de alunos com deficiência?
	8. Dentro da sua vivência quais as vantagens e desvantagens do benefício concedido (aposentadoria para deficientes) para a qualidade de vida dos estudantes, público da educação especial? Pergunta Recurso - Esses alunos são mais assíduos, permanecem mais na escola, são mais empenhados nas tarefas?
	9. Existe algo que você gostaria de acrescentar relacionada ao atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência? O que pensa sobre esta investigação?