

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

MÁRCIA CAPELLINI

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO
NARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

AQUIDAUANA/MS
NOVEMBRO-2021

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO
NARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

MÁRCIA CAPELLINI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais, sob a orientação da Prof. Dra. Helen Paola Vieira Bueno.

AQUIDAUANA/MS
NOVEMBRO-2021

MÁRCIA CAPELLINI

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO
NARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Orientadora

Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Examinador

Prof. Dr. Fábio da Silva Sousa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Examinador

Prof. Dr. Flávio Villas-Boas Trovão
Universidade Federal de Rondonópolis
(UFR)
Examinador

Aquidauana, MS, 08 de novembro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com muita humildade a mim,
MÁRCIA CAPELLINI por ter sido forte,
persistente e superar muitos obstáculos.
Em alguns momentos tive que fazer escolhas e
eu escolhi seguir,
com gratidão às pessoas que contribuíram
para que eu conseguisse superar
medos de quebrar barreiras e conceitos, o que causou
sofrimentos e muita dor, mas, também muitas surpresas.
Aprendi a me conhecer, me descobrir, me enxergar,
me ouvir, me olhar, correr atrás de um sonho que muitos
não acreditavam que um dia eu pudesse alcançar.
Também dedico ao meu esposo PAULO ROGÉRIO,
a quem carinhosamente chamo de SOL,
amor da minha vida, meu companheiro que,
me incentivou a participar de uma seleção
dessa natureza pela primeira vez, auxiliando-me
com o que foi necessário, pelo companheirismo
nos momentos de saudades
em dois anos e meio de distância,
orando nas horas de choro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus Yaveh de justiça, Shalom de paz, Jireh de provisão, Shamar sempre presente, El-elion exclusivo, Jeovah Rafa que cura toda dor, Elohim que tudo controla.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas Paulo Rogério Fanti Dias, oferecendo abraço, ombro, ouvidos e muito amor. Te amo muito, obrigada por sonhar esse sonho junto comigo.

À minha orientadora Dra. Helen Paola Vieira Bueno que muito me ensinou nos estudos e como pessoa para que eu pudesse me tornar uma pessoa melhor. Obrigada é pouco para expressar o que sinto porque, sem seu auxílio, eu não alcançaria meu sonho. Foram mensagens, áudios, encontros presenciais, virtuais. Gratidão eterna. Minha irmã por consideração. Sonhou comigo desde o início em cada detalhe.

À alguém muito especial que compartilhou comigo cada momento de alegria e de solidão e que eu tenho certeza absoluta que foi Deus que colocou no meu caminho pra me abençoar: Noêmia Pereira Lima. Obrigada amiga pelas orações, pelas palavras, pelos alimentos, pela amizade. Sabemos a que me refiro. Obrigada é pouco. Deus a abençoe.

Ao professor Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes que participou do processo de mudança desde a fase da seleção na entrevista e que eu aprendi a admirar e respeitar. Quanta honra tê-lo na minha banca. Quando crescer, quero ser um pouco assim como você. Obrigada por me entender, me ajudar, me indicar leituras, me escutar.

Ao Dr. Miguel de Souza Rodrigues que, como coordenador do programa sempre apoiou e orientou, como professor foi além do ensinar e como pessoa mostra em ações como respeitar. Obrigada por cada sorriso, por cada palavra de conforto, por cada abraço.

Ao professor Dr. Fábio da Silva Sousa pelas de suas contribuições na qualificação e agora pela alegria na banca da defesa. Obrigada pelo carinho, pela consideração e pela forma como sugere as correções para que meu trabalho tenha mais qualidade.

Ao professor Dr. Prof. Dr. Flávio Villas-Boas Trovão que aceitou com muito carinho participar de um momento tão ímpar da minha vida, trocando informações importantes quanto aos meus escritos e, tratando-me com respeito e me presenteando com a divulgação da pesquisa entre seus alunos. Obrigada pela oportunidade.

À minha mãe Ednalva de Jesus Pedra pelas orações e por escutar meus desabafos e meus prantos nas lutas. Que Deus a bençoe grandemente. Em todas as etapas dos meus estudos desde minha infância, sempre se orgulhou de mim.

Ao meu filho Mateus Capellini Oliveira por ser o presente que Deus me deu não apenas no nome, mas por toda vida.

À minha irmã Marília Capellini Nascimento e ao meu cunhado Auro Sávio do Nascimento (*in memoriam*) que há anos atrás entregou meu currículo a uma pessoa que me oportunizou ingressar no universo da Educação Especial e, a partir de então, tive a certeza do que realmente gostaria de estudar e trabalhar.

À minha tia Maria Aparecida de Jesus Costa pelas orações e pela alegria cada vez que eu compartilhava uma vitória nesse processo.

Ao meu amigo José Aparecido da Costa que sempre me escutou, me incentivou, me ajudou tirando dúvidas de estudos com áudios e trocando materiais, indicando bibliografias e ouvindo os desabafos em instantes de dúvidas. Tudo de melhor sempre.

Tenho poucos amigos verdadeiros, porém alguns nomes que me abençoaram: Cheila Cláudia de Souza, Vagner Lima Neto, Edson Sebastião Bandeira Bastos. Márcia Nascimento Lima e Paula Patrícia Echeverria Couto, minhas companheiras de todas as horas. Obrigada a cada um. Jamais esquecerei cada momento de carinho.

Às pessoas que permitiram a realização da pesquisa na rede municipal de ensino de Anastácio/MS: prefeito Nildo Alves de Albres, professor Silas Cabral e professora Cimara de Oliveira Cabral. Sem a permissão de vocês, não haveria pesquisa, não haveria luta, não haveria vitória, não haveria sonho. Primeira pesquisa dessa natureza no município. Também à Cheila Cláudia de Souza que, enquanto secretária de educação ofereceu apoio total para o setor, inclusive para os estudos dos quais surgiu a Deliberação nº 31 de 25/11/2020 e o Decreto 698 de 18/11/2021. Também ao Sr. Lincoln Sanches Pellicione que, ao assumir a pasta, não mediu esforços em apoiar e providenciar tudo o que foi necessário para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos/distúrbios de aprendizagem. Gratidão pela confiança e por autorizarem que eu plantasse uma semente inicial na escrita da história da Educação Especial.

À Luciana Francisca Maia pelas mensagens e orações durante todos esses anos, a cada dia sem desistir em me fortalecer no SENHOR. Orações fazem mesmo diferença.

Aos diretores, professores alunos e seus pais que se tornaram protagonistas dessa pesquisa, pérolas do meu sonho, razão da minha luta e dos meus estudos. Sem palavras para agradecer.

À equipe do Núcleo de Educação Especial de Anastácio/MS que passou a ser pra mim não apenas companheiros de trabalho, mas de luta e de aprendizado. Quanta honra trabalhar e aprender com cada um de vocês. Agora vocês fazem parte da minha história.

À Rosemeire de Cássia Carlos Canhete que, me acolheu nos momentos de desânimo na escrita do trabalho me incentivando em cada etapa.

À professora Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana que, no momento em que passei na seleção não mediu esforços para me auxiliar nas aulas para que eu pudesse organizar horários. Obrigada pela confiança.

A todos os acadêmicos que tive a felicidade de ministrar aulas enquanto professora substituta e professora voluntária na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – campus de Aquidauana (CPAQ) e aprender sobre tantos assuntos, dentre eles sobre a beleza do RESPEITO À VIDA. Em nome de todos, cito o nome da Roseneide Cardoso para representá-los. Registro aqui que hoje tenho alguns como colegas de trabalho na equipe da Educação Especial. Muito orgulho.

E, finalmente, a todos que, de forma indireta, contribuíram para que eu conseguisse finalizar essa etapa.

*"No final das contas, tudo é hipótese e incerteza.
O conhecimento absoluto é proibido ao ser humano.
Como ele é arrastado no movimento relativo da Terra,
ele só pode ter conceitos relativos.
Para conhecer o absoluto seria preciso que ele
pudesse se manter no espaço, livre de todo movimento.
Mas então ele não seria mais humano, ele seria Deus"*
Alain Gerbault

RESUMO

O presente texto consiste em uma pesquisa sobre a implementação de uma política de Educação Especial no município de Anastácio/Mato Grosso do Sul, Brasil, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. O lócus é a rede municipal de ensino da cidade de Anastácio, localizada a 139 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Participaram do projeto estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, responsáveis por eles, professores e gestores das unidades escolares no qual eles estavam regularmente matriculados. Foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva e a narrativa para obter os dados, num estudo transversal. Havia ausência de uma política e de um protocolo de atendimento para estudantes com deficiência na referida rede de ensino. Uma das hipóteses é que as políticas existentes são reformuladas sob a lógica de quem não enxerga as pessoas com deficiência como sujeitos que se constituem sob condições históricas, políticas, econômicas e, sobretudo, culturais. Dessa forma, o principal objetivo é analisar como acontece o processo de implementação de uma política através da construção de narrativas junto com as vozes dos protagonistas sob a perspectiva dos Estudos Culturais e qual impacto causado no processo de aprendizagem desses estudantes, sujeitos marcados pela diferença e desqualificados socialmente. Dos autores convidados à interlocução, Said contribuiu com seu conceito de orientalismo, bem como a construção de Marcone de deficiencialismo - a invenção da deficiência pela normalidade, para analisar as construções que se tornam verdadeiras em torno do tema e refletem de forma negativa nas ações na forma de ensinar. Os resultados finais comprovam a necessidade de incluir essas vozes nas propostas educacionais como um todo, porém não apenas restritivo à redação de documentos normativos que proporcionam continuidade na política da hegemonia e sim uma modificação nas ações nas questões de ensino para que as necessidades sejam contempladas para a promoção da qualidade de vida e não apenas para fortalecer o currículo escolar. Duas conquistas foram a criação do Núcleo de Educação Especial através do Decreto nº 698 e a publicação da Deliberação do CME/Anastácio nº 31 que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Municipal de Ensino de Anastácio/MS.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Especial, Estudos Culturais.

ABSTRACT

This text consists of research on the implementation of a Special Education policy in the city of Anastácio/Mato Grosso do Sul, Brazil, from the perspective of Cultural Studies. The locus is the municipal education network of the city of Anastácio, located 139 km from Campo Grande, the capital of the state of Mato Grosso do Sul. Students with disabilities, pervasive developmental disorders, their parents/tutors, teachers, and managers of the school units in which they were regularly enrolled participated in the project. An exploratory-descriptive and narrative research was carried out to obtain the data, in a cross-sectional study. There was an absence of a policy and a protocol for attending students with disabilities in the aforementioned education network. One of the hypotheses is that existing policies are reformulated under the logic of those who do not see people with disabilities as subjects who are constituted under historical, political, economic and, above all, cultural conditions. Thus, the main objective is to analyze how the process of implementing a policy takes place through the construction of narratives together with the voices of the protagonists from the perspective of Cultural Studies and what impact it has on the learning process of these students, subjects marked by difference and socially disqualified. Of the authors invited to the dialogue, Said contributed his concept of Orientalism, as well as Marccone's construction of disability - the invention of disability through normality, to analyze the constructions that become true around the theme and reflect negatively on actions in the way of teaching. The final results prove the need to include these voices in educational proposals as a whole, but not only restricting the drafting of normative documents that provide continuity in the policy of hegemony, but a change in actions on teaching issues, so that needs are addressed to the promotion of quality of life and not just to strengthen the school curriculum. Two achievements were the creation of the Special Education Center through Decree No. 698 and the publication of the Deliberation of the CME/Anastácio No. 31, which provides school education for people with disabilities, pervasive developmental disorders and high and abilities or giftedness in the Municipal System of teaching in Anastácio/MS.

Keywords: Public Policy, Special Education, Cultural Studies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem I: Exposição de alguns materiais no evento de inauguração do ano letivo de 2021.....	79
Imagem II: Sara – mascote do Núcleo de Educação Especial.....	79
Imagem III: Lucas – mascote do Núcleo de Educação Especial.....	80
Imagem IV: Materiais levados para estudante da zona rural.....	80
Imagem V: Materiais levados para estudante da zona rural.....	81
Imagem VI: Quebra-cabeça.....	81
Imagem VII: Quebra-cabeça.....	82
Imagem VIII: Atividades levadas para estudante da zona rural.....	82
Imagem IX: Estudante satisfeito em receber material de apoio.....	83
Imagem X: Loto leitura.....	83
Imagem XI: Jogando com dados silábicos.....	84
Imagem XII: Montando a tabuada.....	84
Imagem XIII: Montando a tabuada.....	85
Imagem XIV: Após montar a tabuada, trabalhar com a multiplicação.....	85
Imagem XV: Cada copo no seu lugar.....	86
Imagem XVI: Número e quantidade.....	86
Imagem XVII: Número e quantidade	87
Imagem XVIII: Número e quantidade.....	87
Imagem XIX: Número e quantidade.....	88
Imagem XX: Subtração.....	88
Imagem XXI: Adição.....	89
Imagem XXII: Número e quantidade.....	89
Imagem XXIII: Colocando as tampas.....	90
Imagem XXIV: Primeiro contar.....	90
Imagem XXV: Depois registrar.....	91
Imagem XXVI: As vogais.....	91
Imagem XXVII: Cada vogal em sua garrafa.....	92
Imagem XXVIII: Tampando corretamente.....	92
Imagem XXIX: Quantas sílabas tem?	93
Imagem XXX: Formando palavras.....	93
Imagem XXXI: Roleta das Sílabas.....	94
Imagem XXXII: Atividades.....	94
Imagem XXXIII: Atividades.....	95
Imagem XXXIV: Atividades.....	95
Imagem XXXV: Atividades.....	96
Imagem XXXVI: Atividades.....	96
Imagem XXXVII: Atividades.....	97
Imagem XXXVIII: Atividades.....	97
Imagem XXXIX: Todos fizeram assim.....	98
Imagem XL: E eu fiz assim.....	98
Imagem XLI: Utilização da personagem para ensinar sinais em LIBRAS para criança de três anos	99
Imagem XLII: Amigos da turma	99
Imagem XLIII: Cópia do quadro.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABA – Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEE – Conselho Estadual de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CID – Código Internacional de Doenças
CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
CME – Conselho Municipal de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPAQ – Campus de Aquidauana
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LBI – Lei Brasileira da Inclusão
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUESP – Núcleo de Educação Especial
PEE – Plano Estadual de Educação
PEI – Plano Educacional Individualizado
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
QI – Quociente de Inteligência
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE – Secretaria de Educação Especial
SUS – Sistema Único de Saúde
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	19
2.1	Estudos Culturais: em busca de (in)definições.....	19
2.2	Educação Especial: um leque de opções.....	37
3	SOBRE A TRAJETÓRIA: CAMINHOS (IN)CERTOS	62
3.1	Tipo de estudo.....	62
3.2	Lócus da pesquisa.....	62
3.3	Participantes.....	63
3.4	Procedimentos	63
3.4.1	Percalços do trajeto	63
4	CONSTRUINDO NARRATIVAS	71
4.1	Educação Especial em Anastácio/MS: o significado da Deliberação....	72
4.2	E assim surge o Núcleo de Educação Especial.....	74
4.3	Detalhes que fazem a diferença: sejam bem-vindas às atividades.....	76
4.4	Tenho deficiência sim, mas isso não me torna invisível	100
4.5	Não basta participar, é preciso falar	108
4.6	O aluno é da escola.....	120
4.7	Luz, câmera, ação	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a modalidade de ensino denominada Educação Especial faz parte da minha vida pessoal e profissional. Se existe uma forma de separar o pessoal e o profissional, ainda não descobri. Quem sabe existam recursos para isso. Após um tempo de experiência e algumas leituras, estruturei uma frase que tomei para mim como uma verdade, ainda que provisória, mas uma verdade após mudanças, inquietações, decepções e descobertas que é **“Educação Especial: um leque de opções”**.

Isso se deve ao fato de que a educação dos estudantes com deficiência não se constrói com metodologias prontas e sim com diretrizes e orientações, por isso as opções são inúmeras, dependendo da deficiência, do nível de desenvolvimento e de conhecimento de cada estudante. Além disso, cada sujeito tem um estilo de aprendizagem, uma forma própria de aprender, com ou sem deficiência.

Diferentes razões serviram de estímulo e motivo para que se efetivasse a pesquisa apresentada neste trabalho e, relatá-la, discuti-la e apresentá-la torna-se relevante para a minha trajetória por constituir-se razão de uma inquietação que me acompanha no que concerne a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

O leque de opções não se esgota e embora eu já soubesse e acreditasse em meu discurso de que não há formas únicas de trabalho na educação, principalmente na Educação Especial, pude constatar que, em alguns momentos, ou melhor, em determinadas situações eu acabava por utilizar parâmetros sem modificá-los ou adaptá-los, o que trouxe o questionamento se eu não os estaria utilizando como uma prescrição a ser seguida.

O discurso de que cada caso é um caso, de que cada sujeito é único e de que em uma mesma deficiência temos heterogeneidade não cabe aqui. Arrisco afirmar que tornou-se “chavão” entre os profissionais da área. Talvez seja essa uma forma de responder questionamentos sem dar respostas. Ou seja, falar e não dizer nada.

Muitas narrativas são elaboradas e resultam em teorias incontestáveis que acabam servindo de base para as políticas públicas e, principalmente para as práticas pedagógicas. Fala-se em inclusão, comprova-se com dados estatísticos; todavia, as atividades pedagógicas continuam as mesmas, assim como os instrumentos de avaliação permanecem os mesmos e os recursos pedagógicos perduram, ainda que para sujeitos diferentes.

Por exemplo, para atender um aluno com deficiência visual, palavras e textos em braille é o suficiente. Esse conhecimento todos os professores sabem, sejam eles formados ou não na área da Educação Especial, sejam eles docentes no ensino comum ou no atendimento especializado. Interessante observar que tal ideia encontra-se em discursos, em registros e o que é inapropriado: na prática. De onde surgiu essa verdade? Inquietações. Independente do CID (Código Internacional de Doenças) registrado no laudo emitido pelo médico, o importante é avaliá-lo do ponto de vista pedagógico. As primeiras atividades serão para conhecê-lo, observá-lo, criar laços de confiança e depois traçar as estratégias. Um docente deveria saber: isso serve para TODOS os estudantes, mas nosso foco é Educação Especial.

Como foi que se deu o encontro da **EDUCAÇÃO ESPECIAL** com os **ESTUDOS CULTURAIS**? Fácil? De forma nenhuma. Complicado? Muito. Possível? Sim, ou pelo menos busco mostrar que sim. Porém, há a necessidade de uma mudança interior, de uma busca para estar receptiva a reestruturar conceitos, a tirá-los de uma caixa rígida que não dobra, que não racha, que não quebra, como muitas vezes aprendemos a construir como verdades, sem dialogar com autores de outras áreas de conhecimento, sem ter contato com outros pontos de vista e, acima de tudo, respeitando a opinião que não seja igual ou semelhante à nossa.

Dialogar com Piaget sobre as fases do desenvolvimento cognitivo é confortável, até porque na maioria das vezes nosso acesso não é diretamente aos escritos originais. Torna-se importante conhecer como ele realizou suas pesquisas. Será que observou seus filhos? E em quais contextos? Ler sobre resultados de pesquisas realizadas em outros países, outros contextos, outros valores, outra estrutura de educação e simplesmente utilizar os autores como única ou principal referência é muito convidativo e, ainda, estamos sempre atualizados com os modismos de cada estação porque, ainda que o fenômeno do aquecimento global provoque alterações nas estações do ano, elas continuam a existir no calendário e todos seguem o ciclo.

A academia não propõe discutir educação e Educação Especial com Stuart Hall, que não é pedagogo; e até mesmo no caso de Jean Piaget, epistemólogo muito respeitado, quando somos apresentados a ele, não é politicamente correto discordar de suas ideias. Arrisco a dizer que quem se aventura a isso torna-se um tanto quanto rebelde na academia. Enfim, as teorias sempre nos chegaram como respostas às nossas indagações.

Quando tive contato com Emília Ferreiro, ao estudar o processo de alfabetização, foi a mesma situação, buscar uma resposta para compreender como as crianças se apropriam da leitura e da escrita. As pesquisas têm relevância, mas eu me inquietava por

constatar que não era possível apenas generalizar. As crianças que encontravam-se em processo de alfabetização e que, feliz ou infelizmente, passaram pela minha caminhada profissional, não respondiam ao que eu esperava ou havia sido ensinada a esperar. Embora Ferreiro e os outros estudiosos da alfabetização não pesquisassem Educação Especial, quando ingressei nessa área as expectativas eram as mesmas, afinal, se fosse diferente não seria inclusão e não seria mesmo porque inclusão é simplesmente igualdade.

Não imaginava adentrar na área de Estudos Culturais em algum momento das minhas pesquisas, aliás, não a conhecia. Sem mudança interior, sem a vontade de conhecer opiniões diferentes, sem observar além do que se considera senso comum, é mais difícil buscar práticas pedagógicas diferenciadas. Quebrar paradigmas não é fácil, não é simples, como não está sendo simples mostrar os aspectos de um processo de construção e desconstrução que não termina de uma forma linear. Nesse momento, após muitas desestruturas, foi difícil retornar a uma estrutura sem obstáculos. Mistura de cores. Lispector (2015, p.48) disse que “Quando eu escrevo, misturo uma tinta a outra, e nasce uma nova cor”.

Promoveu-se um diálogo com os Estudos Culturais porque o tema “pessoas com deficiência” não tem ocupado espaço de visibilidade na sociedade e na academia, mesmo quando se discute os marcadores da diferença. O papel desse campo do conhecimento é lidar com temas que consolidam a produção da diferença em contraposição a uma tentativa de homogeneização.

Na perspectiva dos estudos culturais, as verdades, percebidas como construções históricas, são colocadas sob suspeita. As formações culturais contemporâneas, os deslocamentos no cenário político, econômico, no arranjo familiar, no estilo de vida, nos padrões de diferenças de gerações, na visão social do homem e da mulher, no envelhecimento da população, compõem um cenário próprio para o desenvolvimento de pesquisas nessa perspectiva (KRUSE, 2017, p. 2-3).

Este espaço em que posso colocar algumas de minhas inquietações e, principalmente as que constituem-se gênese da pesquisa, oportuniza-me a realmente externar a busca por inventar caminhos e encontrar descaminhos, a ânsia de buscar acertos e encontrar desacertos. É essa mistura de cores que não se enquadra em formar uma cor secundária a partir de duas cores primárias ou algo semelhante. Creio serem misturas inesperadas até porque a quantidade não é definida. Esse é o valor do encontro com os Estudos Culturais: ir em busca do conhecido e encontrar o desconhecido.

Na graduação não estudamos Educação Especial, mas foi por meio de uma disciplina denominada Dificuldades de Aprendizagem que fui conhecer uma escola

especializada. Nesse local, as dificuldades eram diferentes, as dúvidas se expandiram e começaram os questionamentos sobre inclusão e se há aprendizagem na inclusão.

Com o título de pedagoga, iniciou-se um caminho rumo ao trabalho. Havia uma vaga apenas para as salas cujos alunos “dão mais trabalho” com comportamentos difíceis de lidar. Continuava insatisfeita com a questão da aprendizagem. Como docente em sala de recursos multifuncionais e em centro de atendimento especializado, as inquietações não apenas se ampliaram como se consolidaram ainda mais. Os (des)caminhos foram se tornando homogêneos.

A função de professora substituta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-campus de Aquidauana (CPAQ), nas disciplinas sobre Educação Especial, possibilitou discutir temas que acabavam voltando para as mesmas questões, principalmente na oportunidade de fazer pesquisa de campo, entrevistar pais e profissionais que atuam na área. Discussões que em muito contribuíram para que eu pensasse em pesquisar sobre a relação das políticas públicas e aprendizagem. Trago aqui a fala de Marques (2016) em que

A Educação Especial é apresentada como uma disciplina específica que acaba por segregar o alunado objeto de seus discursos teóricos e práticos em uma identidade especial, categoria à parte, igual em sua deficiência e diferente do alunado majoritário, “normal” e “homogêneo”. Ao encarar o outro a partir de sua diferença, só o considera enquanto elemento perturbador da mesmidade, como se esta realmente existisse. Daí surgirem os discursos sobre inclusão e a insistência para que a mesmidade “aceite” a diferença do outro (MARQUES, 2016, p.3).

Enquanto docente nos cursos de graduação, me questionava se realmente estaria contribuindo para essa discussão. A cada degrau, passo, obstáculo, inquietação e provocação a Educação Especial tornava-se parte de mim. Penso que não me reconheço sem ela. Assim, o ingresso no programa de mestrado em Estudos Culturais foi a oportunidade de sentir um desconforto em um alto nível. Reconhecer que verdades construídas até então não eram verdades, é extremamente frustrante. Passar anos lendo, estudando, trabalhando; porém, concordando com determinadas situações para manter uma postura politicamente correta me levavam à vontade de desistir.

Isso acontece porque temos a noção de que, ao nos depararmos com algo novo, simplesmente necessitamos descartar tudo o que construímos e reiniciar. Mas não é assim. A questão é que precisamos agregar novas informações e reelaborar os conceitos, desconstruir e reconstruí-los. São processos diferentes. E admito que com a experiência e formação até aquele momento, penso que ainda não havia compreendido esse processo.

O projeto inicial foi “A percepção do professor de apoio em classe comum sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Aquidauana, MS, Brasil” porque uma das “verdades” construídas é que a garantia de um profissional como professor de apoio em sala de aula comum garante a aprendizagem do estudante com deficiência. Após iniciar os estudos nas aulas das disciplinas matriculadas e, sempre em discussão com minha orientadora, através da sua mediação, fizemos opção por realizar a pesquisa nas escolas pantaneiras por tratar-se de um local com muitas especificidades, o que tornava o desafio ainda maior.

No início de 2020, aceitei uma proposta de trabalho para atuar na SEMED/Educação Especial no município de Anastácio, no estado de Mato Grosso do Sul, ou melhor, iniciar um serviço de orientação para os atendimentos que vinham sendo realizados. Não havia um setor responsável para coordenar e acompanhar os estudantes com deficiência matriculados na rede e nem uma política para orientar quantos aos atendimentos.

Diante disso, tornou-se difícil conciliar o trabalho no município de Anastácio com carga horária de quarenta horas semanais e deslocar-se para as escolas pantaneiras nas datas e horários agendados, considerando a necessidade de utilização de transporte. Solicitar dispensa do trabalho seria também um fator complicador, visto que Anastácio conta com quinze unidades escolares a serem atendidas, sendo quatro escolas na zona rural.

Sendo assim, optamos em realizar a pesquisa nas escolas da zona rural em substituição às escolas pantaneiras, considerando que as escolas do campo também têm suas especificidades. Porém, conforme será mostrado no presente estudo e nos registros definitivos da pesquisa, muitos caminhos foram sendo desbravados e ousado afirmar, construídos, o que resultou em “EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO NARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS”, tema em que buscou-se analisar a implementação de uma nova forma de trabalho, considerando o ponto de vista de quem apresenta deficiência, de quem convive com a deficiência, de quem trabalha com a deficiência.

Para fins de apresentação da citada pesquisa, dividiu-se o presente trabalho em seis partes, a saber:

- 1) **Introdução:** apresentação da pesquisa.
- 2) **Os interlocutores da pesquisa,** espaço para uma breve apresentação do convidado **Estudos Culturais: em busca de (in)definições e da Educação Especial: um leque de opções,** para a interlocução proposta.

- 3) **Sobre a trajetória: caminhos (in)certos** narra as ações desenvolvidas para a realização da pesquisa, o tipo de estudo, *locus*, participantes e procedimentos.
- 4) **Construindo narrativas** traz as vozes dos sujeitos da pesquisa para a construção das narrativas propostas para a implementação das políticas.
- 5) **Considerações Finais**, com os resultados obtidos.

2 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

A pesquisa tem como base dois principais interlocutores: Estudos Culturais e Educação Especial, áreas de conhecimento distintas. O primeiro, enquanto campo de conhecimento, lida com temas que consolidam a produção da diferença em contraposição a uma tentativa de homogeneização. A segunda, constitui-se protagonista do processo de implementação de uma política de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A escolha se deu pelo fato de que o tema “pessoas com deficiência” não tem ocupado espaço de visibilidade na sociedade e na academia, mesmo quando se discute os marcadores da diferença.

2.1 Estudos Culturais: em busca de (in)definições

Embora a área de conhecimento denominada de Estudos Culturais ainda trilhe caminhos por serem desbravados, sua natureza interdisciplinar permite entrelaçar produções intelectuais sob pontos de vista de campos distintos sem descaracterizá-los.

Segundo Cevalco (2003) as origens dos Estudos Culturais estão nas publicações das obras “The Making of the English Working” (A fabricação da classe trabalhadora inglesa) de Edward Palmer Thompson (1963), “Culture and Society” (Cultura e sociedade) de Raymond Williams (1958) e “The Uses of Literacy” (Os usos da cultura) de Herbert Richard Hoggart (1957) por romperem com a tradição em como se estudar os fenômenos culturais.

Cevalco (2003), na obra intitulada “Dez lições sobre estudos culturais”, nos mostra uma espécie de panorama sobre o tema de uma forma um tanto quanto linear, o que a princípio não deixa de ser positivo para quem se encontra em fase de apresentação do assunto. Trata do processo gradual das modificações sofridas pelo conceito de cultura em contextos diferentes, exatamente como afirma o título: em dez lições. Isso não significa que devamos olhar para os fatos da forma como somos comumente apresentados à disciplina de história nas escolas e na própria academia, através de fatos isolados, com data de início e término de períodos históricos com suas nomenclaturas e principais características.

Após buscar diálogos com outros autores da citada área, verifica-se que perduram dúvidas e incertezas sobre suas delimitações, características e metodologia. Talvez aqui resida a sua natureza: (in)definição, ou melhor, uma definição que não seja definitiva e nem imutável, porque “do seu surgimento e fundação na Inglaterra até os dias atuais, o

campo dos Estudos Culturais ganhou força e influência no mundo acadêmico” (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

Quando iniciamos a busca pelo diálogo proposto, com uma ousada e inédita tentativa de debate até a proposição da análise para elaboração da dissertação, fez-se necessário, aos poucos, ter contato com diversos autores por meio de seus legados. Encontramos pesquisadores em Sociologia, Literatura, Semiótica, Filosofia, Antropologia, Linguagem, História, Ciências Políticas, Cultura, Psicologia e outras áreas, mas não um estudo específico sobre a Educação Especial. Então, o diálogo entre pares não acontece; porém, a cada leitura, novas perspectivas puderam ser vistas:

De um lado, só pessoas com deficiência. De outro, apenas as comuns. Quem usa óculos só fala com quem usa óculos? Estudantes que têm asma só conversa com quem tem asma? Pessoas sem braço só deveriam ser abordadas por outras em idêntica situação? (WERNECK 2002, p. 156).

A deficiência, enquanto diferença, tem sido discutida sempre entre pares. Deficiência na pedagogia (o que é certo/errado, o que pode/não pode fazer em sala de aula, o que faz/não faz o professor regente quando o aluno tem determinada deficiência), deficiência na medicina (saúde/terapia/medicalização), deficiência na in/exclusão, deficiência na assistência social, deficiência nas políticas (direito à educação, direito à professor de apoio, direito à matrícula no ensino comum); porém, não vemos a discussão sob o ponto de vista da deficiência. A provocação aqui é ousar o início de um esboço ou de um ponto de partida para sair de um protocolo que culmine em ações e discursos rumo à consolidação da hegemonia para dialogar, respeitar opiniões diversas e discordar argumentando com os protagonistas que são os alunos, os pais/responsáveis, os professores, os gestores e toda a comunidade escolar envolvida.

Ir em busca de uma desconstrução não necessita necessariamente concordar com todos os especialistas que construíram as verdades colocadas, os absolutismos, as receitas ou as regras generalizadas. Os Estudos Culturais nos mostram caminhos no plural e não no singular por tratarem-se de diálogos e não de monólogos, não delimitam espaços porque abrangem relações entre cultura, história e sociedade, conforme afirma Escosteguy (2008).

Os denominados fundadores oficiais desse vasto campo de conhecimento não se formaram especificamente em cultura; porém, acabaram por quebrar uma certa tradição em como estudar os fenômenos culturais, seja por uma necessidade política, ou pela formação de uma nova consciência social, mas não mais pensando na determinação da cultura apenas pela base econômica. Nesse cenário, a linguagem enquanto sistema através

do qual o homem comunica seus sentimentos e ideias torna-se uma consciência prática material. Ela mostra a necessidade da formação de uma consciência por parte de quem não é valorizado na formalidade, o que propõe mudança de prática, mudança no sentido de ouvir o sujeito e não falar por ele, por uma outra perspectiva. Esse aspecto singular é que consegue promover e concretizar com o outro interlocutor. E é esse o ponto de relevância da nossa troca com a Educação Especial. Simples assim. Acreditamos que a mudança pode sim estar na simplicidade.

A questão da ausência de uma definição cristalizada, talvez delimitada não constitui-se ponto fundamental para explorar essa área do conhecimento, esse referencial teórico, essa perspectiva epistemológica. Dito de outra forma; um olhar diferente. Um jeito singular ou simples de lidar com as diferenças.

[...] seria possível dizer que “Estudos Culturais” são o que se chama de “Estudos Culturais”. Sem objeto, sem método, mas com uma postura intelectual, um olhar e – talvez aí resida o diferencial – uma concepção ampla da cultura como uma prática cotidiana ligada a um contexto político (MARTINI, 2012).

Se a base é a cultura, como isto pode acontecer? Isso se deve ao fato de que cultura, por ser um termo polissêmico, permite inúmeras interpretações. Para Thompson (1998), a cultura é dinâmica, uma rede de relações, um emaranhado que reúne muitas atividades. Ribeiro (2016) mostra que Raymond Williams conceitua a cultura como um modo de vida articulada com práticas, sentimentos e pensamentos e, por causa disso, busca superar a separação entre cultura e sociedade.

Mas falar de cultura não significa apenas defini-la e sim encontrá-la em contextos em que seu nome não é mencionado explicitamente ou não se encontra em títulos. Stuart Hall (1997) explica que a cultura sempre foi importante e é um dos elementos mais dinâmicos que interfere de forma significativa na constituição da subjetividade, afinal “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p.26). Também argumenta que ela não pode ser separada da economia, do poder político e social, além de ser reguladora por definir o que é ou não aceitável.

Cultura é um conceito complexo, com sentidos nas diferentes línguas, impossível de ser fixado. Assim, uma das possibilidades de entender tal conceito seria qualificá-lo como o conjunto das manifestações humanas, em contraste com a natureza (KRUSE, 2017, p. 2).

Essa indefinição dos Estudos Culturais a torna como a possibilidade e a realização na construção de um outro olhar que auxilie na compreensão do que é a Educação Especial e que as intervenções sejam reais.

Observa-se um crescente número de estudos culturais nos círculos educacionais relacionados a temas diversos: relações de poder no currículo e na escola; pedagogias culturais na pós-modernidade; relações sociais na escola; colonização de saberes; infância; cidadania; efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação; a questão da diferença, raça, etnia e gênero na escola (OLIVEIRA, 2009, p. 9).

Se temos uma gama de assuntos diversos, então tem como dialogar. Por outro lado, se não tivesse, seria momento de iniciar. Isso mesmo, é momento de iniciar. É momento de romper o protocolo do politicamente correto das redações das políticas públicas e construir narrativas junto com os pontos de vista das pessoas com deficiência e olhar para a aprendizagem.

Educação Especial também faz ou pode fazer parte dos Estudos Culturais. Entretanto, dois fatores tornaram-se importantes para a realização desse encontro: o primeiro refere-se à afirmação de Martini (2012) de que as ideias dos autores dos Estudos Culturais estão em constante construção. A segunda é afirmação de Kruse (2017) de que

A questão é olhar para a cultura e pensar como damos significados aos objetos e as práticas. Ao fazermos isso, transferimos tais significados para diferentes contextos e os ressignificamos (KRUSE, 2017, p.3).

Ou seja, o fundamental não é buscar se a educação encontra-se na lista dos assuntos abordados, porque o que fará a diferença é a lente de quem faz a mediação desse debate, o olhar de quem argumenta, a desconstrução para reconstrução de quem realiza a pesquisa. Então, com essa concepção tivemos a certeza do convite realizado como uma oportunidade.

Uma observação importante é a de que nosso desejo era e ainda permanece como sendo ir além das definições. Na área da educação, trabalha-se muito com definições, porém sem observar como se deu a sua construção. Durante esta trajetória da pesquisa, constata-se a relevância da não reprodução dessas definições, porque

Não existe uma linguagem e uma cultura ideal, elas são contingentes. Não existe “a Cultura” (*Kultur*), existem *culturas*. Sendo assim, a educação não pode dizer o que é o mundo, como ele funciona e se encarregar de transformar os sujeitos em indivíduos cultos (OLIVEIRA, 2009, p.4).

Para finalizar as breves considerações gerais sobre esse interlocutor, trazemos outra ideia que acreditamos que possa constituir-se em uma das bases para uma nova forma de desconstrução, assim

A educação e a escola são constantemente desafiadas a reconhecer e dialogar com as diferentes culturas que cruzam o seu espaço, com a alteridade (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

Não há como dialogar sem a disposição para ouvir. Dialogar significa falar e ouvir, ser interlocutor implica falar e ouvir, construir com o outro também exige o falar e o ouvir. A reprodução se dá pelo ouvir e repetir, diferente do produzir.

Muitos autores dos Estudos Culturais construíram conceitos, defenderam ideias e argumentos sobre determinados temas/assuntos; porém, há uma precaução nesse estudo de não ampliar o tema, arriscando desviar o foco do que foi proposto. Então, destacamos Edward Said, um intelectual palestino, crítico literário e ativista político. O motivo da escolha se deu por conta, principalmente pelo resultado da sua obra “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” em que ele criou o conceito de orientalismo para descrever um estilo de pensamento utilizado pelo ocidente para descrever uma imagem dos orientais a partir da sua própria ótica de colonizador, de dominador que interfere na estrutura e exerce sua autoridade. O autor destaca que a cultura europeia ganhou não apenas força como também identidade porque se não fosse o oriente, o que seria do ocidente?

As produções a respeito do Oriente foram elaboradas sob o ponto de vista do Ocidente e essa leitura se expande a ponto de tornar-se tão natural quanto verdadeira que, por causa disso, o orientalismo transforma-se em uma espécie de instituição autorizada a lidar com o Oriente que, segundo o autor, se explica pelo interesse não apenas no lucro, bens materiais ou governo como também e, principalmente, pelo poder intelectual.

Ele partiu do princípio de que

o interesse europeu e depois americano no Oriente era político segundo alguns dos óbvios relatos históricos que apresentei, mas que foi a **cultura** que criou esse interesse, que atuou dinamicamente junto com a lógica política, econômica e militar bruta para fazer do Oriente o lugar variado e complicado que ele evidentemente era no campo de estudo que chamo de Orientalismo (SAID, 2003, p. 16-grifo nosso).

Said não estudou a educação em si e muito menos a Educação Especial. Ele abriu caminhos para estudos denominados pós-coloniais, discutiu a figura do exilado, do imigrante, do refugiado, explorou a representação do outro e da alteridade, entre outros temas. Podemos dizer que transitou por espaços diferentes em suas críticas ao eurocentrismo, à literatura, às artes. Dentre suas obras, citamos sua autobiografia intitulada “Fora do lugar” em que ele trata da condição de exilado, uma certa transitoriedade que marca essa condição bem como a de imigrante, o que aprofunda em “Reflexões sobre o exílio”. No livro “Representações do intelectual” mostra que o intelectual é por definição um exilado em seus caminhos. Deixou o que consideramos um patrimônio cultural considerável para os estudos culturais.

Para elaborar o conceito que iremos com ele discutir, o orientalismo, Said mostrou de forma detalhada como o Oriente foi uma invenção do Ocidente tornando-se um estilo de pensamento e um instrumento de dominação na construção de um discurso legitimador. Através de estudos filológicos, obras de arte, literatura, música e até mesmo ciências sociais ele vai delineando a construção desse discurso abstrato que perduram até os dias atuais.

Said descreveu como uma civilização produz e idealiza visões para criar uma outra, até porque Oriente e Ocidente são divisões criadas durante a crise do Império Romano. Ele pretendeu mostrar que a visão orientalista tem sua base nos interesses imperialistas e colonialistas dos ocidentais. Visitando os registros históricos, temos que por volta do ano de 395, o imperador Teodósio dividiu Império Romano do Ocidente (capital Milão) e do Oriente (capital Constantinopla). Não foi algo inventado ou elaborado em pouco tempo do ponto de vista cronológico, existe um processo histórico implícito.

Batalha (2017, p. 2) afirma que “o Oriente, no Orientalismo, nada mais é que parte integrante da cultura material europeia e de sua civilização” e, depois, acrescenta sobre a relação de poder entre Ocidente e Oriente que

o Orientalismo, é expresso ideologicamente, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais (BATALHA, 2017, p. 3).

O Orientalismo inicia um diálogo para compreender a construção do estereótipo da deficiência, ou melhor, da pessoa com deficiência. Questiona-se então o que se tem registrado sobre esse indivíduo diferente e com características que não se encaixam nos padrões da normalidade estabelecidos pelo “ocidente das pessoas sem deficiência”.

Para conversar sobre isso trazemos o conceito de deficiencialismo elaborado por Marcone (2015) em sua pesquisa onde seu principal argumento é o de que “as exclusões são produzidas por construções baseadas em um conceito fixo de normalidade” (MARCONE, 2015, p.22). Ele também buscou no orientalismo de Said elementos para relacionar a educação matemática, o pós-colonialismo e o Ser, dialogando com outros autores e partindo do princípio de que

A deficiência, assim como o *orientalismo*, é algo inventado por um grupo que se vê como normal: pessoas normais x pessoas com deficiência e ocidentais x orientais. Versus mesmo, com um x, trazendo a ideia de uma dicotomia, uma distinção entre os grupos e uma tensão permanente, disfarçada hoje por discursos politicamente corretos. Entendo que a discussão da inclusão não começa quando os normais percebem que precisam ajudar o Outro oprimido, mas sim, quando não é mais seguro excluir (MARCONE, 2015, p.42).

No âmbito da nossa discussão, esse conceito de deficiencialismo enquanto estilo de pensamento se aplica ao contexto da pesquisa no sentido de que algumas verdades referentes às práticas pedagógicas sobre os sujeitos com deficiência acabam por tornarem-se únicas e politicamente corretas, independente dos resultados.

Essas verdades foram construídas sob a perspectiva do ocidente e sob a perspectiva das pessoas sem deficiência na sua grande maioria ou na sua totalidade, dependendo dos aspectos abordados. Abrimos um parênteses para colocar que nas áreas de algumas deficiências (visual e surdez, principalmente) vemos com muita satisfação a atuação de pessoas com deficiência em discussões sobre as políticas; porém, ainda assim, uma representatividade diminuta.

Uma extensa literatura sobre manuais orientativos são tomados na rigidez de uma lei a ser seguida de forma literal independente da situação. Reiteramos que estamos nos referindo a situações de práticas pedagógicas resultantes das políticas públicas que constituem-se um dos pontos de análise da pesquisa: a questão da aprendizagem, afinal a implementação de uma política que não resulte minimamente em algo positivo na aprendizagem dos estudantes com deficiência seria uma espécie de deficiencialismo.

Então, com a lógica da análise de Said e o conceito de Marcone, buscamos compreender se na Educação Especial as tratativas das políticas públicas não buscam uma espécie de normalização como salvação ou solução para a questão das limitações impostas pelas deficiências, por isso a alternativa de outras narrativas.

Porém, apenas comparar o orientalismo como um estilo de pensamento sobre o outro, assim como nas deficiências, seria arriscar permanecer no superficialismo. Os

estudos desse importante crítico literário e cultural nos levam também a refletir se as ferramentas por ele utilizadas não seriam também ocidentais. As questões que ficam são sobre quais os critérios de análise, se eles não estariam discursando sobre algo que criticaram ou que consideraram limitado, e sobre a questão da deficiência, se as pessoas sem deficiência não seriam mais um ocidente e qual a posição de quem fala.

O autor percorre um caminho observando o Ocidente inventando o Oriente como uma espécie de fábula, talvez de uma caricatura, um estereótipo que, ao mesmo tempo que reduz o outro à inferioridade, exacerba características para evidenciar o que o descaracteriza em relação ao padrão ocidental. Citamos algumas construções estereotipadas como: árabes como terroristas, asiáticos como fanáticos religiosos e engenheiros muito inteligentes, africanos como vítimas famintas, latino-americanos como chefes do tráfico, um mundo oriental com dançarinas do ventre, ladrões, sensualidade, dominadores de serpentes, seres exóticos.

Assim acontece em relação às deficiências. O estereótipo mostra o deficiente incapaz, que não aprende, sempre limitado e precisa estar na escola para socializar porque assim dita a verdadeira inclusão. Como a Educação Especial tem seu público-alvo nas deficiências, nos transtornos globais do desenvolvimento e nas altas habilidades ou superdotação, trazemos alguns exemplos que elucidam essa questão, através das ideias elaboradas e estabelecidas também como estilos de pensamento e semelhantes ao deficiencialismo na construção de Marcone como a “invenção da deficiência pela normalidade”.

Essa provocação é para refletirmos sobre as ilustrações reais encontradas na trajetória da pesquisadora, incluindo o período da pesquisa, peças de um quebra-cabeças que não se encaixavam, mas que continuavam ali firmes, sólidas, resistentes, muitas vezes parecendo inquebráveis tornando-se verdades. Analisemos algumas:

“Os estudantes com deficiência não aprendem sozinhos, precisam de professor de apoio”. Na escola comum? Vamos pensar em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental com trinta alunos. Todos estão alfabetizados? Todos ficam sentados e atentos às explicações dos professores? Todos realizam o dever de casa? Todos mostram-se interessados por todas as atividades? Todos estão no mesmo nível de conhecimento quanto ao processo de aquisição da leitura e escrita? Todos conseguem resolver as atividades propostas sem dificuldades? No grupo, há alunos copistas? Há alunos que não respeitam as regras? Há alunos que mostram-se agitados? Há alunos que brigam ou xingam seus colegas? Há alunos que conversam muito e não realizam as atividades? Há

alunos com dificuldades em organizar o material escolar e em registrar os conteúdos no caderno respeitando margens? Não há necessidade de responder.

Agora pensemos na mesma situação. Uma sala de terceiro ano com vinte estudantes sendo um com deficiência, conforme legislação. Quais dificuldades? Esse estudante com deficiência não acompanha, não aprende e os professores não estão preparados pra isso. Precisa de um professor de apoio que o ensine. Ele precisa estar em sala, suas atividades precisam ser as mesmas com “apenas” algumas adaptações, lembrando que os conteúdos “têm” que ser os mesmos, sempre.

A mesma condição de vinte estudantes; porém, um deles com dificuldades acentuadas na aprendizagem, sem laudo médico com código da Classificação Internacional de Doenças-CID-10 para algum tipo de deficiência. Qual seria a postura dos professores? Da escola? Da coordenação? Da família? No caso em que o(a) estudante frequentava escola comum e foi observado que respondia num ritmo diferente em relação à turma, como faziam os professores? Houve necessidade de, em alguns momentos orientá-lo através de algumas atividades diferentes que pudessem auxiliar no processo de aquisição da leitura? Talvez não tenha sido suficiente, mas contribuiu. Alguém pensou em algo. Houve busca de alternativas. Pois bem, após avaliação médica por um período de seis a doze meses, fechou diagnóstico. O que aconteceu? De posse do laudo a escola começou a recusar-se a atender a criança sem professor de apoio e a família ameaçando entrar no ministério público com ação em busca de direitos.

Será que neste caso haveria necessidade de professor de apoio? O que faria essa pessoa? Copiaria? Daria uma aula particular? Sentaria no fundo da sala e seria uma espécie de professor particular? E se não tivesse laudo, a família cobraria da escola uma atenção diferenciada devido às suas dificuldades com os conteúdos escolares? A família faria sua parte em auxiliar nas tarefas?

Mudou o fato de se encontrar uma resposta ou justificativa de sua aprendizagem diferente, a escola transfere a responsabilidade toda para um profissional de apoio, muitas vezes sem orientação e sem formação e não há mais necessidade de buscar alternativas para auxiliar esse aluno, como se não fizesse parte desse mundo. Mas falta a escola inclusiva que atende a todos. Estudante sem deficiência também tem dificuldades no aprender e pode não acompanhar a turma, não estar no “padrão” estabelecido e precisar de “apoio”, seja ele qual for. Este aluno seria um “anormal” dentre os “normais”.

A identidade anormal atribuída às pessoas com deficiência não leva em conta o ser humano que são, mas a deficiência que têm. O preconceito, portanto, marca o outro em um congelamento identitário. As pessoas

com deficiência existem no mundo real, com um corpo real e sentimentos reais, mas são vistas como não viventes, como seres incompletos (MARQUES, 2016, p.6).

O que pretende-se discutir com tudo isso é trazer para a reflexão como a escola lida com a diferença quando se trata de aprendizagem. Temos as diferenças de crença, de orientação sexual, de raça, de etnia, de valores e muito mais. Isso seria então lidar com a diversidade. Mas e com a diferença, seria como não transformar a tão famosa inclusão em um processo de normalização do anormal.

Por mais que a pessoa com deficiência aprenda, nunca deixará de ser deficiente. Muitos cegos não enxergarão nem com os recursos mais modernos pesquisados pela ciência. Um deficiente físico poderá usar uma prótese ou órtese, mas não será o mesmo em comparação com outro que não necessita desses recursos. Pode ajudar e melhorar seu desempenho em determinadas habilidades e atividades, sim, com certeza. Mas não tem como comparar e ser igual a alguém sem deficiência. E aqui não pretendemos afirmar ou deixar implícito que o desempenho da pessoa sem deficiência será sempre melhor porque não estamos tornando a comparação como parâmetro e muito menos buscando classificar do melhor para o pior ou o contrário.

O que se pretende discutir aqui é que a diferença vai continuar a existir e a escola precisa buscar alternativas para promoção da aprendizagem do aluno, independente de ter deficiência ou não. O laudo médico possibilita acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é de extrema importância, porém não transforma o sujeito com deficiência em um outro sujeito sem deficiência.

Considera-se importante a avaliação médica e o laudo, porém, não é o laudo em si com um código que vai causar transformação ou trazer a solução para o problema da aprendizagem do aluno com deficiência. Problema que prefere-se denominar como desafio. O laudo não pode ser obstáculo. Pode-se pensar então em qual nomenclatura usar para a dificuldade de uma criança matriculada no terceiro ano do ensino fundamental, repetente, que ainda não domina e escrita. Poderíamos considerar um problema ou um obstáculo, ou então uma questão de aprendizagem ou de “ensinagem”, sem adentrarmos nas lacunas dos processos de alfabetização de milhares de crianças em todo território nacional, e não apenas na sala de aula com um estudante com deficiência matriculado.

Sem laudo, pode-se dizer que é responsabilidade da escola; com laudo, é responsabilidade da Educação Especial, sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino presente nas escolas em todas as etapas e níveis de ensino. Deficiência não é doença, por isso não em cura. Da mesma forma que uma pessoa sem deficiência necessita

estímulo para se desenvolver, uma outra com deficiência também precisará. A diferença está na natureza e tempo do estímulo e na necessidade de um olhar prospectivo.

Perguntamo-nos se a escola lida com as diferenças para sujeitos com e sem deficiência com a mesma responsabilidade, ou mesmo compromisso com cada aluno. O que pode um laudo médico com um código internacional de doenças, embora deficiência não seja doença, causar na vida de um sujeito e mais especificamente no seu processo de aprendizagem escolar que constitui-se foco da presente discussão? Sem laudo pode aprender, é só preguiça ou falta de auxílio da família que não educa e não ajuda nas tarefas, ou então a questão é a desestrutura familiar. Com laudo não aprende porque a culpa é da deficiência. Nessa linha de raciocínio, o laudo pode ser não apenas o problema, mas a solução, a resposta tão esperada, a resposta certa que não existe, a justificativa.

O orientalismo mostra alguns estereótipos e um deles é a visão construída dos orientais como bárbaros para justificar as interferências e civilizá-los, afinal esse oriente é aquilo que não é o ocidente, é o Outro, é o diferente, é a base da diferença, afinal sem o outro não há diferença.

O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000, p.97).

O outro é aquilo que eu não sou. O outro pode ser o que eu preciso para torná-lo dominado. A diferença do outro pode também ser o argumento para meu discurso legitimador.

A falta de informação sobre as deficiências e, principalmente sobre o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, tem como consequência algumas atitudes que interferem ou até mesmo impedem a presença dos estímulos que favorecem o seu desenvolvimento. É como se o sujeito com deficiência não tivesse personalidade como aqueles considerados nos padrões da normalidade. Ele tem a deficiência e ponto final. Sua identidade é a deficiência. Seu nome é a deficiência. Suas características são da deficiência. Sua personalidade está atrelada aos critérios estabelecidos para concluir o diagnóstico da deficiência.

Independente de ter ou não deficiência, cada pessoa tem um estilo de aprendizagem uma forma de aprender. Para algumas pessoas, a imagem facilita a compreensão; para outros, ouvir contribui, tanto que realizam leitura em voz alta e outros aprendem melhor manipulando objetos. Para as pessoas com deficiência, além disso, ainda há de se considerar as especificidades da própria deficiência. Aqui cabe uma observação importante que é ficar atento à forma como nos referimos a essas pessoas. Em

geral, cita-se a deficiência da pessoa antes de olhá-la, considerá-la como ser humano. Temos vários exemplos, mas vamos citar uma frase presente no discurso de docentes que assistem alunos com deficiência talvez mesmo por falta de informação ou porque, conforme citado acima, algumas posturas foram naturalizadas. Um colega de profissão comenta com outra: *“Tem uma aluna cega na minha turma”* ao invés de dizer *“Ana está matriculada na minha turma, faz parte da minha turma, ela é cega,”* ou então: *“Ana é cega, mas muito inteligente”*, como se o fato de ter deficiência visual a impedisse de ser inteligente. Antes de ser cega, Ana é uma pessoa, um ser humano que tem gostos, preferências, qualidades, defeitos e tudo o que qualquer ser humano tem pelo simples fato de tratar-se de uma pessoa.

Uma pessoa cega tem preferências quanto a cor, vestimenta, sabor, música, tem sua personalidade, seu temperamento, seu caráter e isso não está relacionado com a deficiência. Em primeiro lugar temos que enxergar um sujeito e depois um sujeito com deficiência.

Durante a trajetória profissional dessa pesquisadora, muitas frases foram ouvidas como *“Além de cega, é gorda”*, ou *“Além de cega, gosta de beber cerveja e de dançar”*. A obesidade não é da deficiência visual. Está relacionada a outros fatores. Não há nada de errado em gostar de dançar ou beber uma cerveja gelada em um dia de calor. Não há nada de errado em gostar de dançar seja qual for o estilo musical. A deficiência não pode e nem deve impedir que as pessoas sejam elas mesmas.

Outro exemplo é quando professores afirmam: *“Marcos, além de deficiente, é teimoso”*. Perguntamos: Será que uma criança com quatro ou cinco anos de idade não tem momentos de teimosia ou apresenta dificuldades em respeitar regras quando não lhe foram ensinados ou impostos limites, se não aprendeu a ouvir a palavra não e respeitar? Isso seria permanecer com as mesmas atitudes e perpetuar algo que precisa ser mudado na busca da qualidade no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência. A teimosia não é característica da deficiência, por exemplo, Marcos não é deficiente, porém é teimoso. Criança com deficiência tem que ser educada, obediente, bom comportamento, receptivo, passivo, saber se comportar de forma adequada socialmente. Esse é um estereótipo.

Esse orientalismo mostrado por Said como uma lente para enxergar os orientais assim como as pessoas sem deficiência utilizam semelhante lente para considerar as pessoas com deficiência, evidencia o déficit, o que falta, o que não se iguala. Abrimos outro parêntese aqui para registrar que as pessoas com altas habilidades ou superdotação também fazem parte do público-alvo da Educação Especial, porém não ficam em

evidência como os outros porque em uma determinada área acabam por ultrapassar o padrão estabelecido, então ficam de certa forma esquecidos. Não se considera que o diagnóstico é complexo e que também necessitam de adaptação na escola, de complementação nos estudos, mas acabam ficando despercebidos em relação às deficiências porque “não lhes faltam”, “lhes sobram” de certa forma.

A expressão “*Os cegos têm uma audição aguçada*” é colocada também como uma verdade. Os deficientes visuais desenvolvem mais a audição porque dependem muito mais desse sentido para locomoção por exemplo, o que implica até em questões de segurança. Por conta disso, são estimulados a observar e identificar sons dos mais diversos em ambientes reais, intensidades variadas assim como o tato e o olfato porque é dessa forma que recebem as informações que as pessoas denominadas de videntes são informadas pela visão. Não são seres mágicos, não são seres superdotados, apenas desenvolveram habilidades necessárias com estímulos e muito esforço.

Ainda a respeito disso, voltamos aos estereótipos criados para os orientais como exímios em matemática, cálculos. Não são vistos os esforços, os estudos, a própria cultura da utilização de um instrumento de cálculo que é o ábaco desde a educação infantil. Basta ser asiático para ser inteligência acima da média, diz o dito popular. Uma criança asiática criada em outros contextos ou sem estímulos simplesmente pode não apresentar os mesmos resultados de aprendizagem como num padrão já estabelecido, pelo simples fato de ter olhos mais puxados em seu fenótipo.

Outro estereótipo é afirmar que com a questão da deficiência visual que dita os cegos, estes possuem uma memória extraordinária. Pelo fato de utilizarem com mais intensidade o sentido da audição, buscam armazenar as informações que comumente poderiam ser registradas e são estimuladas a realizar cálculo mental. O ábaco japonês foi adaptado para deficientes visuais com o nome de soroban, instrumento para realização de cálculos, porém para ser operacionalizado precisa do cálculo mental de quem o utiliza, ele não fornece a resposta como o faz a calculadora, embora muitas pessoas o considerem como a “calculadora do cego”. Um sujeito sem deficiência visual pode também operacionalizar o soroban com muita destreza, desde que estimulado com muito esforço e treinamento. São verdades do universo do deficiencialismo, pontos de vista de quem não tem deficiência. A linguagem é utilizada para propagar essas verdades.

Um ato linguístico, pela possibilidade de sua reprodução, tem grande força no processo de produção de identidades, quer dizer, quando se diz algo sobre determinadas características identitárias de uma pessoa, acreditando estar apenas a descrevendo, aquilo que é dito acaba fazendo parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar uma identidade. Da mesma forma que

a linguagem é formadora de identidades, identidade e diferença são criações linguísticas e socioculturais (MARQUES, 2016, p.5).

Esse jeito de pensar sobre a deficiência, vai se disseminando nos discursos, nos registros, em discussões, em análises e nos locais em que deveriam ser debatidos: nas formações de professores. Durante a pesquisa, nos deparamos com profissionais formados na área, especialistas em Educação Especial que durante o processo de estudos não tiveram a oportunidade nem de observar um estudante com deficiência e muito menos de discutir um estudo de caso real. E ainda assim afirmam que a inclusão precisa ser efetivada de determinada maneira.

A frase *“na teoria é uma coisa e na prática é totalmente diferente”* não é específica do deficiencialismo, mas neste ela se intensifica. Apesar de repetir a verdade, ela não é discutida, simplesmente seguida. E quais as razões pelas quais se coloca a dicotomia teoria/prática como verdade? As teorias são construídas, baseadas em fatos gerais e a partir delas, regras, procedimentos são apontados ou mesmo colocados como solução com a conotação de um remédio que alivia a dor, ou seja, para todos os casos relacionados com a deficiência em questão, o mesmo procedimento serve, a mesma resposta satisfaz.

A teoria mostra características gerais e não trata as especificidades. Na prática, elas se evidenciam, elas ficam muito explícitas, elas se sobressaem porque existe o exercício da comparação. E nesse processo, o geral desaparece, é esquecido, não se torna critério para análise ou reflexão. A referência de um autor pesquisador e escritor reconhecido no assunto deixa de ter valor porque na prática não acontece exatamente da forma como a ciência assim a validou, como apta a se tornar como alusão, conhecimento consolidado, direção.

A frase tomada como verdade e nem sabemos como denominar porque **senso comum** ainda é pouco para representar o conceito de que **na teoria é uma coisa e na prática é outra**, traz a necessidade de buscar uma reflexão sobre o que realmente ocorre. Isso implica em leituras sem fim de manuais e textos elaborados por pesquisadores renomados que muitas das vezes não passaram pelo processo da experiência e ditam normas ou regras ou apenas colocações interpretadas como regras e os receptores repetem no final a mesma frase mais que conhecida: “Na teoria é assim bonito e simples e na prática é outra. Fulano diz isso porque nunca esteve na docência nas condições em que estamos.” Ou seja, se na teoria é uma condição e essa mesma condição não condiz com a prática, não tem solução esse “problema”, o que significa que não adianta estudar e muito menos refletir porque não há mesmo solução.

“*Não olha nos olhos, então é autista.*” Nem todo autista apresenta dificuldades em olhar nos olhos. Outro aspecto importante é que a dificuldade em fazer contato ocular é apenas uma das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mas ele não olha nos olhos e não interage muito com os colegas. O que se entende por interagir, seria correr, pular, fazer bagunça, desobedecer; ou seja, ser ativo ou interagir significa ser hiperativo. E uma criança que seja tímida, introvertida, talvez não tenha irmãos de idade parecida para brincar, criada em zona rural ou outra situação semelhante. Não é adequado aproveitar uma característica ou afirmação da literatura e colocá-la como regra para todos.

“*Não para quieto no lugar, então é hiperativo.*” Essa é uma outra afirmação que muito se ouve dos professores. Um transtorno que trouxe muitas discussões sobre a medicalização do ensino em que a crença de que o remédio acalma e a criança deixa de dar trabalho, ou seja, a medicação interfere no seu comportamento e com isso não atrapalha mais a turma. Criança quieta que não corre, que não oferece muita resistência para obedecer, que copia os registros do quadro, organiza caderno, realiza as tarefas, enfim, esse é o que aprende e o dia em que está um pouco agitado em comparação com as datas anteriores, então é porque não tomou remédio.

A medicação, quando necessária para TDAH, serve para que o sujeito consiga manter atenção focada devido a reações químicas ocorridas por intermédio de ações dos neurotransmissores. Se há atenção, conseqüentemente haverá mais possibilidade de compreensão. O transtorno em questão não implica déficit cognitivo e sim uma alteração neurológica que exige movimentos motores. “*A solução seria o medicamento para a criança fica calma*”, isso é o que temos ouvido, ou seja, comportamento calmo é sinal de aprendizagem e de inteligência.

Estudante cadeirante e não verbal vai para a escola apenas para socializar. Ele não vai para o mercado de trabalho e muito menos prestará um concurso, então para que aprender oração subordinada, ou tabela periódica, ou expressões numéricas? Esse fenômeno ocorre em virtude do ponto de vista de quem não está na condição de sujeito. É preciso analisar as ideias já citadas sobre as deficiências e a Educação Especial, verificando quem as escreveu, elaborou ou publicou, pois a maioria das pessoas afirmam isso porque não têm deficiência e, ainda, verbalizam essas ideias sem o auxílio dos sujeitos em questão. Parece que a interlocução não se fez presente.

É interessante ressaltar que mesmo os profissionais que passaram por formação continuada persistem nas mesmas ideias. A formação em serviço ou mesmo inicial parecem, na grande maioria, não contribuir ou não estimular um processo que consideramos de extrema importância que é a desconstrução de conceitos para a sua

reconstrução. É um processo interno, de reflexão, que incomoda, traz desconforto e muitas dúvidas, o famoso senso comum “quebra de paradigmas”. Todavia, se esses paradigmas são rompidos, as atitudes também precisam ser modificadas pois, do contrário, não haverá quebra de nenhuma natureza. Arriscamos afirmar uma simples “pseudo” quebra, se é que esse termo encontra-se no interior da língua padrão e formal.

Informações teóricas são acumuladas durante longo prazo e palavras-chave ou termos-chave vão sendo repetidos e incompreendidos, aceitos no discurso e não na prática. A pedagogia moderna não tem encontrado caminhos para lidar com essas questões. Se assim o fosse, mesmo entre os profissionais com formação, encontraríamos visões diferentes.

Na medida em que a pedagogia moderna define níveis e formas de aprendizagem regulares, a Educação Especial precisa preocupar-se com a formação e a ação docentes porque esta viabiliza e garante o sucesso da educação dos anormais[...] (LUNARDI-LAZZARIN, 2017, p.307).

Um exemplo disso são os manuais “mágicos” propagados, que consideramos um outro instrumento de construção do deficiencialismo. São os manuais de orientação que optamos por denominar de cartilhas de aplicação prática. Encontramos materiais, muito bem elaborados registre-se aqui, cujos títulos convidam o leitor a adentrar na obra para uma consulta e reproduzir as receitas ali contidas. Citamos como exemplo “Como alfabetizar autistas”, “Passos para alfabetizar crianças com síndrome de down”, “Como avaliar alunos com deficiência múltipla” e assim por diante.

As características comuns que definem os critérios dos sinais e sintomas de uma determinada deficiência são importantes até mesmo para diagnóstico ou o que a medicina denomina de diagnóstico diferencial. Porém, no interior desses manuais não há observações de que determinadas atividades são consideradas compatíveis ou adequadas para autistas porque, em geral, os autistas comportam-se de maneiras distintas.

Muitas vezes, um caso com resultados satisfatórios acaba sendo publicado como se todos os autistas expostos aos mesmos estímulos, à realização das mesmas tarefas e com as mesmas orientações, fossem dar as mesmas respostas e aprender do mesmo jeito. O diferencial está na lente, no olhar e na concepção de quem utiliza o material. Consultar, copiar atividades, seguir metodologia, utilizar os mesmos recursos, enfim, não há problema nisso. O que precisa ser discutido é como utilizar. Por isso, reforçamos novamente que a presente pesquisa teve como objetivo principal a busca por uma forma diferente de desconstruir paradigmas tidos como verdades absolutas.

As informações vão se acumulando e se ampliando de um jeito que se tornam naturalizadas, mas o processo de inclusão não é natural. Se fosse, não haveria necessidade de levantar uma bandeira a favor disso. Nosso discurso se propaga tão intensamente que passamos adiante assim como comentamos fatos do cotidiano. Essa propagação em pequena escala pode ou não contribuir para a inclusão ou exclusão.

Sobre as questões da inclusão e exclusão, os movimentos que os caracterizam e os definem, Lunardi-Lazzarini (2017) afirmam que

Tramar acerca dos movimentos de in/exclusão incita abandonar o projeto moderno de uma inclusão natural e, por isso, universal. Por abandono, entendemos a ação de virar as costas aos imperativos, [...]ao fazer esse exercício de problematização, provocamos os processos de in/exclusão, no sentido de entendê-los nos jogos de saber e poder (LUNARDI-LAZZARINI, 2017, p. 293).

A repetição continua, seguir um modelo continua e a leitura sob um único ponto de vista também continua. Assim, tudo será aceito se a solução para o problema levantado for encontrada. A aprendizagem permanecerá do mesmo jeito. Não houve mudança no pensamento, não houve descoberta, não houve interrogação. Mas, enfatizamos: a solução para o problema foi trazido e a receita foi dada.

A busca por uma solução é uma situação muito complexa para ser discutida. Vários questionamentos surgem, com soluções prontas, como por exemplo: *Como fazer se o aluno não aprende? Faça dessa forma e, como num insight, ele aprende. Como fazer se o aluno não obedece a regras? Basta uma atitude para que ele obedeça e tudo será resolvido.* Cabe ressaltar que, mesmo ocorrendo uma mudança de comportamento, as dificuldades para aprender, refletir, estabelecer relações entre informações, enxergar outras verdades e outros pontos de vista continuarão.

Trabalhar na Educação Especial implica ir em busca de informações. Há necessidade de leituras sobre o desenvolvimento humano e sobre as características gerais da deficiência para poder identificar o que pode ser patológico para os devidos encaminhamentos, além de buscar estratégias para favorecer tal processo. Dessa forma, buscar informações e observar as características desse sujeito também é essencial. Aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo; aprende-se a andar de bicicleta, andando; aprende-se a dirigir, dirigindo; e aprende-se a utilizar WhatsApp e outros recursos do celular, utilizando-os. De maneira análoga, identificamos a forma que o nosso aluno tem de aprender, propondo atividades, observando, convivendo, estando

próximo dele. Mas não é tão simples conviver com o que nos é apresentado como diferença, como estranho. Said (2003) diz que

É perfeitamente natural que a mente humana resista ao ataque de uma estranheza não elaborada; por isso as culturas sempre manifestaram a tendência de impor transformações completas às outras culturas, recebendo-as não como elas são, mas como, para o benefício do receptor, elas devem ser (SAID, 2003, p.40).

Assim como o orientalismo de Said encontra-se pautado no eurocentrismo, o deficiencialismo também. Eurocentrismo é um conceito com gênese na antropologia para descrever a posição que um povo se coloca em relação a outro na posição de superioridade, de que um sujeito pode ser melhor em relação ao outro. Melhor ou pior é um conceito relativo, algo pode ser superior em relação a um ponto e inferior a outro. Não há regras fixas, depende do olhar de quem está enxergando, depende da lente.

A questão do deficiencialismo tem suas peças na pedagogia porque se os professores com formação continuam com as mesmas ideias, então nos currículos não se discute isso. Os currículos seriam, também, instrumentos.

Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema **pedagógico e curricular**. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

As verdades da Educação Especial foram construídas com base nas interpretações realizadas do ponto de vista de quem não tem deficiência. Por isso, na presente pesquisa, optamos por considerar ouvir a voz de quem não tem espaço, de quem tem déficit, de quem não se encaixa nos padrões. Ouvir simplesmente não basta, é preciso ouvir e pensar a respeito.

Também é importante considerar o papel das mídias na disseminação das verdades a que estamos fazendo referência. Temos personagens de novelas e séries mostrando um comportamento que acaba por tornar-se o que se espera de todos os sujeitos com a mesma deficiência do protagonista. Essas informações acabam moldando os modos de pensar e agir das pessoas. É preciso refletir para quem isso interessa, a quem a inclusão como

igualdade faz sentido e a quem a inclusão como igualdade de oportunidades se revela como possível. Portanto, retornamos ao início para continuar. É momento de romper o protocolo do politicamente correto. Educação Especial também faz parte dos Estudos Culturais.

2.2 Educação Especial: um leque de opções

Falar sobre Educação Especial é um tanto quanto complexo devido aos modismos em torno da educação e da inclusão. Por causa disso, acabamos por abarcar uma demasiada amplitude em consequência do discurso em defesa da igualdade, porque defendê-la é politicamente correto. Proteger pessoas com deficiência denota justiça e bondade. Não se considera esse público quando se trata de ouvi-los, atendê-los e respeitá-los; porém, para fins de publicidade e de divulgação de dados que muitas vezes não são pesquisas, a deficiência acaba por tornar-se um certo investimento.

Citamos como exemplo cursos na área do autismo, análise do comportamento, em que são tratados conceitos e outras questões básicas com um custo alto e muitas pessoas cumprem a carga horária, obtêm o certificado e passam a aplicar a metodologia ABA (*Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada), que não é propriamente uma metodologia e, com isso, familiares e professores de pessoas com autismo pagam pelos serviços confiando que estão investindo em um tipo de tratamento com profissionais não habilitados para isso. O número de crianças com diagnóstico de autismo tem aumentado consideravelmente em comparação com outras deficiências, razão pela qual profissionais tanto da área da educação quanto da área da saúde consideram-se habilitados a diagnosticar estudantes que apresentam características semelhantes ao quadro compatível com o do espectro autista.

A vasta literatura sobre o assunto Educação Especial, registra aspectos históricos ou de possíveis soluções mágicas traduzidas em receitas a serem seguidas com o objetivo de se aprender uma forma universal, uma maneira única para cada deficiência, como se todos os estudantes com deficiência visual compreendessem os conteúdos igualmente, todos os estudantes com síndrome de down vissem o mundo de forma muito semelhante e assim por diante.

A proposta aqui é trazer informações que permitam não apenas caracterizar, mas compreender os elementos que compõem a estrutura de um dos interlocutores da pesquisa: muito prazer, a Educação Especial! Para isso, faremos uma rápida visita aos registros sobre o assunto. Talvez o termo (in)adequado não seja visita, mas que fique explícita a intenção de não reprodução de uma tratativa baseada em fatos históricos, como

se os marcos temporais com datas e fatos isolados fossem suficientes para compreender as relações que permeiam não apenas sua gênese, mas suas características, pesquisas e, acima de tudo, o impacto de tudo isso para os maiores interessados: os sujeitos com deficiência.

Para iniciar, cabe aqui esclarecer a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Encontramos em diversos contextos os dois termos como sinônimos. Como exemplo, cita-se alguns cursos de pós-graduação com o título de “Educação Inclusiva” e as disciplinas estudadas com referência às deficiências, ou seja, Educação Especial. Também vemos “Educação Especial e Inclusiva” com as disciplinas sobre as diversas deficiências, sem se discutir as questões da inclusão. A educação inclusiva é aquela que considera todos. Os negros, os brancos, os índios, os deficientes, os ricos, os pobres, os evangélicos, os católicos, os espíritas, os homossexuais, os heterossexuais, os transexuais, os nordestinos, os imigrantes, os estrangeiros: todos fazem parte desse “todos”. Entretanto, fica o questionamento se a matrícula de grupos considerados minorias caracteriza uma escola como inclusiva.

Escola inclusiva é o local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODO humano e social indivisível, desenvolvendo juntos a ética, a intuição e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação. Nesse modelo de escola as dificuldades e as limitações (reais, temporárias ou não) de cada estudante, funcionam como estímulo para o enfrentamento dos desafios da vida comunitária, que com certeza transcendem os limites do ensinamento que as salas de aula, hoje, proporcionam aos alunos (WERNECK, 2002, p. 162).

Arriscando uma compreensão ainda que ingênua, uma escola para ser inclusiva precisa, acima de tudo, compreender as diferenças e respeitá-las. Respeitá-las sim, apenas tolerá-las, não. Respeitá-las a ponto de saber que a diferença que não se encaixa no padrão de normalização não é inferior, é apenas diferente. Ou seja, a escola inclusiva vai se construindo através das ações, das escolhas de suas estratégias e não apenas de suas matrículas.

Se a Educação Inclusiva abrange todos os estudantes, então os que têm deficiência também fazem parte dela. Isso significa que a Educação Especial está contida na Educação Inclusiva e não o contrário. Porém, esse contrário não seria também realidade? Sim, com certeza porque dentre o público-alvo da Educação Especial temos uma diversidade de sujeitos que a compõem, o que significa não existir homogeneidade dentro das deficiências. As especificidades existem neste espaço também.

Nomenclaturas como “alunos da inclusão”, “alunos especiais”, “escola inclusiva” e “educação inclusiva” são utilizadas para fazerem referência à Educação Especial e ao público-alvo da Educação Especial. Uma escola pode ser inclusiva mesmo não atendendo estudantes com algum tipo de deficiência.

Mendes (2017), afirma que a educação inclusiva destina-se a estudantes com necessidades educacionais especiais (estudantes com deficiência). Ela se popularizou a partir da Declaração de Salamanca¹, em 1994, por adotar como princípio de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo as com algum tipo de deficiência.

A amplitude da inclusão envolve totalidade, o que nos conduz a uma utopia, se considerarmos a quantidade de diferenças existentes. Ainda assim, a literatura continua buscando caminhos através de um discurso que admite a diferença sem valorizá-la, por meio de práticas que implicitamente acabam por buscar uma conversão para a igualdade. Então, a igualdade de oportunidades como princípio da inclusão apresenta-se em colocar todos em igualdade de valores, comportamentos, crenças, princípios e formas de aprender.

Glat (2007) ilustra o quadro que se apresenta ao defender que

a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT, 2007, p.16).

Enquanto a Educação Inclusiva discursa para todas as diferenças, inclusive a deficiência, a Educação Especial se responsabiliza apenas pelas deficiências e, ainda assim, com uma pluralidade de características. Uma especialidade dentro de uma regularidade, uma especificidade no interior do que é comum. Entretanto, as políticas públicas a definem como

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (MEC, 2010, p. 21).

¹ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos Padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Mesmo em se tratando de sujeitos com deficiência, vejamos como isso se configura no quesito educação escolar e aprendizagem escolar, até porque a presente pesquisa discute políticas públicas na Educação Especial. Consultando a história, encontram-se registros de pesquisadores que relatam como a educação para pessoas com deficiência vem sendo vista desde tempos remotos.

Ao analisar os escritos sobre a história da humanidade, nos deparamos com atitudes e posturas que, comparadas à atualidade, mostram-se absurdas ou totalmente inadequadas. Porém, para evitar tais equívocos, faz-se necessário compreender que as atitudes tomadas encontram-se totalmente vinculadas às práticas sociais na forma como a sociedade estava organizada, nos modelos padronizados de constituição de família e nas relações de poder que determinavam como lidar com as diferenças.

O preconceito sempre existiu, porque se assim não o fosse, o indivíduo diferente na sua condição física ou intelectual não seria tratado de forma dessemelhante. Sua (des)valorização depende do resultado da sua produção para quem ou para qual grupo estivesse no poder. Isso seria o poder de ocupação em privilegiada posição social, de acordo com as posses financeiras.

Outra questão a ser considerada de extrema importância, é verificar em que momento da trajetória da Educação Especial aparece a aprendizagem das pessoas com deficiência como questão central, sabendo que em determinadas épocas a produção científica sobre o assunto pode ser percebida como exígua em comparação com a existente na atualidade.

Como a análise encontra-se voltada para políticas públicas, é importante ressaltar que não deixa de ser recente a normatização da Educação Especial sob a responsabilidade do Estado, uma educação efetivada em espaços específicos, atendendo a um público específico independente de prevalecer o aspecto educacional ou assistencialista.

Nas comunidades primitivas as pessoas com deficiência não tinham direito à vida porque eram mortas. Entendia-se que não sobreviveriam às condições da selva. A economia estava voltada para agricultura, pecuária e artesanato. Dois agrupamentos sociais predominavam: nobreza e os considerados sub-humanos, o denominado “populacho” (ARANHA, 2005). Os diferentes eram exterminados pelo abandono. Naquele contexto, não seria uma questão moral ou ética. O valor da vida baseava-se no ponto de vista da nobreza. Então, eram aproveitados para diversão. As pessoas com deficiência não ocupavam espaço, não tinham espaço. A diferença era rejeitada para os padrões da época. Hoje, precisamos pesquisar sobre quais espaços ocupam, como são vistos e como são tratados.

Na Idade Média, com o fortalecimento da Igreja Católica, a deficiência era considerada uma maldição e, como a prática de extermínios não era mais permitida, as pessoas com deficiências eram abandonadas à própria sorte, e também usadas como fontes de diversão, como bobos da corte. Posteriormente, a deficiência se transformou em misticismo, sob a justificativa de pecado grave ou por serem os deficientes vistos como filhos do demônio, depois caminhando para a caridade, devido ao domínio da Igreja, que os atendiam em asilos, abrigos e orfanatos.

Documentos da Igreja, que tinham a função de orientar os membros do clero para identificarem e interrogarem os suspeitos de heresia, eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência, entretanto, não eram as únicas a sofrerem perseguições, torturas e exterminação (ARANHA, 2005, p.12).

A ideia do castigo de Deus para os pecados era incontestável, assim a justificativa tornava-se legalizada mediante as ações absurdas. Sob essa ótica, o absurdo não era irracionalidade. Hoje, tais atitudes seriam consideradas absurdas; mas absurdas não são as atitudes em relação às diferenças, absurdo é não aceitar um estudante com deficiência e deixá-lo à própria sorte na sala de aula, deixar anos na escola comum sem adaptação e com a justificativa de que não aprende porque a culpa é única e exclusivamente da deficiência. É preciso que as políticas públicas contemplem as necessidades sob forma de direitos, que devem ser respeitados.

Com a chegada do Renascimento e a ampliação de estudos, o conceito centrado na medicina prevalece, ou seja, é como se a deficiência passasse do âmbito teológico para o biológico. Encontramos também uma visão de aprendizagem formal nos escritos de Comenius, ao afirmar que os deficientes deveriam ter acesso a todo currículo, mesmo que não aproveitasse o conhecimento adquirido na vida prática.

Se a opção fosse detalhar fatos históricos em uma linha do tempo, teríamos muitas informações para registrar, entretanto

O início da Educação Especial tem sido firmado pelos estudiosos em razão do surgimento, na Europa, no final do século XVIII, de instituições especializadas para surdos e cegos que tinham como função precípua oferecer escolarização a essas crianças, que, em razão dessas anormalidades, não poderiam usufruir de processos regulares de ensino (BUENO, 2004, p. 27)

Em 1789, com a Revolução Francesa, a Educação Especial passou a fazer parte da educação, porque anteriormente compunha a assistência social. Ainda assim, não

garantiu que esse atendimento fosse centrado na aprendizagem, que houvesse um investimento em conhecimento que pudesse embasar uma forma adequada de ensinar os estudantes com deficiência, possibilitando-lhes não apenas efetuar a matrícula, mas permanecer na escola aprendendo.

Apenas no século XVIII que legalmente surgiu a escola gratuita, laica, universal e pública. A matrícula foi garantida; porém, a permanência e a progressão dependeriam da escola. Contudo, isso era um início porque sem o aluno estar presente na escola, não haveria a possibilidade de aprendizagem escolar, de aprendizagem estruturada. Cabe aqui ressaltar que através das informações que temos hoje, pesquisas, experiências e legislação, outras concepções sobre educação e aprendizagem foram sendo elaboradas em cenários totalmente diferentes dos outros em que os fatos relatados aconteceram.

Diante disso, perguntar então, quais as implicações para a prática pedagógica, significa conhecer um pouco mais sobre como funcionava a escola, como se estruturava, qual formação tinham os docentes e quais os recursos disponíveis. Não há como comparar com a Educação Especial atual. Segundo Osório (2013, p.689) “diagnosticar a atualidade pela história exige um sutil cruzamento de uma fina erudição, de um engajamento pessoal e de um trabalho sobre o acontecimento.” Não há como realizar uma análise dessa natureza desvinculada da questão social, política e econômica como uma trajetória que, embora com percalços, acaba por determinar o próximo passo.

No Brasil, a construção Educação Especial e estudantes com deficiência se deu com influência de outros países, com outras realidades, outras culturas, outras estruturas socioeconômicas e, acima de tudo, com a realização de pesquisas que, independentemente de sua importância, não serviram ou não deveriam servir de modelo para a realidade brasileira. O pano de fundo, a base de todo esse processo de construção é o sistema econômico que visa o lucro e que legitima a diferença nos mais diversos aspectos.

Bueno (2005), em sua análise, afirma que

[...] o surgimento e a expansão da Educação Especial na sociedade capitalista moderna reflete o processo de integração/segregação do *aluno diferente* caracterizado pela busca da homogeneização necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse processo (BUENO, 2005, p. 32).

O olhar de discriminação para as diferenças não tem gênese em fatos isolados. Ele tem sua base nos interesses que permeiam toda uma estrutura política, social e econômica. A diferença existe na comparação e não sozinha. A Educação Especial também é

comparada com a educação comum. Ela não é melhor ou pior, apenas diferente porque os atendimentos por ela oferecidos são diferentes. Continuemos com a questão do Brasil:

A Educação Especial brasileira, nascida no século passado, com a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos, segue basicamente a mesma trajetória percorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporados por ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional como subsistema educacional; mas, como sistema capitalista periférico e devido às suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades (BUENO, 2005, p. 31).

A literatura que traz os registros da trajetória da Educação Especial brasileira é extensa em detalhes de datas, da criação de instituições, nomes de pessoas que tiveram destaque por uma ou outra ação inovadora para o contexto, com destaque para alguns marcos que nos ajudam a analisar as políticas mais adiante. Para Mazzotta (2005, p. 28) “o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado”. Esse mesmo autor destaca que o Brasil tomou como referência as experiências de países da América do Norte, Europa e Estados Unidos, com iniciativas particulares e oficiais isoladas para atendimentos a cada tipo de deficiência.

Algumas instituições tornaram-se referência e cita-se o Instituto Benjamin Constant, Instituto de Cegos Padre Chico e Fundação para o Livro do Cego no Brasil no atendimento aos deficientes visuais; o Instituto Santa Terezinha, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e Instituto Educacional São Paulo no atendimento aos deficientes auditivos; a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) no atendimento a deficientes físicos e o Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE do Rio de Janeiro e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE de São Paulo no atendimento aos deficientes mentais, nomenclatura que foi utilizada há alguns anos. Atualmente temos instituições das redes da APE e da Pestalozzi em todo Brasil.

Ainda na Educação Especial brasileira, no que se refere à gestão, estrutura de organização, citamos o Decreto nº 72.425, de 1973 que traz:

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

O citado documento trata de recursos orçamentários, dos cargos e funções, sem mencionar algo sobre a questão da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em 21 de novembro de 1986, pelo Decreto nº 93.613, o CENESP transforma-se em Secretaria de Educação Especial-SESPE com algumas mudanças administrativas; mas novamente, as orientações referiram-se a questões de recursos financeiros e organização estrutural. Permaneceu a indagação sobre a aprendizagem. Após quatro anos, em 1990, a Educação Especial passa a fazer parte da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb que, mais tarde inclui o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE com a reestruturação do Ministério da Educação, que registra divulgação pedagógica e técnica relacionada com a educação básica e a Educação Especial. No ano de 1992, novamente ocorrem mudanças de estrutura e reaparece a Secretaria de Educação Especial como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, através da Lei nº 8.490.

Foram muitas alterações que não contribuíram para uma orientação mais efetiva no quesito aprendizagem. A gestão é parte importante de uma modalidade de ensino, aliás de todos os setores da educação. Sem recursos não há como ampliá-la, modificá-la de acordo com as necessidades de cada contexto. Contudo, nossa provocação sobre a aprendizagem permanece.

Um marco importante nesse percurso é a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), para tratar dos interesses das pessoas com deficiência. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, traz a seguinte redação:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que **asseguram** o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da **igualdade de tratamento e oportunidade**, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e

outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito (BRASIL, 1989, grifo nosso).

Enfatiza-se o termo assegurar porque a própria legislação não é o suficiente para garantir direitos. Também destaca-se igualdade de oportunidade porque na presente pesquisa, as análises estarão voltadas para esse parâmetro de inclusão: a oportunidade de aprender e de ter suas especificidades consideradas na elaboração das atividades. Essa coordenadoria teve sua importância voltada para mobilizar o grupo das minorias para discussão além da educação, no período da pós-Constituição, estimulando o movimento social das pessoas com deficiência no cenário conturbado da política nacional.

Tratados internacionais que discursam sobre a educação em geral, sobre o direito à uma educação com qualidade respeitando as diferenças, exerceram influência na implantação de políticas norteadoras dessa modalidade de ensino e, embora tenham surgido leis, decretos e outros documentos em que há a obrigatoriedade da matrícula, garantia-se a vaga, mas não os processos de aprendizagem, de apropriação do saber. São dados e índices que mascaram um atendimento precário, inadequado e muitas vezes ausente.

Antes de citar a legislação brasileira pertinente, trazemos declarações emanadas de conferências internacionais, as quais destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com data de 1948, que não trata apenas da educação, mas traz em seu artigo 26º as seguintes premissas:

1. Toda a pessoa tem direito à educação.
- [...] 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (ONU, 1948, p.6).

Temos aqui a educação vinculada a questões de competências e habilidades não exclusivas aos conteúdos escolares. Veremos como isso repercute na prática mais adiante. Cabe ressaltar que, na Educação Especial, não apenas a questão acadêmica precisa ser contemplada em um plano de atendimento. As tão citadas necessidades específicas parecem ser “esquecidas” nos planejamentos. Estes, em geral, partem de uma base comum que busca homogeneizar, ou melhor, normalizar os estudantes com algum tipo de deficiência. Os planos de atendimento individualizados são elaborados, porém temos procedimentos, recursos e instrumentos de avaliação iguais aos trabalhados com os estudantes sem deficiência. Não se pretende afirmar que isso não seja possível em algumas situações, porém, se não fosse necessário, o plano individualizado também não

precisaria ser elaborado. Em muitos casos, a individualização acaba sendo um instrumento de consolidação do processo de normalização.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien, Tailândia na data de 1990, do qual o Brasil foi signatário, tem como ponto central a questão da aprendizagem. No artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, temos um dos objetivos que:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

Nesse documento, a orientação é buscar acesso igualitário para os estudantes com deficiência, focando na aprendizagem. No entanto, o conceito que tem sido adotado de inclusão é a igualdade de acesso, de atividades, de metodologias e de recursos. Isso será discutido posteriormente. Porém, o termo atenção especial pode ser referência para uma diferenciação na atividade, uma forma diferente de ensinar coerente com uma forma diferente de aprender. Quem discute essa questão é Eugênio Cunha (2015), ao afirmar e defender que o estudante com autismo tem um jeito diferente de aprender e, portanto, o professor precisa de um jeito diferente de ensinar.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu na Espanha, em 1994, traz na introdução, como estrutura de ação em Educação Especial que:

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, Consequentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais

a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (UNESCO, 1994, p.17).

O texto trata da Educação Especial não especificamente referindo-se aos estudantes com algum tipo de deficiência porque em outra parte cita crianças de rua e que trabalham, de origem remota, de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas e outras. Cita que o foco volta-se para os impedimentos e não para os potenciais dos estudantes com deficiência; porém, o que desejamos destacar nesta parte do documento é que ao afirmar que não se pode fortalecer a ideia de que um único tamanho serve a todos será um dos pontos centrais da discussão da pesquisa. A implementação da política pretende avaliar de que forma a diferença em mostrar que o diálogo com os Estudos Culturais permite percorrer o caminho contrário da uniformidade, da homogeneização, da normalização.

As diferenças continuarão e se ampliarão dependendo da lente de análise. O diferencial continuará sendo definitivamente a forma de lidar com essas diferenças. O discurso da pedagogia centrada na criança não é algo inédito, algo de recente descoberta, mas na Educação Especial pode fazer muita diferença, afinal, se a escola comum tivesse uma estrutura para trabalhar com a inclusão em se tratando das mais diversas minorias, não haveria necessidade da Educação Especial, por exemplo.

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) ainda afirma que

7.O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

8. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique

claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (UNESCO, 1994, p.18-19).

A característica de escola inclusiva, onde todos aprendem juntos, independente dos ritmos e estilos de aprendizagem, depende do apoio necessário e, também do caráter excepcional da escola especial, priorizando, a escola comum.

Uma educação para todos não significa criar várias formas de educação, diferenciando-a para cada tipo de sujeito; e sim, aceitar a existência de uma diversidade humana, em detrimento da marcação da diferença (MARQUES, 2016, p.11).

E quais são os apoios necessários para atender esse grupo que atualmente se encaixa no público-alvo da modalidade Educação Especial? Entendemos mais adequado reformular a questão: Quais apoios são **permitidos** para que seja possível trabalhar com as diferenças? O que se entende por apoio suplementar, currículos adequados? Lembrando que a base da inclusão da forma como tem sido efetivada é o princípio da igualdade.

Repetimos que essa igualdade continuará a ser questionada em sua interpretação porque não pode haver igualdade com a simples harmonia nas atividades, nos recursos e nas metodologias.

Do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, resultante da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 – Convenção de Guatemala, destacamos os seguintes conceitos:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, **desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade** dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001, p., grifo nosso).

Mais uma vez retornamos à questão da igualdade. No texto acima temos a referência de que a diferenciação que não limita o direito à igualdade não é discriminação. Portanto, a Educação Especial no seu papel de atender as especificidades e, se para isso, uma atividade precisar ser diferenciada para a igualdade de acesso ao conhecimento, não é exclusão. Colocar um estudante com deficiência na sala comum e não tratá-lo de forma igual, desrespeitando a sua forma de aprender, não respeitando que a sua diferença não o torna inferior e, sim apenas singular, não deve ser considerado discriminação.

No entanto, ainda temos conceitos construídos que a igualdade está na aparência, na busca pela normalização e as atitudes permanecem. Mudam-se os textos, as ações permanecem as mesmas. Modificam-se as políticas, as atividades em sala de aula não, ou seja, o processo de aprendizagem simplesmente corrobora o processo de hegemonia.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Artigo 24 sobre a Educação, estabelece que

[...]Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.[...] (BRASIL, 2009, p. 49).

Temos uma orientação de que na escola inclusiva admitem-se adaptações. As diferenças parecem ser respeitadas, desde que o processo de aprendizagem e ensinagem seja o mesmo.

As orientações de documentos universais, muitas das vezes são acatadas como verdades absolutas. Orientações não são leis, são referências, indicações, inclinação. Sendo assim, alguns pontos são aplicáveis e outros não. Realidades são diferentes. Se existe um discurso de que as diferenças precisam ser respeitadas, é necessário refletir em qual espaço teremos a efetivação disso e como seguir uma diretriz para não desconsiderar as especificidades.

Embora o sistema seja pautado nas desigualdades por conta do capital, temos também tentativas que terminaram em resultados positivos. Um outro olhar. Barbosa (2006) afirma em seu ensaio sobre experiências inclusivas que o caminho percorrido até a atualidade comprova que os sistemas educacionais são capazes de responder ao que se tem registrado nos marcos legais e conceituais da educação inclusiva com visão na formação dos docentes, ou seja, um outro olhar. Vejamos a legislação brasileira.

A Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu Art. 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” A nomenclatura contida no documento sofreu modificações e por isso não é a mesma da atualidade. A orientação é que o ensino para esse público deveria se encaixar, se adequar ao contexto geral, no que for possível.

Encaixar no sistema geral é o princípio da integração. Para muitos estar no ensino comum é atender com igualdade. Estar na escola é o ponto fundamental para cumprir uma legislação e, por outro lado, a expressão “no que for possível” permite uma outra interpretação para os que consideram as instituições especializadas, como exclusão. O que fazer com a educação desses estudantes? Qual das estruturas, a pública ou a privada, naquele momento, estaria mais adequada para assegurar qualidade, assegurar o foco na aprendizagem dos chamados excepcionais? Algo que merece ser provocado aqui é a seguinte questão: o termo excepcional refere-se a quem? Deficientes intelectuais? Pessoas com Síndrome de Down? E os deficientes visuais, surdos, surdo cegos? Os que foram acometidos pela paralisia cerebral? Nas instituições ou no sistema geral da educação?

Também é importante citar o Art.89 dessa mesma lei

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Não é possível desconsiderar a questão do auxílio financeiro, ou seja, o financiamento acaba sendo o fator decisivo nas políticas públicas. É preciso saber qual a fonte dos recursos, e saber o que é mais interessante para a fonte, financiar a educação geral ou “auxiliar”, “incentivar” as instituições, saber se os excepcionais têm atendimento na educação ou na saúde, ou é educacional ou assistencial. Não podemos desconsiderar que estamos nos referindo a um contexto datado de 1961, ano que apresentou panorama político que contribuiu para conduzir o Brasil ao contexto da ditadura.

A lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, tem no Art. 9º que

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Temos uma modificação na nomenclatura para o público que hoje é denominado como pertencente da Educação Especial. Especifica-se deficiência física ou mental, o que nos leva à interpretação de que o deficiente mental pode ser referido ao deficiente intelectual ou pessoa com Síndrome de Down e, o deficiente físico para a paralisia cerebral pois, na atualidade, um estudante com comprometimento motor e na fala, muitas das vezes é considerado como deficiente físico que não fala.

Os alunos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula nos levam a refletir também se essa distorção idade/série que permite um tratamento especial, têm a base apenas no critério da cronologia e, portanto, qual seria o espaço da dificuldade de aprendizagem? Não há especificação do que foi denominado de tratamento especial. Essa diretriz não define local ou tipo de atendimento, apenas garante uma diferenciação.

Um outro aspecto a ser considerado também é se o motivo dessa distorção encontra-se relacionado a uma dificuldade no processo de aprendizagem, a algum tipo de deficiência ou até mesmo à privação de estímulos. O falta de detalhes abre espaço para diversas interpretações.

Extremamente importante é a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010, p.137); porém, esse preferencialmente não significa que todos os estudantes com algum tipo de deficiência não possam receber esse tipo de atendimento em outro local que também ofereça esse serviço. Portanto, outras instituições podem atender estudantes com algum tipo de deficiência, inclusive as especializadas, o que não caracteriza exclusão.

Nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2010), temos a educação como um direito de todos, o que inclui as pessoas com deficiência e, portanto, assegura a igualdade de condições de acesso e permanência. Não se discute aqui a qualidade, mas a matrícula e a progressão estão garantidas.

Um documento dessa natureza, enquanto conjunto de normas, acaba por não detalhar muitos aspectos porque a partir deste é que as leis são embasadas de acordo com os assuntos específicos: educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social e assim por diante.

Citaremos novamente a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) no setor que trata da educação em termos de estrutura e atendimentos. Destacamos o seguinte: “Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos

direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.” No Art. 2º, inciso I

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva [...]
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

A Educação Especial aqui é considerada como uma modalidade de ensino, ou seja, um outro modo de oferta, uma outra forma de estrutura. Trata das escolas especiais privadas e públicas e da obrigatoriedade dos atendimentos em estabelecimentos públicos.

Ao pensarmos na modalidade de ensino, pensamos em uma outra forma. Por exemplo, temos o ensino médio como etapa de ensino com duração de três anos. O mesmo ensino médio também é ofertado na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) com uma duração diferente e, portanto, também uma forma diferente de estrutura, metodologia, abordagem, avaliação. Não existe uma receita, mas uma diretriz.

Nesse aspecto compreendemos que a Educação Especial, como modalidade no ensino comum, não precisa de total igualdade, conforme temos destacado no decorrer do texto. O estudante com deficiência está no ensino comum, mas por isso não precisa tornar-se comum. Seu comportamento não precisa assemelhar-se aos dos estudantes “comuns”, ou melhor, sem deficiência. Estar no ensino comum não significa necessariamente igualdade nos aspectos instrumentos de avaliação, tipos de atividades e tempo para realização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) também registra algo sobre esse público com deficiência. No Art. 54, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim como em outros documentos.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 (BRASIL, 1994), coloca que o acesso ao ensino comum deve ser para os que não têm condições de acompanhar as atividades e o ritmo dos alunos ditos normais, ou seja, a educação comum acaba por não ter a responsabilidade no processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece Capítulo V – Da Educação Especial - no Art. 58, parágrafo primeiro,

estabelece que “Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.” (grifo nosso), ou seja, não basta ser público-alvo da Educação Especial para receber apoio especializado, a necessidade se sobrepõe ao direito.

No parágrafo segundo do mesmo artigo temos que

“O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1990).

A questão de colocar o atendimento educacional quando não for possível a integração nas classes comuns se contradiz com o entendimento de inclusão no sentido de igualdade. No Art.59, inciso I, é assegurado “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” o que justifica a adaptação que não seja efetivada necessariamente através de atividades, instrumentos de avaliação, recursos e, conseqüentemente, metodologias iguais.

Não menos importante, no Art. 60

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de **apoio técnico e financeiro** pelo poder público (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Embora o foco principal da pesquisa não seja financiamento, desconsiderá-lo é o mesmo que falar da Educação Especial imaginária. A educação é um instrumento de legitimação dos princípios de uma sociedade capitalista. A Educação Especial também, por corroborar a seletividade social, afinal, a deficiência impõe limites, e estes impedem uma participação social, mesmo que aparente.

No ano de 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), documento que esboça um histórico do processo da inclusão escolar, cujo objetivo é fundamentar uma política que promova educação de qualidade para todos os alunos, considerando que o público-alvo da Educação Especial faz parte da educação inclusiva.

Por ser um documento de tamanha notoriedade, evidenciaremos alguns pontos que constituir-se-ão em partes integrantes da discussão, ao realizarmos as análises dos dados a serem trazidos na implementação das políticas no município de Anastácio/MS.

Do objetivo, ressaltamos a questão do Atendimento Educacional Especializado-AEE, por ser um serviço que, muitas das vezes acaba sendo interpretado como uma atividade de reforço escolar e não de atender as necessidades específicas dos estudantes com algum tipo de deficiência através de recursos.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010a, p.22-23).

Torna-se explícito na redação que, embora não substitua o ensino comum, o atendimento educacional especializado não é reforço, não é auxílio nas tarefas de casa. É muito comum os estudantes levarem seus cadernos para os atendimentos especializados porque os pais não conseguem explicar, por vários motivos.

Quanto aos alunos atendidos pela Educação Especial, temos que:

[...]considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvendo na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010a, p. 22).

Esse é o público-alvo da Educação Especial, os alunos atendidos por essa modalidade. Não se encaixam aqui os estudantes com dificuldades de aprendizagem, os que recebem “diagnóstico” de profissionais que leem sobre as características de determinadas deficiências e ao observá-las em alguns discentes, já os rotulam e justificam a questão da aprendizagem quando essa não corresponde ao esperado.

Uma observação importante é

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino

comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2010a, p. 21).

Embora os estudantes com transtornos funcionais não façam parte do público-alvo da Educação Especial, não sejam cadastrados no censo escolar, não sejam atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais, o setor Educação Especial pode contribuir nos atendimentos em uma escola inclusiva, porque todos os estudantes fazem parte dessa educação.

Uma escola que tem dentre seus estudantes, alguns com transtornos funcionais e não tem com deficiência, não deixa de ser inclusiva. Novamente voltamos à questão de que uma escola não se denomina inclusiva apenas pela matrícula de alunos com deficiência e, mais ainda, denominar-se inclusiva não basta, caracterizar-se como inclusiva também não basta, faz-se necessário ações inclusivas.

Não menos importante, como já citado no presente texto, temos a definição de Educação Especial como

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010a, p. 22).

Tal definição tem servido de base para outras normatizações, com algumas diferenciações e, de forma (in)adequada, com múltiplas interpretações. Ainda, nas diretrizes, a redação traz a eliminação de barreiras com recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades específicas.

Cabe um parênteses neste momento para compreender ou talvez definir necessidades específicas. Que as necessidades específicas não são as mesmas para todos os estudantes com algum tipo de deficiência, não há originalidade nenhuma. Que as necessidades específicas de todos os estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, não são as mesmas, também não há inovação. Portanto, novamente, registramos aqui a busca no diálogo com os Estudos Culturais, de forma que os registros sigam para além das citações.

Um detalhe de extrema importância para se registrar é que a construção da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva partiu de um grupo de estudos e não houve a adoção de uma lei. Observa-se, portanto, essa distinção aos demais diplomas legais, e por meio deles, as normatizações foram elaboradas e solidificadas. Tanto que, em 2010, o Ministério da Educação lançou a coleção “A

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com dez fascículos, elaborada por vários autores, especialistas em deficiências diferentes que, disponível para download, serve de base para formação continuada para professores de diversas áreas.

Em 2009, através da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, publicado no Diário Oficial da União de 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17., o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Considerando que muitos pontos permanecem iguais ou semelhantes ao já citado, destacaremos as atribuições do professor do AEE, registradas no Art. 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010b).

É importante salientar essa função porque a parceria ou trabalho colaborativo entre ensino comum e Educação Especial faz parte do sucesso do trabalho que objetive a promoção da aprendizagem do estudante. Temos visto que o atendimento educacional especializado acaba sendo uma simples extensão do ensino comum ou uma espécie de reforço escolar ou, ainda, uma forma de exclusão como mostraremos na análise dos dados na presente pesquisa.

A Educação Especial tem dividido opiniões, tem sido alvo de discussões. Não queremos trazer apenas os pontos negativos, afinal, são as divergências que geram argumentos e, delas, propostas podem ser elaboradas.

Ainda em 2008, foi publicado o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Todavia, como foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, optamos por citar o que está vigente. Esse dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Evidenciamos os seguintes incisos do Art. 1º:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na **igualdade de oportunidades**;
- II - aprendizado **ao longo de toda a vida**;
- III - **não exclusão** do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Foi destacada a expressão igualdade de oportunidade, porque acreditamos na inclusão com base nessa concepção e não na igualdade de tarefas, de metodologias, de recursos ou de instrumentos de avaliação como temos defendido e pretendemos mostrar ao longo da discussão. A oportunidade precisa ser para todos, mas como ensinar de forma única se o deficiente visual aprende de forma diferente do deficiente auditivo, do surdo cego, do autista e do deficiente intelectual? Esta é nossa questão: pensar em como fica a aprendizagem desses estudantes, diante das políticas públicas.

A aprendizagem ao longo da vida não se restringe apenas à formação acadêmica, ou seja, à necessidade de continuar a aprender e, aqui, deixamos uma provocação: se a aprendizagem na escola comum se limita à questões acadêmicas, como isso se aplica na Educação Especial, na inclusão com o conceito de igualdade em tudo?

Não exclusão sob alegação de deficiência não é algo novo mas, infelizmente, ainda temos visto discursos de que os estudantes com algum tipo de deficiência não deveriam estar no ensino comum porque os professores não estão preparados para trabalhar com esse público. A graduação não ensina e o governo também não oferece formação, não repassa receitas de como alfabetizar pessoas com Síndrome de Down, como lidar com autistas, como ensinar matemática para deficientes intelectuais, e assim por diante.

Um marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída através da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. No capítulo IV, que trata do direito à educação, dentre o que já se tem registrado em outras normatizações, colocaremos o seguinte do Art. 28:

- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

A aprendizagem foi aqui citada ou contemplada através de serviços e recursos de acessibilidade, embora não especifique quais, até porque já é uma questão de recursos pedagógicos. Além disso, associando-se à metodologia, temos constatado que a garantia de acesso se restringe a dados estatísticos, a permanência se vincula a um discurso de que aluno “especial” não pode reprovar porque tem “problemas” e a participação como simplesmente estar em sala de aula junto com todos os outros na sala comum. Temos insistido nestes argumentos porque os traremos mais adiante.

A redação das legislações é muito semelhante ou simplesmente igual. Conforme são promulgadas, as leis trazem alguma alteração, nem que seja por uma questão de nomenclatura, de conceito, mas continuam as interpretações e as divergências de opiniões.

Em Mato Grosso do Sul, na data de 5 de dezembro de 2019, foi publicada a Deliberação CEE/MS nº 11.883 (MATO GROSSO DO SUL, 2019), que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Esse documento serviu de base para os estudos e, conseqüentemente, para a construção da primeira legislação específica da Educação Especial no município de Anastácio/MS, local de realização da pesquisa.

São muitas questões que poderiam ser pontuadas mas, por termos pontos em comum, trouxemos para a pauta da Deliberação do CME/Anastácio nº 31, de 25 de novembro de 2020 (ANASTÁCIO, 2019), que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Municipal de Ensino de Anastácio/MS, optando apenas por citá-la.

No período de realização da pesquisa, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal documento causou muita discussão e ainda causa divergência de opiniões entre pesquisadores, professores, pais/responsáveis por estudantes público-alvo da Educação Especial.

Realizaram-se audiências públicas, *lives* e debates, ora contra, ora a favor do documento. Por fim, o Supremo Tribunal Federal (STF), por ordem do Ministro Dias

Toffoli, suspendeu o decreto provisoriamente, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590. A ideia se deu pelo entendimento de que o modelo colocado pelo decreto não se alinha ao retrato de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, por não priorizar a matrícula no sistema educacional geral. Ou seja, acaba por tratar de escolas e classes especiais como se as classes comuns não fossem mais receber os estudantes com deficiência.

Em muitas normatizações, encontramos a palavra “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que não significa exclusivamente. Contudo, a ideia de que há que se generalizar todas as situações como iguais também pode ser um terreno um tanto quanto frágil, porque um caso não pode servir como exemplo de que algo é correto ou não. Uma realidade não é igual à outra.

Nas redes sociais encontramos também discursos afirmando que as escolas especializadas retornarão; porém, o que se vê na realidade, é que desde que foram fundadas, estão oferecendo atendimento normalmente. Quanto às classes especiais, em um contexto histórico, os alunos com deficiência eram separados, não tinham contato com outros estudantes e os professores que lá trabalhavam trocavam atividades com outros profissionais. Era como se fosse um setor separado da escola, ou melhor, uma outra escola, o que não significa que hoje seria igualmente assim.

Questionamos em quais contextos, hoje, podemos considerar inclusão como igualdade de oportunidades à matrícula de um estudante com deficiência em uma escola especializada ou em uma classe especial. Também não sabemos de quem estamos falando, de qual instituição de ensino, com qual estrutura e quais atendimentos são oferecidos para aquele momento. Enfim, até o final da pesquisa, ainda não tínhamos uma resposta definitiva sobre essa discussão.

A Educação Especial nos Planos de Educação Nacional (Brasil), Estadual (Mato Grosso do Sul) e Municipal (Anastácio) foi contemplada através da meta 4 com a seguinte redação:

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

Quanto às estratégias, as que foram elaboradas pelo Plano Nacional de Educação serviram de base para os Planos Estadual e Municipal, conforme contexto e adequação necessária. Entretanto, ainda assim, cabe pontuar algumas críticas.

Nas 19 estratégias do Plano Nacional de Educação, encontramos muitos pontos importantes. Dentre eles, destacamos a implantação de salas de recursos multifuncionais; o fomento à formação continuada; a garantia dos AEE, não apenas em sala de recursos multifuncionais mas também em classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados; o incentivo a pesquisas para desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos para promoção do ensino e aprendizagem; o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que formulem políticas públicas; o incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura ou de formação; e a lista dos conteúdos relacionados ao atendimento do público-alvo da Educação Especial.

No Plano Estadual de Estadual de Educação, dentre as 29 estratégias, destacamos a importância de manter e implementar equipe multidisciplinar em cada município, além da montagem da equipe de profissionais da educação para atender à demanda entra audiodescritores(as), algo que se faz tão necessário não apenas na área da deficiência visual, mas em outras também.

O Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei nº 976, de 19 de junho de 2015, em sua análise situacional, traz uma breve trajetória da Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Em relação a Anastácio, as informações relacionam-se à implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para atendimentos nas áreas educacional, assistencial, cultural e da saúde. Vale destacar que, em 2006, a Secretaria de Educação do Estado inaugurou o NUESP (Núcleo de Educação Especial) vinculado à Superintendência de Políticas de Educação da SED.

Até a data da elaboração do documento em questão, a rede municipal não contava com um setor destinado a atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, realizando os serviços através de convênios com APAE e Associação PESTALOZZI, em Aquidauana e na SED. Acessando os dados do censo escolar de 2014, foram identificados os cadastros de um total de 169 alunos, sendo 30 na rede municipal, 138 da rede estadual e 01 da rede privada.

Das 30 estratégias do Plano Municipal de Educação, destacamos a implantação de um Núcleo de Educação Especial e o estabelecimento de critérios para convocar profissionais para o AEE, fruto do resultado desta pesquisa. Sem querer desmerecer as outras conquistas, citaremos apenas o pertinente a nossa pesquisa.

3 SOBRE A TRAJETÓRIA: CAMINHOS INCERTOS

3.1 Tipo de estudo

Estudo qualitativo do tipo exploratório-descritivo. Optou-se pela pesquisa narrativa, como forma de obter dados para a pesquisa. Clandinin e Connely (2000, p.20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado, ou seja, a pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana.

Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

A pesquisa narrativa também é descrita por Polkinghorne (1995, p. 1) como uma análise narrativa, ou um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa.

Esta pesquisa constitui-se em um estudo transversal, de março/2020 a setembro/2021. Utilizou-se de recursos de papelaria para confecção e elaboração de atividades para intervenções; midiáticos, pela utilização das tecnologias; e humanos, através da colaboração de outros profissionais que auxiliaram na efetivação das ações previstas.

Durante as análises, trouxemos a contribuição do termo criado por Derrida, a autobiografia, utilizada por Silas Monteiro em que a subjetividade e vivências do autor compensam e oferecem complemento no sentido do texto. O pesquisador coloca-se na escuta das falas, das vivências dos protagonistas.

3.2 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa é a rede de ensino do município de Anastácio/MS, Brasil, localizado no sul da região Centro-Oeste, distante a 139 Km da capital Campo Grande, no Pantanal sul-mato-grossense (microrregião de Aquidauana), com uma área de aproximadamente 2.949,21 Km e população estimada de 25.135 habitantes, de acordo com o último censo. A SEMED é composta por 15 unidades escolares, sendo 11 (onze) localizadas na zona urbana e 4 (quatro) na zona rural. Atende cerca de 2656 alunos, regularmente matriculados. Oferece atendimento na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos períodos matutino, vespertino e noturno, na modalidade EJA e projeto AJA.

No final da pesquisa, foram obtidos os dados de 46 estudantes com deficiência (17 com autismo, 17 com deficiência intelectual, 2 com surdez, 5 com deficiência múltipla, 1 com deficiência física, 3 com Síndrome de Down e 1 com Síndrome de Crouzon), além de 17 alunos com transtornos/distúrbios de aprendizagem e 14 encaminhados para avaliação.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa são estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, os respectivos pais ou responsáveis, professores e gestores das unidades escolares nas quais os referidos estudantes encontram-se regularmente matriculados.

Das 15 unidades escolares da rede municipal, apenas uma não participou da pesquisa por não ter aluno com deficiência matriculado.

3.4 Procedimentos

O presente estudo iniciou-se com uma pesquisa em sites de busca acadêmica, livros e artigos sobre educação especial, políticas públicas e estudos em geral sobre implementação de políticas na área da educação, além de pesquisar temas como: gestão, educação especial, narrativas em pesquisa, formação continuada, atendimento a pais e alunos em tempos de pandemia no coronavírus (COVID-19), doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

3.4.1 – Percalços do trajeto

As inquietações sobre a Educação Especial tiveram sua gênese em vários momentos na trajetória profissional desta pesquisadora. O ingresso no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Estudos Culturais foi a oportunidade de explorar espaços desconhecidos. O projeto inicial foi “A percepção do professor de apoio em classe comum sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Aquidauana, MS, Brasil”.

Uma breve revisão da literatura mostrou a ausência de pesquisas nesta perspectiva. Encontramos publicações que discutem as funções do professor de apoio em classe comum, as dificuldades por ele encontradas, bem como a necessidade de um trabalho colaborativo entre ele e o professor regente; porém, sem referências sobre o olhar desse professor e se essa ideia se traduz em base para seu trabalho. Esse profissional encontra-

se, na atualidade, no centro de atenções da Educação Especial porque a aprendizagem do aluno com deficiência acaba sendo vinculada ao sucesso ou insucesso da inclusão.

Após iniciar os estudos nas aulas das disciplinas matriculadas e, sempre em discussão com a orientadora, através da sua mediação, fizemos opção por realizar a pesquisa nas escolas pantaneiras por tratar-se de um local com muitas especificidades, o que tornava o desafio ainda maior. Na minha trajetória de trabalho, principalmente como docente substituta no curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ nas disciplinas relativas ao assunto, pude aprofundar meus conhecimentos por meio das atividades de estudos de caso, visitas a instituições de ensino, elaboração de atividades para possíveis intervenções e outras cujo objetivo era conhecer a realidade próxima, questões sobre os atendimentos aos estudantes com deficiência na zona rural e escolas pantaneiras. Tudo isso tornou-se alvo de discussões interessantes acerca do assunto, afinal, eu teria no grupo futuros pedagogos com pretensão de atuar nesses locais.

Esboços da estrutura da pesquisa foram realizados, debates com colegas de estudo e docentes do programa pareciam desestabilizar ainda mais o caminho a ser percorrido. Muita expectativa para ir a campo.

No início de 2020, uma proposta de trabalho para atuar na SEMED/Educação Especial no município de Anastácio/MS, ou melhor, iniciar um serviço de orientação para os atendimentos que vinham sendo realizados. O fato de não ter um setor responsável para coordenar e acompanhar os estudantes com deficiência matriculados na rede e nem uma política para conduzir os serviços, trouxe consigo a necessidade de uma outra mudança.

Tornou-se um tanto quanto difícil conciliar o trabalho no município de Anastácio com carga horária de 40 horas semanais e deslocar-se para as escolas pantaneiras nas datas e horários agendados, considerando a necessidade de utilização de transporte. Solicitar dispensa do trabalho seria difícil, até porque Anastácio conta com 15 unidades escolares a serem atendidas.

Então, por questões de logística, a princípio, a pesquisa foi iniciada na rede de ensino de Anastácio. Vale registrar que, talvez poética ou romântica na forma de colocar-se, foi um presente, porque o trabalho a ser realizado trouxe como consequência a implementação de uma política por necessidade de organização para desenvolver ações, ou seja, a própria pesquisa, e tudo aconteceu de maneira natural e real, sem preparação de local, de questionamentos a serem realizados.

Sendo assim, optei pela necessidade de realizar a pesquisa nas escolas da zona rural em substituição às escolas pantaneiras, considerando que as escolas do campo

também têm suas especificidades. Porém, conforme será mostrado no presente documento e nos registros da pesquisa, muitos caminhos foram sendo desbravados e, ousado afirmar elaborados, o que resultou em um novo projeto de pesquisa, intitulado “A implementação de uma política de educação especial no município de Anastácio/MS, Brasil, sob a perspectiva dos estudos culturais”, o qual buscamos uma interlocução entre Educação Especial e Estudos Culturais, e construir narrativas com as vozes de sujeitos (in)visíveis, que muito podem contribuir para uma visão que não efetive ainda mais a “verdade” hegemônica.

A tarefa principal seria orientar profissionais e familiares no que se refere ao atendimento do estudante com deficiência. Os desafios iniciais impostos eram muitos, como estruturar os atendimentos ao público-alvo da Educação Especial (estudantes); ampliar e aprimorar o trabalho desenvolvido com familiares, professores e coordenadores; realizar um levantamento de dados atualizados para a elaboração de um plano de trabalho, cujas ações pudessem contribuir para o processo de aprendizagem do estudante com algum tipo de deficiência; oferecer um suporte para os professores devido ao número elevado de solicitações de orientação sobre materiais adequados que pudessem ser utilizados e metodologias apropriadas para o aluno da Educação Especial.

Esse era um período em que a SEMED ainda não tinha dados atualizados sobre a demanda de alunos da educação especial, porque as aulas haviam começado há poucos dias, as matrículas ainda sendo realizadas e as escolas se organizando, inclusive ajustando lotação de professores. Então, foi solicitado que cada unidade escolar enviasse à SEMED um memorando com os nomes dos alunos com laudos, se esses alunos contavam com professor de apoio em classe comum, bem como a formação desse profissional. Foi pedido também uma outra lista com nomes de alunos que apresentassem dificuldades acentuadas na aprendizagem para organizar uma forma de encaminhar para avaliação pedagógica e clínica, se constatada a necessidade.

No início da pesquisa, os dados coletados mostraram um total de 37 estudantes com algum tipo de deficiência. Porém, no decorrer do processo de coleta de dados, vários alunos foram encaminhados para avaliação clínica, por apresentarem distúrbios de aprendizagem ou alguma deficiência e, em alguns casos, houve conclusão de laudo, confirmando a necessidade de acompanhamento na área da educação especial. Por isso, a diferença nos quantitativos comparando os dois momentos da pesquisa: fase inicial e final.

Iniciou-se um processo de organização dos dados para elaborar um projeto que, além de contemplar os objetivos propostos iniciais, também possibilitasse a

implementação dos serviços realizados em algumas unidades escolares. Foi possível constatar nesse momento, que muitos estudantes sem laudo médico, requisito necessário para garantia do AEE, tinham esse tipo de atendimento, pois bastava que a família ou os professores da criança/adolescente informassem sobre as dificuldades de aprendizagem para que o aluno fosse assistido, como se a simples confirmação das dificuldades, feitas por pais ou professores já representasse um laudo e, em muitos casos, definindo qual tipo de dificuldade ou deficiência.

Constatou-se que a política (procedimentos considerados como uma espécie de política de trabalho) adotada pelo município até aquele momento era de buscar atender e apoiar todos os alunos que consideravam ter dificuldades acentuadas de aprendizagem ou comportamentos considerados inadequados, o que significa não ficar sentado quieto o tempo todo copiando do quadro ou aguardando instruções. Reiteramos que o termo laudo aparece por inúmeras vezes na redação porque esse documento constitui-se documento comprobatório do que a lei considera como público-alvo da Educação Especial.

Durante o levantamento de dados, ao analisar os documentos solicitados como cópias de laudos, exames e relatórios dos alunos, foi possível constatar que muitos “alunos especiais” tinham esse “diagnóstico” pela fala dos pais ou outro documento relacionado à solicitação de consultas ou exames de rotina, que passaram a ter valor de laudo e então tinham respaldo para solicitar atendimento ou apoio.

Em outros casos, o estudante encontrava-se em processo de avaliação, ou seja, aguardava passar por avaliação médica através de encaminhamento para consulta com especialista ou exames que pudessem fornecer informações mais precisas do quadro apresentado por esse sujeito. Como no encaminhamento existe um campo a ser preenchido com os motivos do encaminhamento e se há a suspeita de alguma deficiência, deve-se registrar por meio do CID 10 (Código Internacional de Doenças). Só o fato de constar o código da patologia a ser investigada, tanto familiares quanto gestores e docentes das unidades escolares concluíam que o diagnóstico já havia sido fechado.

Chegou-se à conclusão que o levantamento realizado por quantitativo de alunos com deficiência na rede regular de ensino não condizia com a realidade. Devido a isso, verificou-se a necessidade de visitas até as unidades escolares para analisar os documentos contidos nas pastas desses alunos e buscar mais informações junto à equipe pedagógica, gestão da escola e se necessário até com os familiares. Mesmo trabalhando na perspectiva de que, independentemente de ter ou não um laudo médico, o mais importante seria avaliar as reais dificuldades desses alunos e se as ações desenvolvidas

contemplavam o que a realidade necessitava, ou seja, uma avaliação pedagógica e a elaboração de um plano educacional individualizado.

Na atualidade, em nosso país, existe uma legislação que orienta e norteia todos os atendimentos realizados pela modalidade de ensino denominada Educação Especial e, alguns ajustes precisavam ser realizados com urgência no município. Um outro ponto importante observado e a ser considerado, é o fato de que as pessoas que assumiram a função professor de apoio em classe comum não tinham a formação exigida pela legislação vigente. Foram encontradas muitas situações em que o professor de apoio, tratava-se de graduandos de diversos cursos contratados através de um convênio com o município, denominados de estagiários, que acompanhavam os alunos como se fossem alunos com deficiência e que necessitavam impreterivelmente de apoio para aprender.

O conceito de que todo sujeito com algum tipo de deficiência tem direito incondicionalmente a esse professor de apoio tornou-se uma verdade a ser seguida e vista como a única e adequada solução para resolver o problema da não aprendizagem do aluno. Ou seja, se o estudante tem um professor de apoio consegue aprender e se ele não tem um professor de apoio, não aprende, independente das suas dificuldades ou limitações impostas pela deficiência, quando constatada a condição. Em geral a solicitação se dava por conta do comportamento inapropriado, hiperativo, não sendo possível aos professores regentes trabalhar com uma turma e ainda cuidar de um(a) estudante que não para no lugar e incomoda muito os colegas. A normatização vigente também mostra que nem todo estudante com deficiência necessita de profissional de apoio em classe comum. Direito? Sim. Necessidade? A avaliação é que vai mostrar. A questão é que nem todo estudante com deficiência necessita de adaptação e, quando necessário, deve-se verificar se serão feitas adaptações de pequeno ou de grande porte, conforme denomina a literatura sobre o assunto.

Diante da situação da modalidade de educação especial ministrada nas escolas, foi organizado um cronograma de visitas às unidades escolares com o objetivo de buscar informações mais precisas que pudessem respaldar a elaboração de orientações iniciais que propiciassem uma reestruturação do trabalho realizado até o momento.

Mas, em meio a esse processo, surgiu a situação de uma pandemia causada pelo COVID-19, momento em que as aulas presenciais foram suspensas para evitar contaminação. Por causa disso, as visitas também não puderam ser concluídas e o cronograma não pode ser cumprido conforme o planejado. Assim, o trabalho modificou-se e foi preciso contar com outras ferramentas como telefone, *WhatsApp*, e-mail no contato com professores, coordenadores pedagógicos e gestores, pois do contrário não

seria possível dar início à implantação de um projeto cujos atendimentos caminhassem rumo ao que se considera adequado do ponto de vista legal e educacional, denominado inicialmente de “Projeto para implementação dos atendimentos da educação especial na rede municipal de ensino em Anastácio/MS”.

Também foi realizado um levantamento de estudantes que, de acordo com a avaliação dos professores, precisariam ser avaliados para verificar se tinham ou não algum tipo de deficiência. Convém registrar que foi constatado que, por falta de informação, principalmente na área da Educação Especial, muitos profissionais mostraram dificuldades em observar aspectos que precisam ser considerados no momento de realizar um encaminhamento. Um exemplo bastante comum constata-se na fala de alguns professores de que o aluno que não olha nos olhos é autista e aquele que se mostra inquieto é hiperativo e, portanto, necessita de apoio. Muitos professores não consideram outros aspectos ligados ao desenvolvimento psicoemocional de crianças e adolescentes como timidez ou dificuldade de cumprir regras.

Nesse momento, após, as avaliações iniciais, percebe-se a necessidade de agendar reuniões com a equipe de coordenadores pedagógicos, professores de apoio e estagiários, divididos em grupos menores no local, de acordo com as condições estabelecidas pela vigilância sanitária através do comitê de enfrentamento ao COVID-19.

As reuniões serviram para tratar de vários assuntos, entre eles, a apresentação do trabalho previsto a ser realizado; nomenclatura adequada para referir-se aos estudantes com deficiência; marcar as diferenças entre Educação Inclusiva e Educação Especial; definir e identificar qual é o público-alvo da Educação Especial; mostrar a diferença entre laudo médico, encaminhamento e solicitação de exames; propor modalidades de ensino colaborativo e considerações gerais sobre adaptações.

Aos professores, foi entregue uma ficha denominada “Ficha de acompanhamento pedagógico”, a ser preenchida por todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do estudante com deficiência, com orientações em como preencher os campos estabelecidos no documento. Assim, foi estabelecido o ponto inicial para elaboração do “Plano Educacional Individualizado” que registra as metas estabelecidas, bem como as estratégias e recursos que possam conduzir ao cumprimento do proposto.

Mesmo com as aulas presenciais suspensas, foi elaborada uma escala de trabalho em cada unidade, respeitando as orientações do comitê de enfrentamento ao COVID-19, para que a equipe pudesse elaborar atividades a serem entregues aos alunos para serem realizadas em ambiente domiciliar, o que foi denominado de atividades remotas.

Nesse período, buscou-se um monitoramento do preenchimento das fichas, visando tirar dúvidas e sugerir estratégias de ensino. Também foi autorizado o atendimento individualizado para os alunos que estivessem apresentando acentuada dificuldade em realizar as tarefas sem a presença dos professores. Para isso, foi necessário um cronograma de atendimento nas datas de escala dos profissionais de apoio, seguindo as normas de segurança com relação ao processo de contaminação do COVID-19, buscando utilizar material alternativo que pudesse contribuir para o processo de aprendizado dos estudantes.

Retomou-se o processo de visitas nas unidades escolares nos horários de atendimento, mas verificou-se muita dificuldade nos atendimentos devido à falta de formação e informação da equipe que aqui denominei de “apoiadores”, entendendo que se refere a professores e estagiários designados para a função de professor de apoio em classe comum.

Após esses primeiros atendimentos, tentando a adequação aos protocolos de saúde relacionados ao coronavírus, foi publicado um novo documento determinando a suspensão dos atendimentos individualizados devido aumento do número de casos no município. Foi, então, criado um grupo no WhatsApp para fornecer informações, tirar dúvidas e compartilhar documentos e divulgação de cursos na área. Na maioria dos casos, foram feitas orientações no privado com cada apoiador, segundo necessidades de cada um. Também foi lançado um desafio denominado “Fica a Dica”, cuja tarefa seria publicar uma dica de atividade a ser elaborada ou já utilizada com o aluno segundo um cronograma estabelecido anteriormente.

Para não interromper as orientações e, ao contrário, ampliá-las, estabeleceu-se que uma vez por semana seria realizado um encontro através do aplicativo *Google Meet* denominado de “Roda de Conversa”, em horário destinado a discussões sobre o andamento do trabalho, compartilhar experiências com o grupo e aprender sobre temas pertinentes com a colaboração de parceiros. Para a discussão de assuntos mais específicos de cada aluno, organizou-se também encontros para atendimentos individualizados ou em duplas na SEMED para evitar aglomeração.

Uma outra ação muito importante foi a organização de oficinas para a confecção e elaboração de materiais pedagógicos denominados de “material de apoio”, colocados em sacolas personalizadas para serem entregues aos alunos junto com as atividades impressas, sendo que as orientações para sua utilização deu-se nos momentos de entrega das atividades para os pais ou responsáveis ou então por vídeos enviados pelo WhatsApp, nos casos em que as famílias têm acesso à internet.

A recepção pelos estudantes foi surpreendente por ser uma novidade naquele contexto, pela oportunidade de poder “brincar” em vez de realizar apenas atividades da escola. É importante registrar que nesse processo, a SEMED firmou parceria com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social em que os resultados foram consultas com neurologista, avaliação psicológica e cadastro para auxílios sociais.

Após a criação do Núcleo de Educação Especial, a equipe foi formada por profissionais com especialização na área, um ponto positivo para o investimento de um novo trabalho. Obviamente que apenas isso não basta, mas é importante. Alguns profissionais foram recontratados pelo bom desempenho e formação, o que contribuiu para conhecer os estudantes e a forma como o trabalho havia iniciado.

Alguns atendimentos individualizados foram realizados segundo autorização dos setores da saúde e dos responsáveis, o que nos auxiliou, porque os professores da Educação Especial puderam fazer algumas intervenções e orientações quanto às atividades a serem realizadas em casa, principalmente nos casos em que não podíamos contar com o auxílio das tecnologias.

Com o retorno às aulas presenciais, devido exigência dos protocolos contidos no plano de biossegurança, foi realizada uma escala, sendo uma semana presencial e uma semana remota e, para que os atendimentos pudessem permanecer, a equipe foi reorganizada com remanejamentos e contratação de novos integrantes e os serviços oferecidos de acordo com as necessidades.

Alguns estudantes permaneceram de forma remota segundo entendimento dos pais que assinaram essa opção com respaldo médico e outras justificativas continuando, portanto, com as atividades a serem realizadas em casa, por meio de material impresso e com o que denominamos material de apoio.

Para os que necessitavam de apoio em classe comum, foi providenciado um profissional que, em conjunto com o professor regente, buscou auxiliar com atividades de apoio conforme a necessidade. Outro ponto de muita divergência ocorreu devido à falta de entendimento de que o trabalho de apoio não é igual para todos os estudantes como sentar ao lado, controlar o comportamento, “ensinar” o conteúdo.

Para os que não necessitavam de apoio em sala de aula comum, outro ponto de bastante divergência para explicar mediante argumentos a avaliação da não necessidade deste tipo de apoio, foi oferecido o AEE no contraturno e no mesmo período, porque a autorização para as aulas presenciais poderiam ser canceladas a qualquer momento.

Somente em consenso com equipe da escola, educação especial e família, foram estabelecidos horários específicos para atendimentos, desde que não causassem prejuízos

para o estudante, analisada a situação atípica do período de pandemia. O importante era que o estudante não ficasse desassistido, sem o material de apoio, sempre de acordo com cada situação.

Reforçamos que os dados analisados foram retirados durante o processo de desenvolvimento das ações acima citadas, nos encontros, nas visitas, nas entregas das atividades, nas ocasiões de devolutiva, nos contatos (presenciais e virtuais), consideradas ocasiões sem uma organização prévia, sem um roteiro fixo, em situações reais de trabalho. Isso significa apontar que, caso a presente pesquisa não estivesse sendo realizada, as atividades seriam desenvolvidas com os estudantes, os pais seriam ouvidos, os diálogos existiriam; porém, seria apenas ouvir essas vozes sem saber o que fazer com elas. Seria um estado da arte simplesmente. Não haveria convidados dos estudos culturais, não existiria construção do discurso, não haveria interlocução e, por fim, não haveria um certo alguém com deficiência falando, porque não há muito o que se considerar de um discurso da pessoa que apresenta dificuldades em compreensão, em abstração, em generalização. O volume se ajusta apenas para quem não tem deficiência.

Foram muitas falas, muitos discursos e inúmeros registros. Seleccioná-los? Desafio de buscar partes que mostram o que se deseja que seja mostrado: a ótica de quem não cabe no molde, na regra, no estereótipo ou, quem sabe, no protótipo que se pretende construir quando se utiliza de ferramentas dominantes para fazer uma análise.

4 CONSTRUINDO NARRATIVAS

*O principal a que eu quero chegar é surpreender-me
a mim mesmo com o que escrevo.
(Clarice Lispector)*

As narrativas construídas tiveram sua base nos interlocutores in(visíveis): estudantes com deficiência, pais ou responsáveis por eles, professores e gestores das unidades escolares. Os convidados para os diálogos enriqueceram a pesquisa porque proporcionaram trilhar um caminho que fosse além da observação e da descrição das relações existentes nessas ações. Não há uma continuidade de discurso hegemônico quando se trata das diferenças no âmbito das deficiências porque

É impossível viver sem a diferença. É a diferença que garante a identidade entre as pessoas. Nas diferenças assinalam-se as faltas, as ausências e as possibilidades, elementos presentes na vida concreta e que constituem, por natureza, os seres humanos. É em razão da diferença que descobrimos o quanto podemos criar alternativas novas e o quanto nesse processo é possível re-criar soluções para os problemas. E a permanente possibilidade de criar soluções garante a identidade do sujeito criador (MENEGETTI, 2004, p.111).

Isso não seria possível conversando apenas com a pedagogia como acontece em geral. Falar com Emília Ferreiro, Ana Teberosky ou Telma Weiss sobre alfabetização; Jean Foucambert e Beatriz Cardoso sobre leitura; Eugênio Cunha, Dayse Serra e Lucelmo Lacerda sobre autismo; Simone Aparecida Capellini e Luciana Mendonça Alves sobre dislexia é confortável, da mesma forma que é agradável trocar ideias com Vitor da Fonseca sobre psicomotricidade e convidar Simaia Sampaio para tratar de dificuldades de aprendizagem, e assim por diante.

Trazer então um historiador, um semiótico, um antropólogo, um professor de literatura ou um cientista político que não temos informação de experiências ou formação na área da pedagogia escolar para opinar, para estabelecer uma relação com algo formal como a escola e totalmente institucionalizado no que se refere a uma certa rigidez de currículo, de ementa disciplinar, de referencial torna-se um tanto quanto incomum ou quem sabe até incoerente, afinal eles não estudaram Piaget e nem fizeram análise de cartilhas como a famosa Caminho Suave com Branca Alves de Lima. Então, não há necessidade de referenciais teóricos de estudiosos da área da pedagogia? Com certeza, desde que sejam compreendidos como parâmetros e direção, e não como verdades absolutas.

A partir dessa proposição, inicia-se uma nova forma de reorganização, uma desconstrução, uma mudança para a reconstrução, porque para isso não se faz necessário descartar tudo o que se edificou e sim trocar alguns elementos. A ideia de que partir em busca de algo novo tem a conotação de que a concepção formada precisa ser anulada e o reiniciar tem que partir de uma página em branco tem com certeza seus equívocos. Não é dessa forma que compreendemos uma reconstrução.

Entendemos como um constante exercício de agregar e desagregar, promover a mudança não de forma constante, afinal como nos mostra Cortella

Não se trata de mudar sempre, mas mudar quando é necessário, e essa necessidade vem à tona até como um paradigma, um jeito de fazer, um modelo, uma referência em vários momentos. É preciso alterar a percepção que alguns têm de que nós somos sempre do mesmo jeito (CORTELLA, 2014, p. 34).

Para a realização da pesquisa foi necessária também, a proposta de mudança por parte da pesquisadora, em ousar abrir a caixa da pedagogia, em ressignificar o leque de opções da Educação Especial que trouxe inquietude e ainda traz, que convidou os Estudos Culturais para adentrar na discussão das deficiências e iniciar um processo que APENAS se inicia. Por uma questão de organização, trazemos nossas análises de acordo com a participação dos nossos protagonistas.

4.1 Educação Especial em Anastácio/MS: o significado da Deliberação

A Educação Especial no município de Anastácio ainda não contava com um setor responsável que coordenasse os atendimentos direcionados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e nem um profissional com formação que se responsabilizasse por isso.

No início de 2020, quando iniciamos os preparativos para a pesquisa, os procedimentos eram uma solicitação por parte da escola, muitas vezes com laudo e outras sem laudo, de um profissional de apoio para ajudar em sala de aula. Esses profissionais, na maioria, eram estagiários de diversos cursos de graduação, contratados por uma parceria entre SEMED e CIEE; embora também fossem contratados professores em alguns casos. Quanto ao AEE, os atendimentos eram oferecidos em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mantido pela APAE no mesmo município. Muitos estudantes com deficiência, residentes no município de Anastácio, recebiam atendimento na escola especializada mantida pela Associação Pestalozzi no

município de Aquidauana. De forma resumida, a educação especial era dessa forma conduzida.

Foram muitas reuniões de estudos com os integrantes do Conselho Municipal de Educação para discussão em como melhorar os atendimentos não apenas no papel, mas em ações possíveis. Foram considerados o contexto e o quantitativo de estudantes a serem atendidos, de acordo com os levantamentos realizados naquela data. Durante os debates, os pontos mais discutidos foram as questões do professor de apoio em classe comum e da necessidade de profissionais com um mínimo de formação para atender o público-alvo da educação especial, seguindo a legislação.

Não encontramos registros ou relatórios de atendimentos realizados nas pastas de alunos ou em nenhum outro local. Por isso, não foi possível fazer um relato da educação especial na rede de ensino. Após muita pesquisa em documentos, encontramos uma deliberação publicada no ano de 2013 sobre os atendimentos da educação especial, orientando sobre o AEE no CAEE, sem que nada estivesse documentado nos registros contidos no documento. Diante disso, tratamos apenas do que diz respeito ao período da pesquisa porque a Deliberação CME/Anastácio nº 31, de 25 de novembro de 2020 é uma das ações resultantes deste estudo, como implementação de uma política de educação especial no município de Anastácio/MS.

Essa foi uma luta que trouxe resultado, talvez poderia ser diferente ou melhor aos olhos de alguns, porém uma semente plantada, uma provocação colocada, um caminho a ser trilhado. Preferimos dizer uma narrativa a ser construída com a ousadia de quem busca ressignificar o sentido da diferença. O impacto causado no setor teve consequências nos atendimentos, porque mesmo em período de aulas remotas, não seriam todos os estudantes que teriam apoio para acompanhar as atividades. A preocupação da maioria dos gestores e professores era com o retorno que, mesmo sem data, poderia ocorrer a qualquer momento, dependendo do índice de contaminação do vírus, das orientações das autoridades da saúde responsáveis pelo monitoramento e acompanhamento da efetivação das ações contidas no plano de biossegurança.

Foram realizadas reuniões com os gestores para explicar sobre as mudanças, sobre o conceito e atuação da Educação Especial, público-alvo, formas de atendimento e ajustes necessários em tempos de aulas remotas. Ainda assim, muitas dúvidas insistiram em permanecer, principalmente nos momentos de devolutivas das atividades e conselhos de classe.

Com o documento não seria possível colocar estagiários para copiar conteúdos para os estudantes e nem indicar pessoas que “simpatizam” com o setor para cuidar do

comportamento de quem atrapalha o grupo. Os obstáculos denominados de problemas ou preocupações estavam para o retorno e para as solicitações de atendimentos individualizados, porque muitas famílias solicitavam ajuda para a realização das tarefas, alegando que os alunos não aprendiam o suficiente em casa. Logo após a publicação, o documento foi enviado às unidades escolares para leitura e conhecimento e em 2021, muitas dúvidas relacionadas ao quantitativo de estudantes nas turmas, quando da matrícula de um aluno com deficiência sem laudo, sob o argumento de que “esse” ou “aquele” é muito agitado e hiperativo e atrapalharia o grupo teria que ser turma reduzida. Não foi simples de explicar e resolver cada situação.

Todo processo passa por etapas e faz-se necessário observar cada uma com cautela. Discutir as diferenças de modo que, antes delas, existe um sujeito com uma identidade e suas características, é mesmo um desafio, principalmente quando um documento as legitimam socialmente.

A Deliberação foi construída, ou talvez, elaborada a partir de outros documentos. Não foi exatamente uma construção, pela razão de que a diferença é uma diferença tolerada, não aceita, não respeitada.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade (por isso, a possibilidade da clonagem nos choca tanto), porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade (CARVALHO, 2004, p.11).

Se não há documento, não há orientação a seguir. Se há documento, há a obrigatoriedade de seguir, ou seja, com ou sem respeito, com ou sem aceitação, tolerar é a solução, a saída. Ainda assim, no âmbito da pesquisa, queremos olhar os estudos, a (re)elaboração ou (des)continuidade como saldo positivo rumo às práticas pedagógicas nos atendimentos, impactos na aprendizagem.

4.2 E assim surge o Núcleo de Educação Especial

O Decreto nº 698, de 18 de novembro de 2020, que dispõe sobre a criação do Núcleo da Educação Especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências, foi uma conquista obtida também com o auxílio da pesquisa, bem como uma exigência do Plano Municipal de Educação, amplamente discutido nas reuniões de monitoramento de cada meta do referido documento.

Era necessário ter um setor responsável para coordenar, acompanhar, buscar alternativas para que os estudantes público-alvo da Educação Especial sejam atendidos da melhor forma possível. Muito importante ressaltar as competências do setor, conforme o Art. 4º:

- I – Realizar levantamento anual da demanda a ser atendida em parceria com outros setores;
- II – Avaliar do ponto de vista pedagógico, estudantes indicados pela equipe pedagógica da Unidade Escolar que apresentem quadro compatível com algum tipo de deficiência ou dificuldades acentuadas de aprendizagem por meio de relatórios;
- III – Emitir pareceres técnicos quanto à indicação de atendimentos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como utilização de metodologias e recursos adequados a cada situação;
- IV – Acompanhar a elaboração das adaptações de pequeno porte a serem realizadas com cada estudante, segundo suas necessidades, níveis de desenvolvimento e de conhecimento no que se refere aos atendimentos ofertados (em sala comum ou especializado), principalmente questões pertinentes às atividades e avaliações;
- V – Elaborar, em conjunto com a equipe pedagógica da Unidade Escolar, família e profissionais de outras áreas que acompanhem o estudante, o Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI) como documento de referência para o trabalho a ser realizado;
- VI – Fazer encaminhamentos para profissionais da rede intersetorial como secretarias de Saúde e Assistência Social, quando constatada necessidade;
- VII – Orientar professores que assistam ao estudante público-alvo da Educação Especial, seja no ensino comum ou atendimento especializado, conforme necessário;
- VIII – Promover formação na área da Educação Especial através de parcerias com profissionais que abordem o tema selecionado, de acordo com a necessidade para um melhor atendimento ao referido público;
- XIX – Orientar pais e/ou responsáveis quanto aos encaminhamentos, atendimentos e processo de aprendizagem de seus filhos;
- X – Representar o setor da Educação Especial em eventos diversos;
- XI – Participar da seleção dos professores a serem lotados para atuarem na Educação Especial.

Novamente, ressaltamos que houve reunião de orientação com os gestores e instruções individuais nas unidades escolares quando necessário, mas ainda assim, durante a trajetória, principalmente nos momentos em que a equipe responsável foi solicitada, algumas dúvidas permaneciam, como avaliação em alunos com comportamentos inadequados; auxílio para receber cesta básica; ajuda para conseguir exames pelo SUS; orientação para pais ou responsáveis em como lidar com os filhos que recusam-se a fazer as tarefas; ajuda para comprar remédio; orientação para professor que não sabem como ensinar adição para estudante com deficiência; ajuda para professor fazer relatório de estudante com deficiência; ensino de como fazer resumo de conteúdo para

aluno que é desatento; sugestão de técnicas para lidar com crianças que choram em sala de aula e conversar com aluno que briga em sala de aula; e ajuda para que o comportamento de determinada criança seja igual ao dos outros.

Essas foram algumas das reivindicações. Como desejamos trabalhar em equipe porque educação comum não pode estar separada da Educação Especial, cada setor deve ter suas funções bem definidas para que as ações aconteçam naturalmente, pois do contrário, muitos acumularão tarefas e acabam por não concluir nenhuma a contento, ou seja, trata-se de uma questão de organização.

O Núcleo de Educação Especial acabou por abarcar em muitas situações a função de lidar com a diferença da deficiência responsável pela solução dos “problemas”.

A noção da existência do outro é m dos elementos que constitui a natureza humana, capaz de estabelecer as diferenças entre os sujeitos, passaporte, aliás, indispensável à organização da identidade de todos. É no outro e a partir do outro que se afirmam as pessoalidades. O outro, também sujeito, é necessário pra dizer da diferença, a qual garante a saudabilidade da vida que não se padroniza. Padronizar o comportamento humano é tão reducionista quanto supor que para um mesmo problema várias pessoas darão a mesma solução (MENEGETTI, 2004, págs. 99-100).

O outro existe, mas existe de forma diferente, age de forma diferente, se comporta de forma diferente, aprende de forma diferente e essa diferença incomoda, atrapalha, destoa da maioria e, portanto, precisa ser tratada, consertada, melhorada de forma a se aproximar o máximo possível dessa grande maioria, afinal é seu direito de inclusão, de igualdade. Para isso, existe um setor que se responsabiliza por isso. Assim, partimos rumo aos esclarecimentos.

4.3 Detalhes que fazem a diferença: sejam bem-vindas às atividades

Os materiais elaborados e confeccionados foram por nós denominados de material de apoio. Sob o formato de jogos não trouxe novidade, o diferencial foi sua utilização no setor da Educação Especial, ao utilizarmos material reciclável, construir alguns itens junto com os estudantes e contar com a opinião deles como recurso no processo de aprendizagem. As ideias foram pesquisadas nas redes sociais, em sites sobre atividades pedagógicas, livros e experiências dos componentes da equipe.

A riqueza do processo foi a construção em conjunto. A diretora de uma das unidades escolares, gentilmente cedeu a sua sala para trabalharmos, o que a chamamos carinhosamente de “sala de produção”, onde aos poucos fomos organizando com armários, estantes, mesas, caixas encapadas e o que foi possível.

Os materiais foram enviados em uma sacola padronizada, costurada em TNT junto com as atividades enviadas para casa e a cada data, segundo cronograma previsto para entrega e devolutiva das atividades, as sacolas eram trocadas. Nos atendimentos individualizados, os materiais eram utilizados e levados pra casa, porque com uma grande quantidade de informações, o manuseio dos materiais seria uma forma de garantir que os mesmos seriam utilizados de forma adequada posteriormente.

Em aulas presenciais, foram utilizados nos momentos de atendimentos individualizados e enviados para casa como apoio ao que foi estudado. Na maioria dos casos foram aceitos com sucesso, por ser uma nova forma de ensinar.

As imagens comprovam que não se trata de algo extraordinário e sim simples, porém pensado para ser utilizado por cada estudante de acordo com o conteúdo que estava aprendendo. No início da confecção dos materiais, pensamos em alguns que poderiam servir para muitos; porém, conforme sua utilização, sentimos necessidade de uma espécie de personalização, o que tornou o desafio maior e o tempo menor para tanto trabalho. A parte positiva foi a união de alguns integrantes do grupo que não preparavam mais material para o aluno que iria atender, mas sim para os estudantes assistidos pelo Núcleo de Educação Especial.

Para nossos comentários, tomamos parte da letra da música Zé Ninguém, interpretada por Biquini Cavado, que diz o seguinte:

*Quem foi que disse que os homens nascem iguais?
Quem foi que disse que dinheiro não traz felicidade?
Se tudo aqui acaba em samba,
No país da corda bamba, querem me derrubar!*

Em que diríamos:

Quem foi que disse que os estudantes com deficiência são iguais?

Quem foi que disse que estratégias não podem contribuir no processo de aprendizagem?

Se tudo aqui termina em hegemonia,

No país das leis e manuais, é preciso ousar!



Imagem I: Exposição de alguns materiais no evento de inauguração do ano letivo de 2021.

Os materiais foram colocados em sacolas conforme a necessidade de cada estudante.



Imagem II: Sara – mascote do Núcleo de Educação Especial



Imagem III: Lucas – mascote do Núcleo de Educação Especial

Sara e Lucas participaram de teatro para levar informação aos estudantes sobre o processo de aprendizagem, como os colegas com deficiência aprendem. Eles foram construídos por um estagiário que fez parte da equipe no ano de 2020, que estudou e muito contribuiu com o grupo.



Imagem IV: Materiais levados para estudante da zona rural

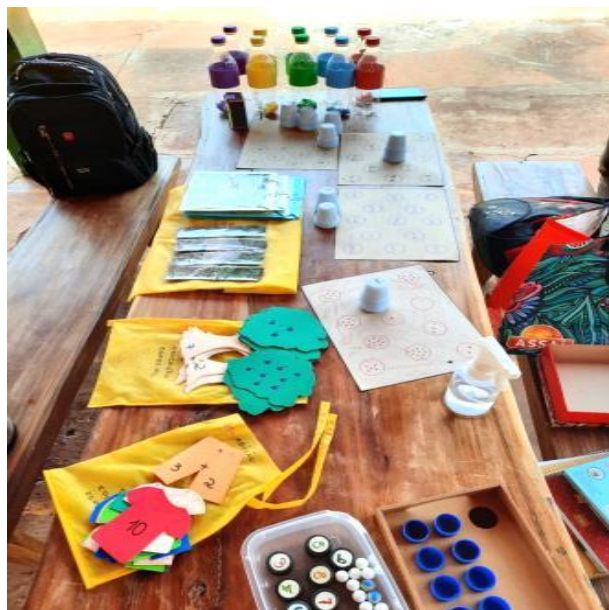


Imagem V: Materiais levados para estudante da zona rural

Os alunos da zona rural muitas das vezes demoravam mais para receber e devolver os materiais devido à dependência do transporte.



Imagem VI: Quebra-cabeça



Imagem VII: Quebra-Cabeça

Para alguns estudantes, fez-se necessário o apoio da imagem como um todo para a realização da colocação das peças. Na primeira tentativa de levar apenas as peças, não foi possível realizar a tarefa porque nosso parâmetro era de que, conhecendo o animal já seria o suficiente. Foi necessário ouvir o protagonista, conversar sobre isso para entender como ele compreendia a questão da análise e síntese.



Imagem VIII: Atividades levadas para um estudante da zona rural.

Enquanto o transporte fazia o percurso para entregar em localidades próximas, o tempo foi aproveitado para explicar a utilização dos materiais.



Imagem IX: Estudante satisfeito em receber o material de apoio

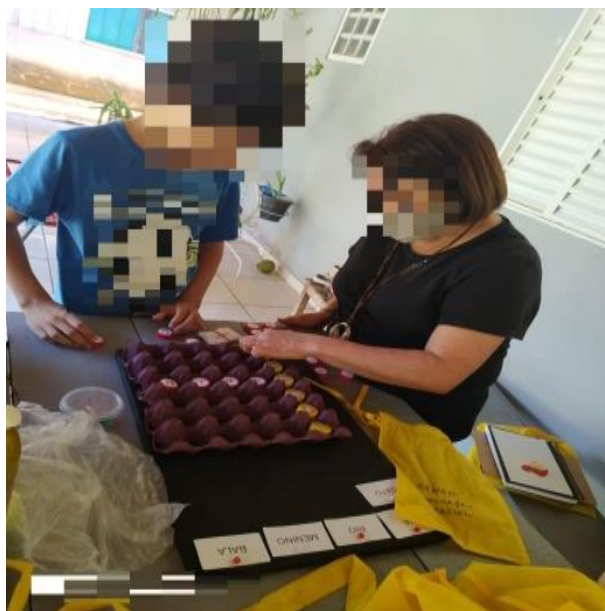


Imagem X: Loto leitura com a bandeja de ovo – montar as palavras.



Imagem XI: Jogando os dados silábicos – leitura de palavras



Imagem XII: Montando a tabuada



Imagem XIII: Montando a tabuada



Imagem XIV: Após montar a tabuada, trabalhar com a multiplicação.



Imagem XV: Cada copo no seu lugar – relacionando número à quantidade.



Imagem XVI: Número e quantidade



Imagem XVII: Número e quantidade



Imagem XVIII: Número e quantidade



Imagem XIX: Número e quantidade



Imagem XX: Subtração



Imagem XXI: Adição



Imagem XXII: Número e quantidade



Imagem XXIII: Colocando as tampas



Imagem XXIV: Primeiro, contar

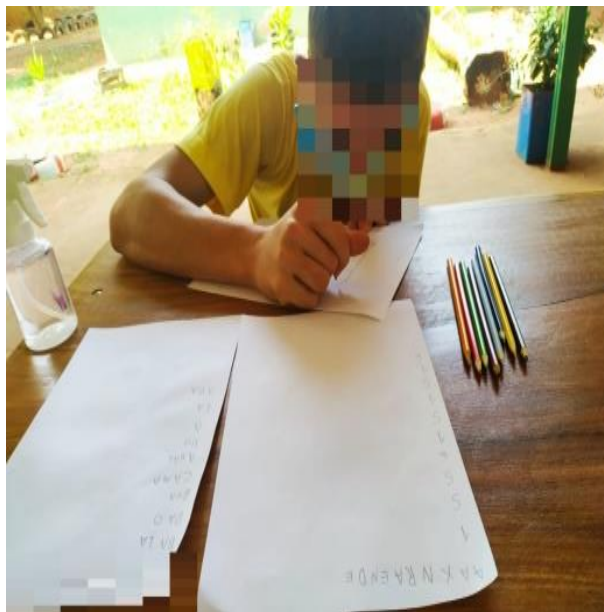


Imagem XXV: Depois, registrar

A maioria do público atendido pelo Núcleo de Educação Especial apresentou dificuldades no processo de aquisição da língua escrita. Ler e escrever, que tarefa complicada! Será mesmo? Apenas estudantes com deficiência ainda não sabem ler e escrever?



Imagem XXVI: As vogais



Imagem XXVII: Cada vogal em sua garrafa



Imagem XXVIII: Tampando corretamente



Imagem XXIX: Quantas sílabas tem?



Imagem XXX: Formando palavras



Imagem XXXI: Roleta das sílabas

Quem foi que disse que autista não faz atividade?



Imagem XXXII: Atividade



Imagem XXXIII: Atividade



Imagem XXXIV: Atividade



Imagem XXXV: Atividade



Imagem XXXVI: Atividade



Imagem XXXVII: Atividade



Imagem XXXVIII: Atividade

Vamos pensar sobre isso:



Imagem XXXIX: Todos fizeram assim



Imagem XL: E eu fiz assim

Exemplo de uma atividade cujo resultado não se encaixou no padrão esperado. Nossa alegria foi ver que o estudante fez a atividade, porém não ficamos imunes às críticas, à não valorização do diferente.



Imagem XLI: Utilização do personagem para ensinar sinais em LIBRAS para criança de três anos



Imagem XLII: Amigos da turma
Em cada lugar, receberam um nome diferente.

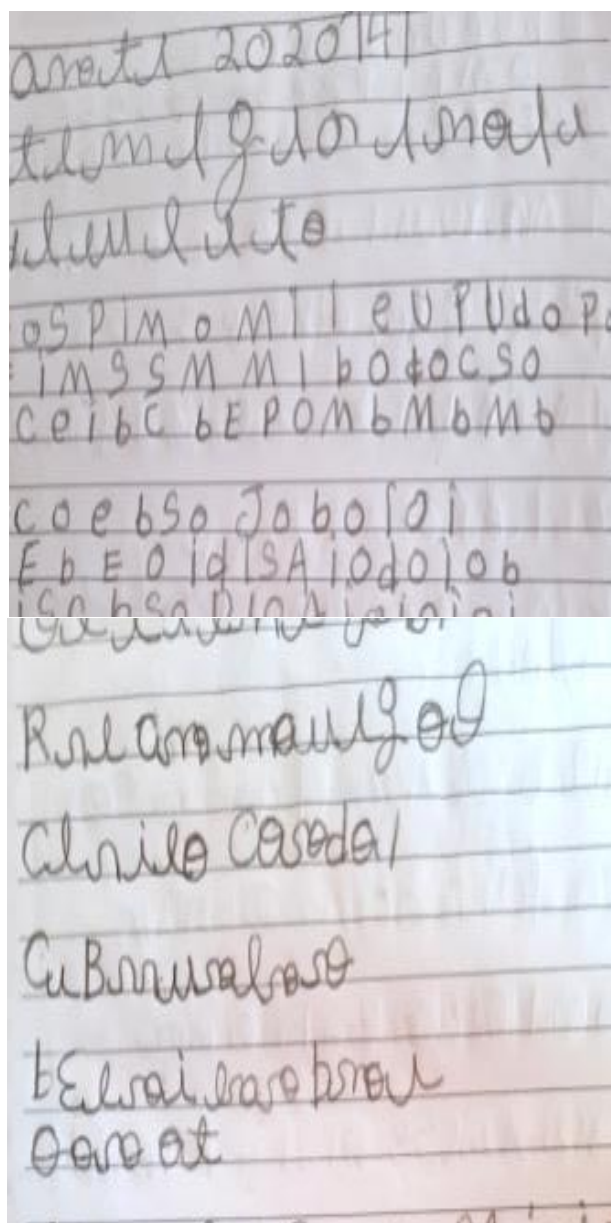


Imagem XLIII: Cópia do quadro
Estudante não alfabetizado, conhecimento da letra bastão.

OBS: Foi proposto que, enquanto a turma realizava cópia do quadro, o estudante pudesse fazer outra tarefa, considerando que não estava contribuindo para seu processo de aprendizagem naquele momento. Seu histórico escolar: 8 anos no segundo ano, 2 anos no terceiro ano e 2 anos no quarto ano.

Cabe aqui mais uma parte da música citada anteriormente:

*Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo, as leis são diferentes*

Para dizermos:

Eu sou um sujeito, com minhas diferenças , mas sou sujeito
A minha voz não faz parte do padrão, mas precisa ser ouvida.

Não basta elaborar ou confeccionar atividades, se no momento de realizar as intervenções, não soubermos avaliar como o estudante aprende. Isso não se descobre apenas em manuais ou receitas, mas na construção, na interlocução.

4.4 Tenho deficiência sim, mas isso não me torna invisível

Em geral, os discursos dos sujeitos com algum tipo de deficiência não são ouvidos, não são considerados, principalmente aqueles com deficiência intelectual porque apresentam dificuldades no raciocínio lógico, na generalização, na abstração. Como o QI deles é abaixo do considerado como padrão, a compreensão da realidade pode ser restrita.

A fala desse sujeito precisa ser agregada às outras falas e isso gera tensão, exige trazer à tona a existência de barreiras epistemológicas e ideológicas in(visíveis). Se são invisíveis propositalmente é uma outra discussão, mas que não se analisa sob um outro olhar.

O período de pandemia acabou por trazer situações incomuns em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Em ambiente domiciliar não há como mediar, explicar um desafio, uma tarefa. Também não há como garantir que alguém da família o faça ou compreenda as reações apresentadas. O monitoramento a distância não substitui o presencial, mas diante da impossibilidade do presencial, buscam-se estratégias ou alternativas que possam, no mínimo, amenizar a execução.

“Agora sim estou me sentindo mais seguro.” Essa frase simples traz consigo um significado muito grande para um alguém invisível. Foi proferida após receber a notícia de que teria uma professora “exclusiva” para cuidar das suas atividades. Em meio a suspensão de atendimento presencial, do ponto de vista da escola, o mais importante é que as atividades cheguem ao aluno e que sejam compatíveis com o nível de conhecimento naquele momento. Esse também é um dos objetivos do setor da Educação Especial. Desta vez, a notícia foi levada para observar a reação desse estudante. Mesmo não estando próximo a essa professora, o fato de saber que ela existe e que a partir de então passa a fazer parte do seu universo, demonstra um sentimento contrário de solidão, de abandono. Para a equipe que o assiste, faria tanta diferença assim? Atividades entregues e adaptadas. Contato via telefone móvel com a responsável para saber se está com dificuldades para realizar as tarefas. Está tudo dentro do planejado. Registramos que o mito da necessidade de professor de apoio para que o estudante com deficiência aprenda, impera na Educação Especial. Pais reivindicam, gestores solicitam, alunos

reclamam. Se o estudante aprende é porque tem professor de apoio, se não aprende é porque não tem. E se tem o profissional e ainda assim não aprende é porque a deficiência não deixa.

Ouvir a opinião do estudante foi muito importante porque a sua diferença foi valorizada. Foi necessário insistir para que falasse. Fez-se necessário mostrar que suas palavras seriam levadas em consideração. Diálogo e não monólogo, afinal o verdadeiro diálogo só ocorre se as duas vozes forem ouvidas por seus interlocutores e mais, se não forem mascaradas, tornando-se simples ruídos.

Esse mesmo sujeito, em outra ocasião, foi indagado se os tipos de letra registradas nas atividades elaboradas pela escola estavam adequadas do ponto de vista de quem aprende e não apenas de quem ensina (ensina mesmo?). A primeira resposta foi silêncio. A segunda foi refazê-la para a responsável. Então, veio a intervenção explicando que a sua opinião era realmente importante. Ainda titubeando, a resposta foi dada e após ouvir que seria realizada uma tentativa e que se ainda assim não ficasse “legal”, poderíamos tentar de forma diferente. Finalmente ouviu-se: “*Graças a Deus agora vou aprender.*”

Tal situação torna-se singular a partir do momento em que a ação pode ser modificada, no caso as atividades, e isso só foi possível através da construção elaborada a partir da narrativa do sujeito. Do ponto de vista da gestão pode até não ser importante uma frase porque percorrer muitos quilômetros em estradas em condições precárias, alta temperatura, poeira, muito cuidado mesmo para manter distância e abreviar o encontro devido à necessidade de obedecer ao protocolo estabelecido pela vigilância sanitária; enfim, a distância e os minutos de contato não impediram de aumentar o volume, sintonizar a frequência para que fosse possível ouvir o som produzido com nitidez.

Então quais motivos de algo tão simples e exequível não ter acontecido anteriormente? É porque um estudante com deficiência não sabe o que diz, confunde as coisas, repete frases prontas ou ainda vive no seu mundo particular e não compreende como as regras da escola funcionam. Realmente, ele não compreende que questões relativas ao capital ou às imagens, que se pretende mostrar do que é politicamente correto, encontram-se (im)explícitas.

Sabe-se que muitas vezes essa voz pode até ter sido ouvida, porém não foi escutada, ou talvez o contrário, escutada e não ouvida. Depende do ponto de vista do que se pretende explicitar, afinal nos dicionários escutar e ouvir aparecem como sinônimas.

Por conta disso, as atividades desse aluno foram reelaboradas, considerando seus apontamentos. Não era aceito porque recebeu o rótulo de autista. Como assim? Autista porque não olha nos olhos, porque não interage com os colegas e não aceita estranhos.

Ele nos aceitou, interagiu e solicitou algumas modificações nas suas tarefas, até mesmo relatou como fazia algumas atividades.

O desafio foi reelaborar um trabalho que vinha sendo realizado quinzenalmente para semanalmente, com materiais ainda não utilizados até aquela data. Não foi seguida uma receita e sim uma diretriz, uma voz. O olhar de surpresa ao avistar um jogo com sílabas com a letra que conhecia foi nítido. Sequência de tarefas, jogos com dados, utilização de letra bastão, consulta a tabelas, desafios deixados entre um encontro e outro. Um simples diferencial.

Não foi fácil, porque os obstáculos de argumentar em busca de autorização para assim o fazer dispensaram uma solicitação de confiança, afinal, os alunos não podem ditar o que os professores devem fazer ou como fazer. O apoio não permaneceu da forma como estava. Na verdade, o apoio presencial foi muito pouco; porém, o fato de continuar com a ideia de que tinha um apoio, de que alguém estava preocupado com suas atividades mudou a situação.

A responsável pelo aluno afirmou que nem precisou insistir muito para a realização das tarefas porque ele conseguia fazer, ou pelo menos solicitava menos ajuda e, como consequência ficava menos nervoso, menos agitado. Seu laudo não foi mesmo de autista. Sua avaliação mostrou outro diagnóstico. Aprendizagem? Foi construído um plano de trabalho junto com o sujeito. Não foi mágica, foi escuta. Gostaríamos de ter realizado mais modificações? Sim. Em meio à pandemia, conseguimos uma orientação individualizada, domiciliar, seguindo todos os protocolos, em um período em que o setor da saúde assim orientou. Mas ele não era ouvido, ele era diferente. Não fazia parte do que Marques denominou de “mesmidade homogênea”. Muitos não consideraram inclusão porque incluir é igualar. Atividade diferente não coloca o sujeito como sendo parte da turma. Não estava sendo vista a inutilidade de enviar um texto, se ainda não realizava leitura e não se acreditava que conseguisse ler. Autista lê?

O fato de não pertencer a uma suposta mesmidade homogênea marca o sujeito como o “diferente”. No seio da sociedade, as pessoas com deficiência são vistas como providas de uma identidade “anormal” e suas vidas desprovidas de sentido (MARQUES, 2016, p.6).

Também houve incompreensão sobre tanto esforço para apenas um aluno. O ensino comum não se preocupava. Aluno com laudo é da Educação Especial.

“Não quero mais ir pra essa escola porque as atividade que a professora manda é muito difícil. Minha mãe tem que escrever pra mim tudo porque não consigo fazer. Só

quero aquelas que a senhora fez comigo lá ...” Essa narrativa foi ouvida, no mínimo umas três vezes para ser compreendida no quesito pronúncia porque foi gravada em áudio e o sujeito falou muito rápido. Dificuldade em realizar atividades em ambiente domiciliar não é privilégio apenas dessa estudante. A grande maioria enfrenta esse desafio em período do que se denominou de atividades remotas.

As atividades que levamos tratavam-se de retirar letras de um pote para formar palavras, fazer uma sopa de letrinhas, ou seja, brincar. Toda criança, ou pelo menos a maioria, com 7 anos gosta mesmo de brincar. Novidade? Nenhuma. Atividades lúdicas? Vivem nos discursos dos pedagogos. Sendo assim, qual a vantagem em ouvir essa voz? Criança não entende de estudo, ainda mais uma criança com deficiência.

Atividades escolares todas as crianças precisam fazer. Aqui, entendemos por atividades escolares aquelas impressas, um tanto quanto estereotipadas, seguindo modelos e com desenhos sem contexto, mas que fazem parte de um processo e, portanto, necessárias, desde que observados alguns quesitos. Não cabe aqui discutir a natureza das atividades escolares, mas citá-las com o intuito de compreender a rejeição do sujeito em questão no que se refere a essas tarefas.

O desejo de não tê-las no seu cotidiano de estudos escolares não está diretamente relacionado à sua característica, mas em não compreender o que fazer, o como fazer. Para essa criança (sujeito da pesquisa), tornou-se ruim, sem desafio, sem propósito simplesmente copiar o que a mãe registra. Novidade? Para alguns profissionais sim, para outros não. O fato é que se a análise da presente pesquisa trata-se da implantação de uma outra política para a educação especial, isso implica em implantar ações diferentes, ações que até o momento AINDA não haviam sido colocadas em prática. Talvez fossem até presentes nos discursos, mas não efetivadas. Novidade? Com certeza não. Pensamos que o talvez da frase anterior deva ser trocado por certeza.

Enfim, a voz desse sujeito fez com que de imediato fosse possível adaptar, adequar a atividade às reais condições atuais. Mas vem a questão: sem essa voz, isso seria possível? Sim, seria. Mas seria possível acompanhar os ajustes? Como assim? Posteriormente, em outro áudio ouvimos a fala: *“Agora com essa letra eu já consigo.”* Ou seja, a construção realizada junto com o sujeito foi indicando os caminhos para essa política. Com certeza no discurso e na intenção, as adaptações curriculares estavam sendo feitas, o que significa que se essa estudante não aprende, é por conta da deficiência.

O quadro que se apresenta é assim: o sujeito necessita de adaptação, tem uma deficiência, estava em período de atividades remotas realizadas em ambiente domiciliar. As supostas adaptações estão sendo realizadas, os contatos estão sendo feitos para saber

se as tarefas estão sendo realizadas. Ainda assim, não aprende. Qual o impasse? A deficiência. A deficiência impõe limites e acaba justificando a não aprendizagem. Ou seja, a ensinagem não tem nenhuma responsabilidade nesse processo. Então, trazemos outra questão que também preferimos colocar como provocação: cadê o diferencial da nova política que está sendo implantada? No papel. Nenhuma novidade.

Pode ser que o estilo da escrita do presente documento traga uma certa repetição ao indagar reiteradamente se os aspectos trazidos constituem-se novidade e em seguida a resposta da negação. Entenda-se que isso se deve ao fato de que trazer os estudos culturais para a interlocução e convidar outras narrativas para o exercício da argumentação e do confronto não significa causar uma revolução, algo como uma descoberta a ser divulgada para toda humanidade, como a descoberta da vacina, mas faz diferença para o atendimento dos estudantes com deficiência na rede municipal de Anastácio e, o mais importante, faz a diferença no processo de aprendizagem para esses sujeitos não apenas para a questão escolar, mas para a aprendizagem de forma geral, independentemente de ser denominado de aprendizagem para a vida ou para qualidade de vida. Podemos pensar se essa diferença tem mesmo importância ou relevância.

Indescritível é o termo para registrar a reação desse sujeito ao receber sua atividade que no contexto do trabalho da pesquisadora denominou-se de material de apoio. Novamente citamos que caracterizar esse material como algo lúdico e que toda criança com ou sem deficiência é adepta ao brincar são argumentos plausíveis. Dessa forma, registramos a importância dos estudos culturais, que indicaram as possibilidades de análise para a realização da pesquisa. Lunardi-Lazzarin (2017) fala que as políticas

[...] possibilitaram o desenvolvimento de estratégias e táticas para tratar desses alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como as técnicas de sensibilização e os brinquedos, as brincadeiras e os jogos para determinadas condições de anormalidade. Todas estas se constituem como formas de controle social (LUNARDI-LAZZARIN, 2017, p.300).

Concordamos que isso aconteça, porém se há necessidade de mudanças e, vamos denominá-las de talvez simples detalhes, ainda que continue sendo uma forma de controle, a aprendizagem precisa ser considerada, colocada no palco.

Não consigo aprender mesmo. Minha professora já falou que não tenho jeito mesmo. Já falou pra minha mãe que não adianta. Minha cabeça não ajuda em nada. Nem o remédio ajuda. Até meu irmão já aprendeu a ler e escrever. E essa letra é muito difícil, parece um monte de minhoca junto.

Temos um exemplo de sentença: não adianta, não aprende mesmo, nem com remédio. E o que é mais triste, foi dada pela professora, alguém que deveria buscar um caminho, que deveria incentivar, motivar, acreditar. Isso aconteceu na escola comum logo após o retorno, quando a maioria dos estudantes apresentou dificuldades, pelo fato de um longo período longe da escola, da explicação dos professores, da intervenção presencial, muitos sem acesso a videoaulas, com orientações por telefone móvel ou WhatsApp ou auxílio de um familiar ou amigo.

Os estudantes com dificuldades nos conteúdos por estarem distante de orientação podem participar de um plano de recuperação, de um resgate ou revisão de conteúdos planejado pelos docentes. Mas os estudantes com deficiência não têm jeito não, não aprendem não, suas dificuldades são maiores, mais complexas porque são anormais, fogem da categoria dos iguais.

A escola planeja um ensino para turmas homogêneas, cujas identidades encontram-se baseadas em conceitos de normalidade que se encaixam em padrões estabelecidos socialmente e a diferença acaba sendo categorizada como minoria incapaz que não produz, que não aprende, que não interessa para o capital. A educação reproduz também isso, na medida em que não acredita que o diferente pode aprender, que não investe no estudante que tem um laudo, que traz consigo a palavra deficiente.

A sociedade parece se conceber enquanto grupo homogêneo, constituído de pessoas “normais”, cujo conceito de normalidade se faz a partir de padrões estéticos e produtivos que desconsideram a existência singular dos seres. Toda a ideia de identidade produzida pelo social está permeada na concepção dessa normalidade (FERNANDES, 2006, p.8).

Foram muitas críticas pelo fato de perguntar ao estudante qual atividade tinha facilitado o seu aprender, qual forma tinha sido melhor para sua compreensão, afinal o aluno precisa fazer o que planeja seu professor. Nem o argumento de que precisamos compreender como nosso estudante aprende para sabermos como vamos ensinar foi o suficiente para a compreensão da importância dessa voz.

A questão não é deixar o estudante escolher o que quer fazer e sim o que facilita para sua compreensão. Simples assim. Se é simples, por qual(is) motivo(s) não se fazem essas perguntas? Ousamos responder que elas não constam nos manuais de autismo, de deficiência intelectual, de Síndrome de Down e muito menos de neurociência, que também está na moda, e nas instruções de inclusão também não.

Tia, eu não gosto de pintar, já estou cansada disso porque tem que pintar todo dia. Queria jogar esse joguinho de letra mais ou desenhar as princesas. E esses pontinhos pra passar por cima também é chato, não dá pra fazer esse aqui lá na sala ou lá em casa? Porque estudar assim igual é chato e outra professora fica brava. E aqueles números eu não consigo aprender não. Já contei um monte e se não faço as tarefas certinho a minha mãe fica brava comigo. Eu não posso ficar mais tempo aqui?

Não se pretende aqui enfatizar pontos positivos do atendimento especializado e os pontos negativos do ensino comum e sim, ressaltar que quando trabalhamos rumo aos caminhos que nos mostram de que forma o estudante aprende, os acertos na forma de ensinar aumentam. Isso pode ocorrer em qualquer contexto, com professor regente ou especializado. No decorrer da pesquisa, essa escuta se fez presente em um atendimento individualizado.

A repetição se faz necessária em muitas situações, principalmente quando trabalhamos com determinada deficiência, o que não é regra (que isso fique esclarecido), mas quando nos referimos a isso, significa que trabalhamos com um mesmo conteúdo com recursos diferentes. Por exemplo, trabalhar adição com reserva utilizando material concreto: até que o estudante compreenda o processo para fazer o registro no papel, utilizamos canudos, depois palitos coloridos, tampinhas, pedaços de EVA, bolinhas de isopor e assim por diante. O conteúdo continua sendo a adição, mas os recursos se diversificam, os jogos, as “brincadeiras” mudam e isso faz diferença para os estudantes porque a repetição acontece, eles aprendem brincando de certa forma e acabam que não seguem o sentido inverso do caminho de sua aprendizagem, pela abstração, o que geralmente a escola faz.

Se a situação acima descrita acontece com um sujeito com dificuldade em abstração, generalização, ouvir uma explicação e realizar atividades nas folhas impressas não se constitui em um caminho favorável, na maioria das vezes. Ou seja, trabalhamos a compreensão com a repetição para depois a representação. Porém, isso não ocorre do mesmo jeito com todos aqueles que apresentam dificuldades de em abstração.

Pintar é importante e também não estamos na função de avaliar se o exercício do pontilhado é bom ou não como o fazem alguns pedagogos ou especialistas em alfabetização. Nosso papel aqui, nessa situação é mostrar que no caso do processo de aprendizagem desse protagonista que tanto demorou para expressar sua opinião, para aumentar o volume de sua voz tímida nos primeiros encontros, a repetição dos recursos não estava surtindo efeito desejado.

Voices que se calam pela falta de oportunidade porque conforme nos esclarece Carvalho (2004, p. 139-140) “[...] no imaginário coletivo: o mito de que pessoas com deficiência apresentam diferenças – entendidas como qualidades negativas – tão marcantes e significativas porque relacionadas como a que lhes falta [...]”.

Qual o significado da professora ficar brava? Os resultados não teriam sido alcançados, as atividades não estariam com os traços previstos, as respostas não seriam dadas a curto prazo ou então não estariam de acordo com o restante do grupo? Pensemos sobre isso.

O lúdico, o aprender brincando que tem feito parte do discurso dos pedagogos em geral também perde o seu sentido se não for aplicado de forma coerente e adequada. Nem tudo é brincadeira. Aprender não é apenas sinônimo de brincar. Não estamos trabalhando com extremos.

Trazemos aqui uma voz que muito nos emocionou de um estudante de cinco anos de idade que disse à sua professora de apoio numa situação muito singular, que preferimos não expor aqui, em que com muita alegria disse que estava contente por estar aprendendo a escrever o nome sozinho sem ajuda e foi falando cada letra pausadamente (soletrando) afirmando que sua mãe teria muito orgulho dele por causa disso. A docente disse que independente disso, a genitora já se orgulhava dele por ser um filho amoroso, obediente, carinhoso, que respeita os outros, esforçado, inteligente, alegre e que ela o ama muito de verdade, mas ele insistia em dizer que a cada aprendizado ela sentiria muito orgulho e, da forma dele, estava agradecendo à professora por ensiná-lo.

Isso nos chamou muito a atenção porque relaciona-se com a forma como essa criança lida com as suas limitações. Trata-se de limitações motoras. A voz da sua mãe encontra-se registrada na pesquisa porque além da sua participação na escola, sentiu-se contente em poder opinar e verificar que o que podia externar estava sendo considerado, o que nos motivou a continuar o exercício da escuta.

Os vídeos mostrados pela professora referentes à participação da criança nas atividades com os colegas na escola, sorridente a cada resultado com êxito. Por exemplo, nas aulas de educação física, o professor manteve a distância exigida e colocou todos da turma sentados para a realização das tarefas para que essa criança não precisasse executá-las de forma diferente naquele momento, foi mesmo emocionante. É como se ele estivesse constatando sua própria capacidade.

O aluno com necessidades educacionais especiais não é um ser solitário compondo uma música que só ele ouve. Ele faz parte de uma orquestra, cujo maestro é o seu desejo, pois é para este que ele sempre olha. E o

professor? O professor é o músico que dá vida ao ritmo que sustenta a música até o final (CUNHA, 2015, p.51).

Se daqui a algum tempo esse sujeito sentir orgulho se si mesmo, continuar a acreditar na sua capacidade, independente da sua diferença ser considerada como algo inferior socialmente por tratar-se de algo visível no fenótipo, então a contribuição de uma professora que acreditou fez a diferença.

Essa voz não seria mesmo ouvida por dois motivos evidentes: uma *criança* com *deficiência*. Mas ela fez parte de uma pesquisa importante, ela é uma peça fundamental de análise que daqui a alguns anos quem sabe, não poderá ser um agente pesquisador.

4.5 Não basta participar, é preciso falar

A parceria entre família e escola é, sem dúvida, muito importante para a realização do trabalho na Educação Especial. Temos muitos desafios devido às especificidades dos estudantes com algum tipo de deficiência porque não existe receita de atendimento, de atividade, de conduta. Conhecer um pouco da história desse estudante torna-se essencial, assim como explicar os objetivos do trabalho, as expectativas da equipe.

Em qual(is) ocasiões buscamos esses momentos de estar com o(s) responsável(is)? Para conhecê-los e apresentar o trabalho a ser realizado, atender a uma solicitação, quando da necessidade de algum tipo de encaminhamento, colocar os atendimentos do setor à disposição, esclarecer alguma dúvida devido a alguma intercorrência, busca ativa por causa de dificuldades de contato via telefone ou mensagem ou outra necessidade que surja durante a trajetória. No decorrer da pesquisa, tivemos inúmeras visitas, conversas, reuniões, porém, alguns discursos merecem destaque neste diálogo.

“Você não imagina a diferença que está fazendo na vida do meu filho com essa atenção e essas atividades, ele mudou de comportamento. Já gostava de ir pra escola, agora fica ansioso esperando o dia de receber as atividades, porque consegue fazer, tenta resolver sozinho primeiro e depois pede ajuda.”

É um comentário muito bem-vindo aos ouvidos de qualquer profissional ao ver seu trabalho sendo reconhecido. Faz bem ao ego. Estimula a continuar a lutar, a não desistir, a estudar e seguir em frente, mesmo não sendo reconhecido pela equipe de trabalho ou gestão do setor, mas nesse caso em especial, ratifica a necessidade do estabelecimento de outras interlocuções dessa natureza: trazer outras áreas do conhecimento para contribuir. Compreender a interdisciplinaridade não como junção, mas como confronto, como quebra ou ajuste de barreiras (in)visíveis.

Qual o diferencial? Uma atividade com a lógica de um jogo que gostava. Não realizava as atividades porque não conseguia ler e nem escrevia frases ainda. Tudo muito incerto. Seus conhecimentos não eram vistos, não eram considerados. Deveria fazer todas as atividades do restante do grupo, mas por estar em processo de aquisição da língua escrita, apresentava muitas dificuldades em realizar as tarefas enviadas pela escola. Embora o conceito de inclusão do corpo docente que assistia o estudante entendesse que, independentemente do seu nível de conhecimento acadêmico, ele devesse realizar as mesmas atividades do restante da turma, a Educação Especial explicou, argumentou que suas necessidades específicas naquele momento eram realmente avançar na leitura e escrita para realizar as tarefas propostas pelos professores.

Os jogos propostos fizeram com que o estudante, sob o ponto de vista da mãe, recuperasse sua autoestima, buscando formas de escrever as palavras sem ajuda, tentando explicar para a responsável como se escreve, aguardando com ansiedade a data da entrega do próximo bloco de atividades por ser período de aulas remotas. Entre uma entrega e outra, a equipe buscava o contato com a família para saber se as atividades estavam sendo realizadas pelo estudante com ou sem auxílio e quais ele havia se identificado melhor por se tratar de uma pessoa um tanto quanto tímida. Deixamos explícita a importância da opinião, do ponto de vista da família para a busca dos bons resultados.

Se não aprendesse a ler e escrever, como realizaria as atividades? Como ler os enunciados? Como escrever as respostas? Sua mãe colocou-se nas funções de leitora e escriba, mas disse à equipe das dificuldades em ensiná-lo a ler e escrever, até porque aprendeu de uma outra forma. Nas ocasiões de entrega, o tempo para orientações não era considerado pela pesquisadora e equipe como suficiente para a quantidade de informações. Por tratar-se de localização de difícil acesso - zona rural, a opção de jogos com uma lógica conhecida facilita, ouvir a sua voz e suas preferências e escolhas, com certeza facilita.

A adaptação a ser realizada foi referente a contribuir no processo de aquisição da leitura e escrita, o que causou certa resistência por parte de alguns docentes, mesmo com a explicação de que o objetivo é o de que o estudante pudesse o quanto antes acompanhar o ritmo da turma, embora seja realidade de que esse ritmo não seja homogêneo. Dificuldades existem para todos. Outro questionamento levantado é que o estudante não pode escolher o que fazer, ele tem que realizar o que o professor prepara e pronto.

A questão é que o objetivo central volta-se para que o estudante aprenda a ler e escrever e, sem estar na escola todos os dias, a equipe da educação especial avaliou o estudante, ouviu suas estratégias para as escolhas dos recursos e a cada data para entrega

das atividades, ouvia o que favorecia ou não a realização das suas atividades. Poderia ser mais fácil seguir o protocolo que todos seguem: constatar que o estudante precisa ser alfabetizado, e paralelamente, ter acesso aos conteúdos da sua série, separar atividades do nível silábico, enviar e o serviço está realizado. O que fez a diferença foi ouvir a voz do estudante e da mãe que nos apontou seu comportamento, a forma como o filho estava fazendo as tarefas, quais jogos havia gostado, se interessado e, a partir dessas informações, o trabalho foi direcionado e não pautado nos estudos, técnicas, pesquisas e manuais sobre os tipos de deficiências. Também não se baseou no conceito de igualdade de atividade, considerando a diferença no nível de conhecimento acadêmico, mas no conceito de igualdade de oportunidade, a oportunidade de acesso a aprender a ler e escrever, de ser avaliado com outros instrumentos que não os exclusivamente atividades escritas, oportunidade de ser ouvido, oportunidade de acesso ao currículo. Estendemos ainda mais, oportunidade de resolver suas atividades também dentro de suas possibilidades. Então, trazemos Carvalho (2004) na sua visão de que

O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais (CARVALHO, 2004, p.35).

A mãe, representando a família, após conversas nas ocasiões das visitas e orientações para entregar as atividades, compreendeu e constatou que as estratégias utilizadas eram objetivadas com foco na aprendizagem e que metodologia, recursos e instrumentos de avaliação diferentes não se constituem em atitudes de exclusão, pelo contrário, oferecem condições adequadas e configuram-se na verdadeira inclusão.

O trabalho não foi pautado em manuais, como por exemplo “Matemática para Deficiente Mentais” de Maria da Piedade Resende da Costa, da Edicon, em que muitos acatam as sugestões como receitas e pegam as atividades, passam para os alunos como se ficasse garantido a eles o aprendizado, ou seja, a ideia de que numa mesma deficiência todos aprendem da mesma forma ou, muito menos no número do CID 10 do laudo médico. O trabalho foi baseado na avaliação, na observação e na visão do principal protagonista.

O olhar de estranheza nos cercou, as críticas nos rodearam, as acusações de serem contra a inclusão se fizeram presentes, mas não desistimos de buscar um outro campo de saber. A fala de uma mãe sem esperanças no aprendizado de seu filho nos motivou ainda mais a buscar outras estratégias e comprovar para essa família o potencial do estudante.

Não adianta mesmo, meu filho não aprende. O primeiro doutor pediu um eletroencefalograma da cabeça e não deu nada. Mas ele não

aprendeu ler e escrever. Levei no outro doutor. Perguntou um monte de coisa pra mim, pediu outro exame, olhou o caderno do Pedro e deu esse papel que está escrito que ele tem deficiência. E agora que ele não aprende mesmo, foi o que disse a professora lá na escola. Não tem jeito.

Não foi fácil explicar para essa mãe que, mesmo com diagnóstico de deficiência, seu filho tem inteligência e potencial para aprender, a questão é que ele aprende de uma forma diferente da maioria. Então, por causa disso, iríamos utilizar alguns materiais diferentes para ajudar, como por exemplo jogos. Ela nos questionou que jogar não ajuda a aprender, pelo contrário, iria deixar ele mais “avoadado” (desatento) e aí que não conseguiria aprender mesmo.

Mostramos alguns dos materiais elaborados e confeccionados pela equipe, jogamos para que ela visse apenas algumas pequenas partes do processo de “aprender brincando”, para quando ele fosse realizar as tarefas no caderno ou nas folhas entregues pelas escola, conseguiria com mais facilidade.

Essa visão do estigma do laudo, definindo se a pessoa terá ou não condições de aprender, definindo seu futuro, é muito complexa. Foi observado que o filho não aprende, mas a presença do laudo justificou, ratificou, comprovou e mostrou um futuro de continuidade de não aprendizagem. Um papel com um código é capaz de evidenciar a diferença, de expô-la, de mostrá-la ao mundo, de colocá-la como rótulo antes das características do sujeito. É o atestado da diferença na vida, na sala de aula, no processo de aprendizagem.

O que a sala de aula nos diz é que as diferenças entre os sujeitos não são uma hipótese, ou algumas hipóteses. A diferença é a absoluta comprovação da realidade. A grande tese, portanto, é a necessidade da inclusão da diferença como uma maneira de interpretar os significados da vida, a fim de que seja possível olhar o real na sua integralidade. Sem considerar a diferença, a visão sobre a realidade não é completa (MENEGETTI, 2004, p.98).

A escola, a sala de aula, a aprendizagem escolar ficam em evidência porque mostram o que falta, mas as outras habilidades, o que o estudante sabe fazer, o que ele tem de possibilidade fora dos muros da escola ou mesmo o que ele pode aprender dentro da escola não se discute, não se ouve, não se escuta. Simples assim. Ele vai para a escola, leva consigo um código, uma diferença, participa do processo de inclusão enquanto colocam na caixa da homogeneidade.

A declaração a seguir foi muito marcante pra nós porque trata-se de uma mãe parceira, quando nos reunimos para conversar sobre o retorno às aulas presenciais.

Mesmo de forma escalonada, respeitando todos os protocolos contidos no plano de biossegurança e, considerando o tamanho da sala de aula, houve a necessidade de calcular o quantitativo de crianças para trabalhar, de acordo com o permitido de maneira mais segura possível, ou melhor, buscando a maneira mais segura. Trata-se de uma criança com comprometimento motor que não tem sensibilidade da cintura pra baixo, ou seja, não é um caso apenas de ensinar a realizar tarefas e sim de que realmente precisa de ajuda para executar ações por questões de segurança, o que não impede o foco da autonomia e independência, mas não desconsiderando a segurança e o potencial.

Meu filho ficou tanto tempo fora da escola, em casa, sem contato com crianças, ficamos com medo por causa dessa pandemia e agora quando fomos conversar com ele sobre voltar ele não gostou, falou que não queria voltar. Por isso, na nossa reunião eu pedi para ele frequentar apenas duas vezes por semana. Mas agora, com o retorno de forma escalonada, na semana em que ele fica em casa fica pedindo para ir à escola para estar com os colegas e com as professoras, cantar e fazer atividade. Estou feliz com a mudança de comportamento dele em relação a isso. Ver meu filho sentindo-se parte do grupo e tentando me ensinar tudo que conseguiu aprender na escola me fez repensar nas suas potencialidades. Agradeço por ter me procurado e pedido uma experiência de, pelo menos uma semana para vermos como meu filho reagiria diante do que estariam preparando pra ele.

Com isso vemos que as conversas denominadas de reuniões antecedentes ao retorno foram de extrema importância. A equipe baseou-se nos laudos médicos, nos relatórios, nas informações fornecidas pelas professoras que o atenderam antes da suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia e mesmo do acompanhamento no período das aulas remotas. O diferencial foi ouvir a mãe, aceitar as suas sugestões e não organizar e preparar o acolhimento de acordo com o que a equipe pensou e trabalhou em ser o melhor, mas sim no que foi decidido em conjunto, no melhor conhecimento que é o da mãe que o acompanha, que soube nos informar de como o filho lida com as limitações motoras e quais as melhores estratégias para o recebermos e mostrarmos a ele o quanto ele é importante para o grupo porque ele é de fato. É importante para o grupo, afinal, independentemente de ter ou não uma limitação motora, de necessitar de um atendimento do Núcleo de Educação Especial, de ter uma deficiência ele faz parte da escola, está matriculado, está ali para aprender e ensinar, seu nome está na chamada assim como os outros.

Existe uma diferença de que para a realização de algumas ações ele necessita de auxílio porque sua segurança precisa ser garantida no que tange ao deslocamento.

Atividades, responsabilidade dos pais, participação, igualdade de oportunidades, enfim, ele é estudante da escola.

Em todas as unidades escolares, a expectativa para receber os estudantes foi muito grande. Após um ano e meio de trabalho com atividades remotas, em muitos casos sem contato via mensagem, chamada de vídeo ou celular, sem conhecer os estudantes, enfim uma nova escola, com novas regras, com um novo formato. Muitos desafios.

Dinâmicas diferentes, trabalhos em grupos totalmente diferentes, material individualizado, uso de máscaras, álcool em gel, regras novas para manipulação de alimentos, aferir temperatura, nova configuração para as aulas de educação física; enfim, como receber esses estudantes?

Por mais que tudo seja minuciosamente pensado, planejado com cuidado com carinho, respeitando as regras, os horários, desde a recepção no portão até a sala de aula, no caso da Educação Especial buscamos também considerar o histórico, as especificidades e o que pode contribuir para sua compreensão caso tenha alguma limitação que necessite de apoio nesse primeiro momento, principalmente até que se estabeleçam laços de confiança entre criança, professores e colegas.

Pode parecer tão simples uma conversa com uma mãe de um estudante, mas ouvir uma voz que muitas vezes se conversa e não se considera, para construir junto uma narrativa e transformar isso em ações, foi mesmo um diferencial. Conversar com a família, firmar uma parceria é importante e vemos esse discurso presente na literatura, em palestras e em reuniões; porém, buscamos apenas seguir um protocolo de afirmar que a parceria é importante.

A preocupação da mãe por conta da limitação do filho poderia ser de uma outra mãe com um filho sem limitação motora, porém a parte física não se esconde, se mostra. O convívio comprovou que sentir-se parte do grupo, participar das atividades fez a diferença. Mas, independentemente dos resultados, queremos ressaltar que a diferença realizada na escola foi resultado da narrativa da mãe com a equipe, afinal

O cenário escolar, como todo contexto social, é constituído por indivíduos que apresentam semelhanças, quando olhados como coletividade, porém, fundamentalmente, diferentes nas peculiaridades de sua individualidade. Todos têm particularidades que fazem com que, em muitos aspectos (ideias, classe social, cor da pele, formas de expressar a afetividade) sejam semelhantes a muitas outras pessoas, revela-se diferentes na complexidade das características individuais e nas diversas formas de pensar, sentir e agir que nos fazem únicos e singulares. Tais diferenças dependem e são produtos da interação das características biológicas que cada pessoa apresenta, do nível de

desenvolvimento em que cada um se encontra e dos significados atribuídos às situações vividas no cotidiano (DOMINGOS, 2005, p.91).

A escola é um lugar onde as diferenças se encontram e se evidenciam porque no momento da aprendizagem, além dos estilos de aprendizagem de cada um ainda temos as possibilidades que, em geral não são evidenciadas. As limitações tornam-se o centro das atenções, o foco dos problemas, a questão principal do que incomoda na sala de aula comum: o estudante com deficiência, carimbado, rotulado com um laudo.

Isso reflete nos estudantes e pais, principalmente os que têm pouca informação teórica, técnica ou mesmo a falta de oportunidade de alguém que explique o significado de alguns comportamentos e, do que é mais importante, das possibilidades, da necessidade da estimulação e do investimento, assim como de todas as pessoas que frequentam a escola. Muitas das vezes o descrédito precisa ser mesmo comprovado.

Antes desse jeito de brincar de estudar, de dá aula desse jeito diferente meu neto nem conversava, agora ele fala mais, já conversa com as pessoas, gosta mais de ir na escola e pede pra irmã dele ajuda fazer lição. Aqui na roça os estudo vale tudo. E esse menino com problema na cabeça, não achava que ele ia aprender a ler e escrever. Nós só temos a agradecer vocês professores que vieram aqui em casa trazer tarefa e a escola porque agora ele pode fazer mais, ganhar mais, ajudar mais e talvez ser melhor que nós. Ele sempre gostou de ir pra escola mas não conhecia as letras, agora até lê palavras pra mim. Que coisa boa.

Mais uma vez encontramos o estigma do rótulo da deficiência, de quem tem algum tipo de “problema” na cabeça realmente não aprende. O fato de ter um histórico de repetência confirma ainda mais essa realidade porque um estudante que não falta, realiza todas as tarefas enviadas pela escola, demonstra esforço e não aprende as letras só se justifica pela deficiência. O limite imposto pelo que falta simplesmente comprova que a “culpa”, se é que existe algum culpado, não é do professor, da metodologia, da escola e muito menos da família ou do próprio estudante, simplesmente é da deficiência e não há o que fazer.

O menino não fala muito, não interage muito socialmente. A culpa é da deficiência, embora seu círculo de amizades seja restrito porque mora com a irmã e a avó. Os pais são separados e os vê esporadicamente. Próximo à sua residência, tem um colega com quem realiza as tarefas da escola e os afazeres domésticos também. Fora isso, apenas colegas e professores na escola, porém com o período de pandemia, o isolamento social fez-se necessário e a restrição social se agravou.

O que nos chamou atenção foi o fato de que tudo estava em volta da deficiência. A própria identidade do estudante se perdeu, se é que um dia isso existiu na vida dele. Não tinha nome, não tinha características, não tinha suas preferências reconhecidas, não tinha vida, tudo girava em torno da deficiência. Em certa conversa com a irmã, chegamos a indagar de forma sutil se o comportamento apresentado era assim desde a infância, se em datas comemorativas a família não se reunia, se não interagia com primos, tios, padrinhos ou outros. Mas ele já nascera com deficiência, portanto a culpa era da deficiência.

A mãe disse certa vez que o filho ficou daquele jeito porque desde criança viu o pai bater nela e então não era normal, não conseguia aprender, não conversava direito por causa desse “problema” na cabeça que não deixava ele ser igual aos outros meninos.

Independente da causa ou do número do CID 10 colocado no laudo do estudante, o que realmente importa para nós é a avaliação pedagógica no sentido de questionar o que ele já sabe, o que precisa aprender e o mais importante: como ele aprende pra pensarmos como iremos ensinar. Nas conversas com as famílias, ao ouvirmos suas vozes, buscamos reconstruir junto com eles uma outra narrativa e não simplesmente dizer que suas construções estão erradas ou então politicamente erradas ou então que suas concepções vão contra o que dizem os especialistas. Definitivamente, não é esse nosso papel. Queremos é dialogar sobre isso, compreender quais são os valores contributivos desses conceitos que, muitas vezes, não são respeitados pelo simples fato de não estarem em concordância com a literatura que orienta, que direciona a inclusão, que não admite atendimentos individualizados, que afirma ser exclusão algumas adaptações curriculares.

Embora nesse tópico estejamos trazendo para discussão as falas dos pais, abrimos um parêntese para registrar que no caso desse estudante, os professores também afirmam que de certa forma as repetências consecutivas e as dificuldades para a aquisição da língua escrita no mesmo ritmo do restante do grupo, de forma geral, é culpa da deficiência. Não se discute a possibilidade de outras metodologias, de outros recursos, de um outro tempo para o aprendizado de determinado conteúdo, enfim, de alcançar outros caminhos.

Se as dificuldades são de um estudante sem laudo, a culpa não pode ser da deficiência. Se a timidez é de um estudante sem laudo, a culpa não pode ser da deficiência. Precisa ter mesmo um culpado para uma forma diferente de aprender? Talvez encontrar um culpado seja um fator que possa eximir a responsabilidade de tentar algo, de buscar uma alternativa. Se a culpa é apenas da aprendizagem, então a ensinagem sai de cena.

A respeito disso, Glat e Pletsch (2013) nos auxiliam apontando questionamentos importantes a serem feitos em se tratando do trabalho no coletivo, atentando para as individualidades:

Que metodologias de ensino melhor se adequam à perspectiva da inclusão? Quais recursos são necessários? O que é imprescindível? Quais são as possibilidades e os limites de uma proposta de educação para todos? Como diferenciar o ensino para atender à diversidade de do alunado sem discriminar? (GLAT e PLETSCHE 2013, p.50).

A aproximação com os protagonistas da pesquisa nos deram a oportunidade de sugerir e orientar sugestões de ações que auxiliem para que tal entrave deixe de sê-lo. Encontra-se presente nos discursos e na literatura trabalhar em equipe a escola, educação especial e família, porém na prática isso não acontece, com raras exceções. A falta de informação dos pais quanto ao processo aprendizagem dos seus filhos na escola é muito grande.

A desinformação leva ao conformismo, comodidade, angústia, desesperança, desmotivação e outros sentimentos semelhantes. Apenas apontá-los não contribui em absolutamente nada. Por isso, ao identificar o que denominamos de entrave, orientamos todos da equipe, com muito cuidado nas palavras e nas colocações, afinal estamos tratando de uma perspectiva de respeito ao outro, inclusive na forma de pensar, não confrontando com arrogância e sim com argumentos, ações, demonstração.

O exercício da empatia não é o mesmo que o da escuta informal, do diálogo, da consideração, da posição do outro. Principalmente no período de pandemia em que tivemos *lives* e formações sobre as competências socioemocionais e, dentre elas, a questão da empatia, de colocar-se no lugar do outro, mas isso não oportuniza uma construção com o outro apenas falar pelo outro, o que faz a total diferença.

A próxima fala também ilustra uma desinformação sobre o trabalho pedagógico e os objetivos a serem atingidos com as atividades diferenciadas, quando necessário.

Eu achava que meu filho só desenvolveria a fala no consultório de uma fonoaudióloga. Com a suspensão das aulas presenciais, acabei desanimando porque sua atenção é muito reduzida e parece que todo trabalho seria perdido. Mas os jogos que foram enviados como complemento da professora regente, as chamadas de vídeo como se fosse mesmo uma aula, todo esse cuidado que eu posso assim chamar de diferenciado, é o que me motivou a não desistir de lutar, de enxergar o quanto ele poderia aprender, mesmo sendo difícil, mesmo com todas as dificuldades que ele vinha apresentando. E agora com o retorno, esses obstáculos para se adaptar à essa nova rotina, esse choro para ficar na escola, tenho medo.

Temos o retrato da insegurança dos pais ao deixar seus filhos na escola, imaginando que apenas seus filhos apresentam dificuldades para aprenderem, para se acostumarem com uma nova rotina ao retornar para a escola, após aproximadamente dezesseis meses. Havia a incerteza de se acostumarem com essa nova organização da escola, com questão de espaço, de utilização de material, de horário, de utilização de pátio, de quadra, enfim, uma outra forma de estrutura.

Colocar a dificuldade acima da potencialidade tornou-se comum, tanto que na escola costuma-se identificar o estudante pela sua deficiência e não pelo seu nome. Para os pais também é comum sentir insegurança em enviar seu filho para a escola diante de tantas ações necessárias relativas às normas contidas no plano de biossegurança com tantas informações ora verdadeiras, ora exageradas, vacinas, mortes, índices de contaminação. São muitas preocupações. Buscamos ensinar às crianças que precisam dividir seus brinquedos com os colegas, que precisamos ajudar os colegas, e agora, não podemos dividir brinquedos, bolas, lápis, régua e outros. Ainda assim, diante de muitos obstáculos a serem vencidos em uma nova forma de ajudar, de ser solidário, a dificuldade que carrega maior peso é a deficiência.

A criança que precisa do auxílio de uma fonoaudióloga para melhor desenvolver a fala e não tem deficiência tem uma conotação, mas a deficiência realmente pesa. Todas as mães, ou a maioria se preocupa com esse retorno, mas a mãe da criança com deficiência traz em sua fala uma preocupação maior. A proposta dos professores do ensino comum pode impactar as famílias, mas a do professor da Educação Especial, na maioria das vezes impacta mais porque na visão das pessoas não vai de encontro com as possibilidades e sim o que os estudantes não conseguem fazer.

No período de aulas totalmente remotas para os estudantes sem deficiência parece que não teve assim tanta novidade, mas na fala dessa mãe o significado foi mesmo muito grande, houve uma continuidade nos laços criados entre discente e docente. Mas isso acontece na presença ou ausência da deficiência.

O que queremos destacar é que na reconstrução dessa narrativa, fez-se necessário mostrar, comprovar a possibilidade dessa criança. Independente da deficiência, a potencialidade precisa ir à frente; aliás, o nome, a identidade do sujeito é o principal. Em seguida, temos as potencialidades, possibilidades, o ser criança, o desenvolvimento e, então, somente depois, a deficiência e suas limitações que não devem e nem podem ser desconsideradas.

A conversa, o diálogo, os questionamentos, a comparação que podem ocorrer na maioria das vezes não é saudável, porque rotula, classifica, compara. Este contexto mostra

que, com e sem deficiência a dificuldade encontra-se presente; com ou sem deficiência, o estilo de aprendizagem encontra-se presente; com ou sem deficiência, o plano de trabalho encontra-se presente; com ou sem deficiência, a adaptação também se encontra presente.

Pode parecer tão pouco ou até insignificante para quem não se encontra envolvido com a pesquisa, mas para quem busca valorizar o discurso do outro, uma observação faz a diferença no sentido e traz um elemento a mais para a reconstrução dos nossos próprios conceitos e do próprio significado de respeito às diferenças.

O discurso a seguir demonstra um certo desejo de comportamento de normalização na escola, um orgulho da inteligência e competências do filho em casa, como se o fato de ter recebido um diagnóstico médico apagasse a inteligência de alguém ou delimitasse o processo de desenvolvimento, a possibilidade de aprender, principalmente o currículo escolar.

Não quero que meu filho seja tratado de maneira diferente porque ele é igual todo mundo. Ele tem que ficar na sala de aula o mesmo tempo que todo mundo, fazer atividade igual a de todo mundo e parar de falar alto desse jeito. Repetir as coisas desse jeito é manha, ele quer chamar atenção porque é filho único e não brinca com outras crianças, então quer chamar atenção toda apenas pra ele. Antes dessa pandemia, quase não frequentou escola, então fico muito tempo em casa e por causa disso acabou ficando egoísta, querendo chamar atenção. Agora o médico falou que é autista, até pode ser, mas eu acho mesmo que te muita coisa que é mesmo manha da parte dele, tem que ser firme e ensinar, não pode dar mole não. A vida não é fácil. Nem precisa falar pros outros que ele é autista e nem fazer tarefa diferente senão vai ter que explicar pra todo mundo e isso não é bom, fica chato pra vocês e pro meu filho também, desnecessário.

Sem criticar o ponto de vista de quem quer afirmar se está certo ou errado, tem-se um caso típico de um responsável em processo de aceitação de um diagnóstico de autismo, como se o número do CID 10 contido no laudo fosse capaz de transformar a identidade de um sujeito. Não muda a sua identidade, mas muda total e radicalmente o que se faz com ela, como ela é transformada.

Dificuldade em interação social com laudo: autismo, sem laudo: egoísmo. Falar alto com laudo: autismo e sem laudo: quer chamar a atenção. É difícil explicar aos outros que um ou outro comportamento diferente é consequência de um neurodesenvolvimento atípico; porém, isso não pode ser feito porque causa constrangimento à própria equipe. Fala de quem ainda busca compreender o que significa autismo na vida de alguém que não tinha esse transtorno, hoje considerado deficiência.

Construir junto essa narrativa não desconsiderando que o ponto de vista de alguém que constrói ou ainda está em processo de construção de uma ideia de que tudo precisa ser igual. Atividade tem que ser igual, comportamento tem que ser igual, resposta tem que ser igual. Tudo igual? Isso mais parece a busca pela normalização, ou seja, buscar com que os estudantes com algum tipo de deficiência se comportem exatamente como como os estudantes sem deficiência. Os anormais precisam ser normais, precisam ser normalizados.

As narrativas precisam ser construídas com base em vários olhares, sejam eles politicamente corretos ou não, estejam eles como certos nos manuais de orientações, sejam eles os mesmos defendidos por especialistas que muito estudam a Educação Especial baseados apenas em bibliografia e por momento algum aumentou o som para ouvir o sussurro de uma voz que foi emitida pela emoção de quem não aceita o diagnóstico do filho, de quem quer esconder a sua culpa.

Quando tratamos do assunto da importância de conversar com os colegas sobre os comportamentos “diferentes” ou melhor “não convencionais” caso ocorresse algum em sala de aula que pudesse causar estranheza por parte da turma, o responsável solicitou para não fazermos isso para não constranger a equipe pedagógica de ter que explicar tudo, uma ação desnecessária no seu modo de pensar.

[...] A sala de aula é o lugar onde professores e alunos se dizem como são, se desnudam diante de si e dos outros, ou dissimulam suas verdades. Ali habitam as linguagens, os corpos e as diferenças. Estar na sala de aula é um exercício de entrega de si, das suas coisas, dos seus pertences, dos seus valores, das suas coisas, dos seus pertences, dos seus valores. Entrega para si e para o outro, que pode oferecer tudo isso em troca, ou não; entrega para tantos outros e outras, com tantos eus dentro de si que a trama dessas relações se potencializa infinitamente. Há tantas histórias de vida na sala de aula que estas histórias não cabem em seus sujeitos, porque há inúmeras interpretações dessas histórias... significados diferentes para elas. Dois ou três ou mais significados... e portanto há muitos sujeitos dentro de cada sujeito. Há, portanto, diferenças (MENEGETTI, 2004, págs. 97-98).

Registramos que quanto à posição de não conversar com a turma sobre as diferenças retornamos ao assunto e com a turma foi produtivo porque o tema “diferenças” foi tratado com naturalidade e a interação com o grupo acabou por ser positiva não havendo situações de constrangimento. Obviamente, que nem tudo ocorre de forma positiva ou linear conforme os registros do texto, mas, como não poderia ser diferente, nosso objetivo maior é a construção das narrativas e sem as falas não há como fazê-lo.

Assim como os estudantes, os pais/responsáveis necessitam de certa confiança nas entrevistas, nas reuniões, nas conversas em que precisa ficar explícito e esclarecido que por uma questão de ética toda opinião será respeitada, nenhum assunto será comentado fora daquele ambiente e nenhuma decisão será tomada sem o conhecimento deles. Nisso não há novidade porque faz parte da ética do trabalho, mas como um detalhe muito singular não deixa de ser uma forma de acesso.

Para finalizar, como a dimensão do significado de ser mãe/pai tem muitos significados, trazemos as palavras de Silva e Conrado (2013) sobre o assunto:

Eu quero ter tempo de admirar meu filho dormindo. /Ter a certeza de que as histórias que lhe conto antes de dormir/ Serão um acalento que por vezes o farão lembrar sorrindo./ Quero que sua personalidade segura tenha nascido da minha mão no guidão da bicicleta para ele não cair./ Desejo que seu caráter seja oriundo de uma personalidade que eu o ajudei a construir/ E espero que nossas conversas deitadas na cama em uma tarde desprentensiosa e chuvosa o tornem uma pessoa mais sensível e que minha mão enxugando suas lágrimas o torne um ser humano mais forte./ Que da televisão tenha uma lembrança passageira de um desenho divertido acompanhado de mim e da essencial pipoca, não a de micro-ondas, mas aquela que ele me ajudou a colocar o milho na panela pra estourar./ Anseio um dia interpelá-lo por brigar com meus netos e ter coo resposta: mas você me ensinou assim./ E que quando eu não estiver mais aqui, que pra ele a essência não tenha sido o brinquedo caro e sim o abraço sincero repleto de amor, de companheirismo e de um diálogo mudo que o guiará por toda a vida./ Se um dia meu filho amado desejar ver tudo isso em seus próprios filhos... eu terei então cumprido meu papel (SILVA e CONRADO, 2013, p. 18).

Criticar um pai, uma mãe de não compreender a condição de seu(ua) filho(a) é muito fácil para a escola. Escutá-lo pode até parecer fácil também. Construir com eles é o desafio.

4.6 O aluno é da escola

Os professores regentes são peças fundamentais no processo da inclusão dos estudantes com algum tipo de deficiência. Eles são os responsáveis pela turma, independente de terem ou não um laudo, independente ou não de necessitarem de apoio, seja ele qual for.

Todos os estudantes são da escola. Estão matriculados na escola. Fazem parte de uma turma. Seus nomes constam nas listas de chamadas dos professores regentes e das disciplinas afins. O processo de aprendizagem de todos é de responsabilidade da escola.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, objetiva contribuir no ensino comum com parceria através de avaliações, recursos, metodologias, atividades diferenciadas de acordo com as necessidades específicas de cada estudante naquele momento, somente quando houver necessidade.

Os atendimentos são diversos segundo cada situação. Em período atípico de pandemia, houve a necessidade de alguns ajustes, alguns acordos que não resultassem em nenhum tipo de prejuízo para a escola e sua equipe e, principalmente para o estudante, porque ele não pode ficar desassistido em seus direitos na igualdade de oportunidade.

Esclarecemos isso porque não havia data precisa para retorno das aulas presenciais, da mesma forma que sua suspensão foi necessária em determinado momento, conforme modificação do índice de contaminação pelo vírus. Se a educação em geral precisou se reinventar para atender aos seus estudantes, com a educação especial não foi diferente.

Independente disso, nosso foco não poderia deixar de ouvir, construir, orientar, considerar. Foram diálogos riquíssimos que nos mostraram um outro lado que pode ser até conhecido, mas não compreendido.

Eu nunca trabalhei com aluno autista. Não sei como fazer, não sei como ensinar. Eles precisam de uma atenção especial. As atividades precisam ser diferentes. Fico pensando será que eles aprendem mesmo? Será que conseguem ler e escrever? E se ele não sabe fazer as atividades que eu vou passar pra turma? Como fazer então? Como dar a nota? Que tipo de prova ele vai fazer? Eles ficam na sala junto com os outros? E se ficarem nervosos, o que fazemos?

Temos um exemplo de falta de informação e também de inexperiência. Nas conversas com essa professora, observamos que o estudante autista situava-se no estereótipo do autista que grita, que tem crises e bate com a cabeça na parede, que fica nervoso por qualquer motivo, que apresenta movimentos repetitivos, que não olha nos olhos, que não consegue ficar em sala de aula e aprender os conteúdos que os outros aprendem, que não é capaz de conviver em sociedade e por isso só fica em casa, que não pode ouvir um barulho sequer, que precisa estar em uma escola especializada e assim por diante.

Essa noção generalista não se aplica a todos os autistas. Temos o espectro do autismo, o que significa os níveis e graus diferentes e, acima de tudo, as características individuais de cada um. Mas o que se divulga em geral sobre uma determinada deficiência são palavras-chave que relacionam-se aos seus nomes como uma definição absoluta e imutável. O fato de não ter tido ainda a experiência do contato na docência com um

estudante autista também contribuiu para reforçar o modelo de comportamento padrão. O desafio colocado foi o de pensar na inclusão sem a legitimação da diferença através do laudo.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (MANTOAN, 2004, p.80).

No período de aulas remotas, o primeiro bloco de atividades enviado aos alunos, foi suficiente para observar que o estudante ainda não estava em um nível de conhecimento acadêmico que permitisse realizar tais atividades. A responsável explicou como tinha sido a tentativa para a realização das tarefas. Então, a equipe do Núcleo de Educação Especial propôs elaborar atividades para serem realizadas em casa, de acordo com as informações obtidas pela família, através das devolutivas, explicando os motivos das atividades dele serem diferenciadas naquele momento considerando também a impossibilidade das intervenções presenciais.

Tanto família quanto professora regente compreenderam que seria uma melhor forma de atendê-lo não caracterizando exclusão porque o conceito de inclusão continuava sendo o de igualdade em todos os aspectos. E assim procedemos, participando as devolutivas, os vídeos gravados na execução das tarefas, as respostas da responsável sobre quais materiais necessitou de maior ou menor apoio e de acordo com o que foi proposto, atribuir uma nota assim como para o restante da turma, contando no final do período com um relatório descritivo.

Mesmo não sendo assim de forma linear e aparentemente sem obstáculos, dúvidas ou contradições, com o retorno das aulas presenciais, ainda que de forma escalonada por conta do plano de biossegurança, um processo foi sendo construído no sentido de mostrar à docente que ela não apenas pode, mas deve se aproximar do estudante para explicar conteúdos mesmo com a professora de apoio estando junto. Os conteúdos a serem por ela abordados poderiam ser trabalhados de outra forma e, se necessário, resgatados outros considerados como pré-requisito; enfim, ele poderia e deveria naquele momento ser avaliado com outros instrumentos, mesmo que diferentes do restante da turma.

Essa “diferença” de avaliação não é exclusão e sim uma forma de oportunizá-lo acesso ao aprender assim como os outros, porém de uma forma que consiga ser contemplado na sua forma diferente de compreender o mundo e elaborar seus conceitos, estruturar seus conhecimentos para que, na medida do possível, possa aproximar-se do

grupo em geral. Há de se esclarecer que, esse aproximar-se não significa colocá-lo rumo à normalização para que se comporte como os estudantes sem deficiência que constituem a maioria. Caso seja necessário pelas suas características, as adaptações serão realizadas, mas que sua participação no grupo seja cada vez mais efetiva, que tais adaptações sejam realizadas pelos professores regentes e das áreas afins, que os apoios não sejam apenas dos profissionais da Educação Especial. Aqui está a diferença.

Buscamos construir a narrativa sob o ponto de vista de que esse aluno poderia chegar para ser matriculado oriundo da zona rural ou outro local sem acesso a tecnologias. Além disso, no período de aulas remotas talvez não tivesse recebido auxílio para realização das atividades, nem que fosse por familiares, por falta de instrução acadêmica ou até mesmo por outros motivos estivesse aquém da turma no nível acadêmico e não trouxesse consigo um documento que atestasse um estigma social. Como a escola lidaria com a situação? Como ela faria para ajudá-lo em sala de aula? Como seria realizado um plano de recuperação paralela? Quais atividades ele faria e como seria avaliado?

São questões que muitas vezes são levantadas, mas não respondidas, colocadas em pauta e não pensadas, trazidas à tona e não transformadas em ações. Cabe registrar que um fato muito interessante a nós foi que um estudante com dificuldades nos conteúdos por outros motivos não justificáveis pela deficiência foi contemplado com algumas adaptações o que nossa equipe foi questionada se poderia com crianças sem laudo. Então, com laudo é exclusão e sem laudo não é. De forma alguma. A igualdade está na oportunidade e, nesse retorno, as dificuldades são muitas e diversas e estendem-se para a grande maioria. Infelizmente o foco continua sendo a deficiência.

O estudante “P” tem mesmo dificuldade em acompanhar o grupo, mas se ele seguir a rotina e realizar as tarefas propostas, tem condição de aprender sim. Vamos conversar com essa família e explicar que a professora de apoio não pode ficar o tempo todo ao lado dele porque senão ele vai ficar muito dependente e isso não é bom. Ele precisa, aos poucos, ter autonomia para estudar, para perguntar. Tanto ele, quanto família e os outros professores precisam compreender que o apoio não é permanente.

A fala acima nos revela uma visão de equipe, de estudante que não pode ser designado como de responsabilidade do ensino comum ou da Educação Especial. Ele é da escola e, portanto, os apoios precisam ser oferecidos segundo suas necessidades independente de qual setor ou equipe, desde que seja contemplado em suas necessidades. Simples assim. Não.

Trata-se de uma narrativa que vem sendo construída ao longo de uma trajetória de leituras, de busca, de experiências e, principalmente de disposição e abertura à mudança, quando necessário. Analisemos o caso de uma docente alfabetizadora que se depara constantemente com turmas heterogêneas na forma de aprender e no nível de conhecimento ao ingressar nos primeiros anos do ensino fundamental, independentemente de ter frequentado ou não a educação infantil ou ter passado pelo atípico período de aulas remotas.

Em sua prática, avaliou os estudantes com instrumentos diferentes, em alguns momentos distribuiu atividades diferentes de acordo com o nível de da turma, ofereceu atividades de reforço ou complementares para auxiliar; enfim, nem tudo foi homogêneo e por mais que não houvesse estudantes com deficiência na turma, as adaptações não foram vistas por outros como exclusão. Razão? Ausência de laudo porque nos aponta Glat e Pletsch (2013, p. 54), “Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo”, ou seja, buscar atender as diferenças independente de suas origens.

Não adianta, essa criança não acompanha mesmo. Não sabe nada, não conhece letras, números, precisa começar do zero com ela. Além disso não sabe ir ao banheiro sozinha, não sabe se limpar e eu não posso e nem quero fazer isso. Ela precisa de alguém que fique junto com ela o tempo todo. Não tem como olhar pra ela e ainda cuidar do restante da turma. Sem condições. Tem que ser uma pessoa que cuide de tudo, e ainda nem dá pra entender o que ela fala.

Temos uma outra visão sobre a necessidade de um apoio em classe comum. Alguém que cuide “de tudo”. O que significa nesse contexto a palavra “tudo”? Parece não ter nenhum sentido o discurso de que o(a) estudante é da escola. E o que é mais ainda interessante: em uma unidade escolar em que ocorreram muitas reuniões com situações desagradáveis pelo fato das adaptações, ou melhor, das atividades diferenciadas serem consideradas como exclusão pelo corpo docente, deparamo-nos com um discurso da necessidade de alguém que se responsabilize por uma estudante com um laudo de deficiência que precisa de orientação para a higiene pessoal porque não há nada de impeditivo motor para que ela mesmo a realize com independência, além de um atraso na fala.

Esse “tudo” não se caracteriza como exclusão, desde que a regente não precise ensinar, afinal deficiência é da Educação Especial, sem deficiência é do ensino comum. Nesse momento não entendemos onde estava o discurso da inclusão enquanto igualdade,

da inclusão enquanto parte integrante da escola. Talvez tenha saído para uma pausa. Motivo: reinventar-se, mas ainda não retornou. Permanece na voz, não partiu para a ação.

Um local onde não há entendimento de adaptação, de adequação, de dificuldade em níveis diferentes, de qualquer diferenciação como exclusão, tornou-se difícil conversar sobre como lidar com os diferentes níveis de dificuldades e de conhecimento em uma mesma turma, porque isso é inevitável. A homogeneidade não existe na totalidade. A instituição escola é que através do ensinar acaba por tratar a metodologia, avaliação e outros quesitos como se assim o fosse na realidade.

Há um fechamento na ideia de unidade e homogeneidade própria dessa visão que cria espaço para o que não se enquadra se tornar "inadequado", indesejável e até intolerável. A sociedade ao não reconhecer a distinção como parte de seu movimento, estranha o outro e o exclui de seus principais processos, criando assim o "ser correto" e dominante. A racionalidade que exclui é a mesma que cria as condições objetivas de vida onde diversos segmentos vivem excluídos dos processos sociais de acesso aos recursos da sociedade. A ideia de identidade que pressupõe o "ser correto" deixa de fora parcelas significativas de seres distintos e inigualáveis ao que se considera "correto" ou "normal" (FERNANDES, 2006, p.4).

Reiteramos que embora nosso objetivo não seja apontar o que é certo ou errado ou ainda apenas apontar as concepções encontradas, mas sugerir, indicar algo que possa contribuir. Neste caso, a contribuição tornou-se um tanto quanto complexa, porque as ações propostas, ainda que condizentes com a normatização vigente, foram alvo de denúncias a instâncias de hierarquia maior.

Não era correto uma professora cuidar de uma turma e ainda da higiene de uma estudante com problemas de fala porque ela não fazia parte da homogeneidade, seu comportamento era realmente inadequado.

Diante disso, a profissional de apoio designada para "tudo", em consonância com a equipe, foi aos poucos, com as atividades adaptadas e a convivência em turma, buscando com todo respeito e profissionalismo, mostrar a importância da interação da estudante com todos os professores da equipe que a assistia. Além disso, não há como adaptar uma determinada atividade sem nenhuma alteração, porque se isso existe precisamos estudar sobre o assunto.

A verdadeira informação (des)conhecida por essa docente ou por essa equipe docente é a de que

As pessoas são diferentes. As coisas são diferentes. A realidade também. E a diferença não é, necessariamente, um problema, a não ser que o mundo seja pensado a partir da ótica da generalização.

Considerando que todos os comportamentos padronizados, utilizados pela sociedade ao longo da história, não tem contribuído para ajudar a entender as questões dos diferentes, talvez partir da própria *circunstância diversa dos diferentes* possa ser o caminho (MENEGHETTI, 2004, págs. 98-99).

Enfim, as orientações foram feitas de forma simples e gradativa, mas comprovadamente nesse caso o laudo e a questão da higiene definitivamente tornaram-se itens impeditivos de uma narrativa a ser construída.

Observemos uma outra ideia:

Esse aluno não está alfabetizado. Fica muito difícil ensinar a ler e escrever e ainda cuidar da sala, passar no quadro, cuidar da turma e ainda ensinar uma criança com deficiência, que não tem atenção, que não se concentra, se distrai o tempo todo, fica pedindo pra ir ao banheiro tempo todo, material todo desorganizado. Bem que se desconfiava que tinha alguma coisa de errado com ele. Agora que voltamos ficamos sabendo que tem mesmo deficiência. Está explicado. Sem professor de apoio não vai aprender, precisa urgente de alguém que o acompanhe.

Esse outro discurso também encontra-se baseado na questão do professor de apoio em classe comum. De certa forma faz parte de um processo histórico, de curto prazo, mas histórico, do local da pesquisa. Não havia formalmente setor responsável para coordenar os serviços da modalidade Educação Especial. Bastava uma solicitação por parte da unidade escolar, principalmente de posse de um laudo, que muitas das vezes nem era um laudo e sim um encaminhamento para consulta, que imediatamente era providenciado uma pessoa para permanecer em sala de aula ao lado desse(a) estudante para, em geral, conter seu comportamento indesejado.

Durante os encontros do caso em questão, não se discutiu sobre a aprendizagem. Não houve demonstração de preocupação com a questão do aprender. Pensar nas alternativas possíveis para contribuir no processo do aprender. O foco da Educação Especial com toda a redação existente nas normatizações precisa ser a aprendizagem, pois do contrário, não tem fundamento a sua existência. Se há necessidade de atentar-se para as formas diferentes de ensinar e aprender, isso significa incluir para adaptar ou adaptar para incluir.

Enfim, a figura de alguém ao lado de um estudante com deficiência basta para que ele aprenda. De forma geral eram estagiários dos mais diversos cursos, sem um mínimo de conhecimento sobre educação e muito menos educação especial e ainda sem orientação. Consequência? Copiavam os conteúdos para os estudantes, cuidavam para que seus comportamentos não atrapalhassem as aulas e a aprendizagem não alterava em

absolutamente nada. Com isso, acumulavam-se pessoas com deficiência e comportamentos inadequados, avançando nos anos escolares sem avançar na aprendizagem porque “alunos especiais” não podem ser reprovados.

Para o exercício da docência nos primeiros anos do ensino fundamental, o curso de graduação – pedagogia, no mínimo, se faz necessário, para outras disciplinas específicas também graduação na área licenciatura e para “apoiar” na Educação Especial não necessita nenhuma formação, nenhum conhecimento mínimo. Ou seja, para alfabetizar uma criança com deficiência não há necessidade de estudar sobre alfabetização, sobre as deficiências. Basta sentar ao lado, falar as respostas, soletrar, cuidar do seu comportamento, acompanhar sua higiene e alimentação e fica tudo certo e, ainda se intitular como professor de apoio.

Sem menosprezar a capacidade de aprender de ninguém, um mínimo de formação se faz necessário. Também não é objetivo criticar as ações e medidas tomadas anteriormente ao período da pesquisa como se a partir disso tudo se fez novo e correto. Definitivamente, não. Nas questões relativas ao profissional de apoio em classe comum, um dos principais obstáculos a serem enfrentados reside no sentido de discussão, de esclarecimento, de orientação.

A função desse profissional não deixa de ser uma das verdades construídas que precisam ser reconstruídas porque não é o número do CID-10 que determina o que fará esse profissional em sala, o seu direito e a necessidade, porque o nível de conhecimento e de desenvolvimento é que determinarão a função do professor de apoio naquela situação e momento. As perguntas fundamentais são: o que fará esse docente? Qual sua contribuição? Porque sua simples presença não promove aprendizagem.

A justificativa da não aprendizagem do estudante em questão citado na última fala acima citada foi trazida: a deficiência. Observou-se que algo não estava bem, alguma peça não se encaixava na engrenagem do aprendizado porque a dificuldade teimava em permanecer de forma constante, mas não se tinha certeza do que seria. Finalmente foi descoberto: a deficiência. A causa sendo revelada, a solução também encontra-se à disposição: apoio em sala de aula.

Agora, trazemos uma concepção diferente, talvez em mudança.

Nunca imaginamos passar por uma situação dessas de ter que trabalhar com aulas remotas. Estar longe dos alunos, não ter condições de explicar os conteúdos, de conversar sobre os assuntos. Tudo isso é muito ruim. E aqui não são todos que tem acesso às tecnologias, então não temos como ajudar. Agora com o retorno, esses alunos estão com dificuldades nos conteúdos, então temos que fazer uma revisão geral e

parece que muitos conteúdos ficam perdidos. Mas a preocupação maior é “G” que não conseguia fazer os exercícios, com todo esse tempo fora da escola. Mas com as atividades que vocês estão fazendo com ele, observei que já tem conseguido conhecer algumas letras, melhorou na cópia do quadro, tem conversado mais, mas ainda tenho muitas dúvidas em como dar a nota pra ele. Muita coisa dele tem que ser diferente, então não sei como dar a nota, como fazer para avaliar? Qual nota se ele não faz as provas igual aos outros?

A questão da avaliação constitui-se outro ponto que merece destaque. Em geral, os protocolos utilizados referem-se a registros escritos e aqui não objetivamos discutir sobre isso, apenas conversar sobre a importância e necessidade da utilização de outros instrumentos de avaliação no processo de aprendizagem na Educação Especial porque nos deparamos com situações em que estudantes matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental ainda encontram-se em processo de aquisição da língua escrita e uma prova escrita apenas não seria muito adequado para avaliar.

Obviamente que podemos lançar mão de um leitor para uma avaliação escrita, um formato de prova objetiva com alternativas, mas o que se discute é que não seja esse o único e principal instrumento. E sendo assim, retornamos ao mesmo ponto da inclusão na igualdade das atividades, metodologias, recursos, tempo para assimilação e estruturação e, conseqüentemente, avaliação.

[...] oferecer várias técnicas de avaliação pode ser usado como um potente mecanismo de igualdade e de oportunidade, em disposição cada vez maior de um aprendizado significativo, levando em conta todos os elementos de desenvolvimento do aluno, seja em âmbito da aprendizagem comportamental, social, emocional, intelectual, intrapessoal etc. Técnicas de avaliação diferentes enfatizam habilidades e competências diferentes. O aluno caminhará de acordo com a forma que for conduzido e, por isso, é importante que o professor diversifique os instrumentos de avaliação, aumentando a possibilidade de sucesso na aprendizagem (TEIXEIRA e NUNES, 2010, p.95).

O depoimento da professora que reconhece atividades diferenciadas como positivas devido a circunstâncias e necessidades para aquele momento, algo muito positivo porque a igualdade precisa estar presente na oportunidade. Repetimos que homogeneidade não existe na totalidade. A busca por uma educação de qualidade traz consigo a perspectiva da educação inclusiva que é justamente lidar com as diferenças nas formas de aprender e não apenas deficiências.

Em uma turma com 30 alunos, não temos unanimidade em compreensão e em dificuldades. Como a escola lida com isso? Mas se dentre esses, um, apenas um tem uma deficiência é o “problema” da turma. Nós consideramos desafio e não problema.

4.7 Luz, câmera, ação

A colaboração da gestão das unidades escolares é uma espécie de porta de entrada para o trabalho porque as ações se efetivam na escola. Por isso, nossas conversas, nossos pedidos de parcerias, de autorizações para determinadas ações foi e continuou sendo ponto fundamental nas ações do setor e, posteriormente do Núcleo de Educação Especial. Também é na escola que reunimos pais, professores para traçar estratégias, que observamos os estudantes, que confeccionamos materiais.

O conceito de inclusão desses profissionais interfere no trabalho porque quando temos um(a) diretor(a) parceiro(a), toda ação fica mais possível de ser realizada. Não queremos dizer que a parceria seja concordar com nossas ideias, mas que possam ser discutidas.

Não poderia ser diferente, mas tivemos muita resistência com o funcionamento do Núcleo de Educação Especial, com a questão de avaliar quem realmente necessita de profissional de apoio em classe comum, que o profissional dessa modalidade de ensino precisa ter uma formação mínima, que o trabalho em conjunto com os professores regentes é importante. As reuniões iniciais não foram suficientes, mas nosso papel é informar, esclarecer, orientar.

Reuniões, conversas em conjunto com professores, familiares, exemplos de atividades e, o ponto mais complexo é a adaptação curricular. O entendimento que se tem por inclusão é a igualdade em tudo, não apenas de oportunidades. Ao longo da pesquisa, das discussões, das análises, da redação, das reflexões, o termo igualdade tem trazido muitas dúvidas em relação à inclusão, como se fossem sinônimos.

Temos o entendimento de que da mesma forma que a construção dessa visão de inclusão não ocorreu assim rapidamente, que muitos elementos contribuíram a desconstrução e a chegada de outros elementos também não seria e nem será fácil, afinal trazer os Estudos Culturais para dialogar também trouxe e trará certo desconforto.

A gestão das unidades escolares, em geral, também estava acostumada a acionar a Educação Especial para lidar com estudantes que apresentavam comportamento que de certa forma “atrapalhavam” o ritmo da sala de aula. Então, colocar uma pessoa para conter a agitação a ajudar nas atividades, manter os cadernos em dia com os conteúdos seriam o suficiente. A aprendizagem assim, de certa forma, estaria garantida.

Alguns disseram ter experiência nessa modalidade de ensino e saber reconhecer quando um comportamento é manha ou quando realmente faz parte de um quadro compatível com algum tipo de deficiência. Outros, por sua vez, afirmaram que em época

de aulas remotas não havia necessidade de atividade adaptada, afinal, os pais não ajudariam mesmo e os “alunos especiais” não aprendem a distância, então melhor esperar o retorno presencial.

Nossa jornada de explicação, de busca, de tentativas não parou em nenhum instante. Foram realizadas inúmeras visitas de orientação nas escolas e centros de educação infantil para perguntar como estavam sendo as devolutivas das atividades, de qual(is) forma(s) estava sendo feito o acompanhamento por causa do acesso às tecnologias; enfim, informações que pudessem apontar a aprendizagem dos estudantes com algum tipo de deficiência.

Antes da criação do Núcleo e da publicação da Deliberação que orienta os atendimentos da Educação Especial, o foco voltava-se para buscar uma pessoa que pudesse estar em sala ao lado de um(a) estudante que tivesse alguma deficiência, ou que na avaliação de algum(a) professor(a), coordenador(a) pedagógico(a), familiar ou mesmo algum tipo de encaminhamento médico para consulta ou exame seria o suficiente para providenciar um estagiário(a) ou professor para acompanhar em sala de aula.

Muitas das vezes, ou na maioria das vezes, não havia sido realizada nenhum tipo de orientação do que fazer ao lado do estudante e nem as informações sobre o histórico, qual a deficiência, tratamentos, relatórios ou qualquer outro tipo de informação sobre o processo de aprendizagem que é o que nos interessa como prioridade.

Não adianta mesmo reunião pra discutir tudo isso, a estudante não aprende mesmo, está aqui apenas para socializar. Coitada! Já reprovou várias vezes. Os ditos normais não aprendem tudo mesmo, então não tem necessidade de ficar cobrando dela um conteúdo que ela não vai conseguir aprender. Ela escreve bem, tem uma letra linda, mas não consegue ler e não vai aprender. Deixa assim mesmo, a gente sabe que não adianta.

Essa forma de entendimento de que o estudante frequenta a escola comum apenas para socializar, diríamos que impera de forma implícita porque nas reuniões não é politicamente correto afirmar isso, diante das famílias também não. Nosso papel não é avaliar ou julgar se tal atitude é adequada ou não, apenas mostrar que o discurso precisa concordar com as pesquisas, com a inclusão, com o que se busca ouvir em público. Não há novidade nisso. Mas precisamos ir além, ou no mínimo tentar ir além, construir narrativas.

O conceito de escrever e copiar precisa ser esclarecido. Copiar é reproduzir. Escrever é produzir. Caderno organizado não significa aprendizado. Quanto às avaliações escritas, observou-se que os auxílios significam fornecer as respostas certas e como a

estudante não aprendeu ainda a escrever, o “auxílio” se refere a soletrar as respostas ou mesmo escrever pra que ela copie, pois o tempo para terminar as questões é limitado.

Ou seja, as trocas, as conversas com os docentes, as explicações, as argumentações parecem não ter o crédito nem do buscar a reflexão. No coletivo houve uma concordância de que quando um(a) estudante necessita de adaptação precisamos atender as individualidades, mas depois as ações continuam as mesmas. Independente de orientação, não há como mudar. Foram anos agindo assim e se não houver nem uma ação sequer, continuará da mesma forma e a justificativa do insucesso no processo de aprendizagem será da deficiência. O laudo justifica. Werneck (2002) explica que os bons educadores sabem que não devem ir pelos mesmos caminhos e nem esperar resultados idênticos. O caso aqui é diferente: não se buscam resultados diferentes e muito menos se tentam caminhos diferentes.

Falar de inclusão de estudantes com deficiência é muito bom, muito correto. No planejamento, na aprendizagem, na avaliação é tudo comum a todos, trabalha-se com a homogeneidade assim como o discurso hegemônico. Teixeira e Nunes (2010) contribuem conosco em que

[...] torna-se mister pontuar que a inclusão também passa por mudanças na constituição psíquica do homem, para o entendimento do que é a diversidade humana. [...] Portanto, a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, das direções, dos pais, dos alunos e da comunidade (TEIXEIRA e NUNES 2010, p. 28).

A questão de como lidar com as diferenças nas formas de aprender é mesmo complexa, mas como as turmas de alunos não caminham de forma igual, um(a) estudante que esteja em desvantagem em relação à maioria e sem laudo médico de deficiência, será que o trabalho seria também com auxílio de alguém por não ter “direito” a um apoio em sala de aula comum?

O processo de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência tem suas diferenças. Segundo Portilho (2009, p. 78), “modalidade de aprendizagem é a característica de cada pessoa n hora de aprender. É como cada um de nós realiza a sua aprendizagem.” Ou seja, em todo grupo temos diferenças, temos que lidar com as diferenças, mas elas realmente se tornam diferenças quando relacionadas às deficiências. Seria como ter um novo conceito de esse termo.

É impossível viver sem a diferença. É a diferença que garante a identidade entre as pessoas. Nas diferenças assinalam-se as faltas, as ausências e as possibilidades, elementos presentes na vida concreta e que constituem, por natureza, os seres humanos. É em razão da diferença que descobrimos o quanto podemos criar alternativas novas e o quanto nesse processo é possível re-criar soluções para os problemas. É a permanente possibilidade de criar soluções que garante a identidade do sujeito criador (MENEGETTI, 2004, p.111).

A diferença existe e sempre existiu, isto é fato. Reconhecê-la não é a questão e sim como lidar com ela.

Durante a trajetória da pesquisa, buscamos refletir sobre o significado de trabalho em conjunto no sentido de tomar decisões juntos, entrar num consenso, reunir os vários pensamentos divergentes e transformá-los em um convergente. Isso é muito difícil, mas é o início da construção de uma visão contra-hegemônica.

Por outro lado, encontramos também outras definições para as diferenças.

Eu sempre tive uma preocupação em como ajudar os alunos com deficiência na nossa escola, mas não sabia como. Me incomodava apenas colocar alguém do lado deles e não ver o seu aprendizado. Buscamos algumas formas de ajudar, mas não tinha um setor na secretaria que pudesse esclarecer e orientar em como fazer. Hoje temos um norte e podemos trabalhar com os professores o que eles podem aprender. E algo que mais nos deixa satisfeitos é ver como eles estão contentes em aprender. Vocês estão de parabéns!

Antes de continuar, há a necessidade de registrar que os parabéns se estendem para toda a equipe porque os professores aceitaram conversar sobre os alunos, falar sobre suas maiores dificuldades e dúvidas e relatar como os estudantes se comportavam em suas aulas antes da suspensão das aulas presenciais. Firmaram parceria no sentido de enviar atividades que consideramos compatíveis com o nível de conhecimento acadêmico dos alunos e fazer uma avaliação baseada na devolutiva dessas tarefas, mesmo que os conteúdos não fossem os mesmos que o restante da turma estivesse estudando.

A leitura do parágrafo acima sugere que o processo dos resultados obtidos foram simples e sem divergências; porém, a não aceitação por parte de alguns docentes deu-se por falta de informação. Um conceito comum estabelece que quando um estudante com deficiência tem um profissional de apoio para ajudar, o regente não se envolve no processo de aprendizagem. Simples assim, cada um na sua função. Cada profissional cuidando do que lhe é atribuído.

A função do professor de apoio em classe comum também merece destaque porque são muitas funções a ele atribuídas que nem sempre são compreendidas e, como

não seria diferente, são repetidas e difundidas e transformam-se em verdades da Educação Especial. Não diríamos diretrizes e sim atitudes a serem tomadas, assim como os médicos prescrevem remédios para combater doenças. Deficiência não é doença, mas o processo para normalizar as pessoas com deficiência acabam por tornarem-se assim também. O profissional de apoio precisa conter a criança que se comporta “mal”, que corre, que fala alto, que incomoda os colegas da sala, que quer levantar-se do lugar com muita frequência, que não copia os registros do quadro no mesmo tempo que os colegas, que não responde conforme os professores perguntam, porque ele precisa se comportar como os “ditos normais”.

Para que fosse possível o início dos diálogos com os professores, as orientações sobre as atividades a serem realizadas para os alunos, esclarecimentos sobre os atendimentos da Educação Especial e outras ações, só foi possível através da colaboração da gestão. Obstáculos surgiram, docentes que não compreendiam qual sua função no processo, que alegavam não terem formação específica e nem saberem como lidar com as situações. Porém, a fala da direção em muito contribuiu para sugerir ações que pudessem ser desenvolvidas de acordo com a estrutura e funcionamento da escola.

Nas orientações aos professores, nas conversas com os pais, nas propostas das atividades diferenciadas, adaptadas para os(as) estudantes é importante que seja de conhecimento da direção da unidade escolar. É certo que são muitas as responsabilidades quando se trata de coordenar muitas coisas em um local, porém acompanhar o que vem sendo realizado é também importante. Acionar o Núcleo de Educação Especial para fazer algum tipo de encaminhamento, avaliação, atender ou outro motivo sempre realizado pela direção escolar.

Vejamos uma outra fala:

Nossos alunos especiais precisam de uma atenção diferenciada, nem que seja apenas por um período. Depois de uma ajuda necessária, eles vão acompanhar os colegas em sala de aula. É muito bom ver os pais contentes em ver seus filhos aprendendo alguma coisa na escola. Muitos não acreditam que essas crianças podem aprender. Passam tanta privação e chegam na escola não avançam na aprendizagem. Como é difícil. A Educação Especial no nosso município nunca teve uma estrutura que pudesse oferecer esse suporte como o Núcleo. Mesmo caminhando, ainda faltando muita coisa para fazer, temos que enxergar o trabalho que está sendo realizado com os professores da Educação Especial ajudando nossos pequenos. Mesmo que alguns professores tenham dificuldade em entender como isso acontece, quando a gente conseguir mostrar os resultados, eu acredito que aos pouco conseguiremos melhorar ainda mais juntos, escola e Educação Especial. Na verdade não estamos separados, estamos juntos.

Vemos aqui uma construção que foi sendo elaborada a cada atendimento de aluno, a cada esclarecimento do que é um laudo médico, do que é uma deficiência, das necessidades independentemente do número do CID-10 colocado no documento, de cada conversa com professor e ainda assim não alcançamos como gostaríamos, porém o processo foi iniciado. Buscamos a interação.

Por isso afirmamos que quando a gestão se propõe a pensar na questão da aprendizagem dos alunos, nas dificuldades a serem vencidas, na questão de metodologia, de recursos, de buscar auxílio, enfim, verificar o que pode ser feito para que possam aprender o trabalho acaba por ter um outro sentido. Mas isso acontece quando ouvimos os pais, ouvimos os professores, ouvimos os gestores. Nem sempre ouvimos o que gostaríamos de ouvir, o que na nossa visão de pesquisa também seria o politicamente correto, mas tentamos analisar qual a forma de mostrar um outro ângulo que não leve apenas para o que ditam os manuais da Educação Especial. Não que devamos desprezá-los, porém não apenas solidificá-los.

Escutar é primordial e a ação seguinte tem que ser a de propor algo que seja possível de ser realizado naquele contexto, de imediato, com os recursos disponíveis ou a serem adquiridos, com a reorganização de alguns horários no cronograma que não prejudique a rotina da escola, com a permissão de esclarecimento para as turmas, com atividades que envolvam todos os docentes da escola, independente de qual turma estejam assistindo.

É o que Mantoan (2004), embora não concorde com a estrutura de nosso trabalho por compreender a inclusão como uma igualdade total, traz em alguns de seus apontamentos que condizem com a realidade encontrada na unidade escolar em questão em que:

O mistério do aprender e a aventura do conhecimento é que valorizam a profissão de ensinar, pois nos fazem humildes com relação ao que não sabemos do Novo; a criança que nos chega, em cada turma, a criança com deficiência, com dificuldades, o aluno inteligente, o menino de rua, o aluno do Supletivo e, ao mesmo tempo, são os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos, que nos provocam o encontro com um Outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos. A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p.81).

Algo que realmente fez a diferença foi a visão da união entre ensino comum e educação especial, mesmo que as funções e os atendimentos de cada setor ficasse explícito. No que foi possível trabalhar no coletivo devido questões da pandemia, efetivou-se. Outra diferença foi nos momentos do conselho de classe em que a direção organizou tudo para ouvir e considerar tanto ensino comum quanto professores especializados não apenas para participar descrevendo como foi o trabalho, mas opinando e definindo algumas ações para o bimestre seguinte.

Em algumas situações causou estranheza por parte de alguns docentes e, embora os resultados sejam mais lentos em relação aos outros estudantes sem deficiência, os materiais complementares no formato de jogos sem a exclusividade de atividades impressas para também diferenciar a metodologia, não diminuindo a importância de tais tarefas, mostrou à equipe um outro formato de ensinar de acordo com o que é possível no momento.

Ou seja, também a oportunidade de explicar os objetivos do trabalho, de perguntar a opinião em que a visão de contribuir em determinada dificuldade específica para que o estudante pudesse com ou sem apoio acompanhar o ritmo da turma e realizar as mesmas atividades do grupo sem mais a necessidade de adaptação curricular. Um trabalho que não objetiva ser permanente, que busca ser transitório e mutável, pois de acordo com os avanços, ajustes deverão ser feitos.

Detalhes talvez tão simples em sua execução, mas que podem por vários motivos impedir que uma alternativa adotada seja colocada em prática com êxito. E o que foi necessário? Diálogo. Mas um diálogo com perguntas e respostas, um relacionamento com trocas, assim como afirma Meneghetti (2004) de que a vida humana é uma vida de relações constantes de cada um consigo mesmo, com os outros, com a realidade, com as coisas. Ou seja, não vivemos sem nos relacionar, o que difere é mesmo a qualidade dessa relação, dessa interlocução.

Em uma outra ocasião, deparamo-nos com o seguinte:

Entendo que as crianças precisam de um apoio a mais porque apenas com a estrutura que temos está difícil. Elas conseguem aprender de um jeito diferente, pelo menos a gente vai lutar pra isso. A questão é os pais aceitarem que os filhos precisam desse apoio a mais, desse profissional junto com a professora dentro da sala, de uma ajuda pra fazer as tarefas. Quando a gente vai falar, ainda ficam bravos com a gente. Querem que os filhos aprendam mas não aceitam essa ajuda, não querem a diferença, mesmo a gente falando com todo jeitinho. Como é difícil.

Sabemos e lidamos com a questão da aceitação. A diferença se sobressai na comparação. Constatamos principalmente quando pais comentam sobre seus filhos nas entrevistas iniciais quando perguntados como enxergam o processo de aprendizagem de seus filhos com algum tipo de deficiência. Então, temos a comparação e a não aceitação. Essa barreira atitudinal, na visão dos gestores dificulta o processo para busca de auxílio. A construção é árdua: pais, professores, gestores. Quando um aceita ou entende que existe uma deficiência envolvida, o outro não reconhece. Quando um entende que deficiência não é sinônimo de incapacidade, o outro não compreende. Quando um entende que com auxílio vamos trabalhar no ensino comum, o outro não aceita. Quando um entende que uma atividade diferente com o mesmo conteúdo não é exclusão, o outro não reconhece. Por outro lado, se assim não fosse, nossa discussão não teria sentido. Não faria sentido construir.

Mas algo que nos chamou atenção nessa fala foi que embora a aceitação de que seja necessário um auxílio a mais, a figura de uma profissional da secretaria de educação em alguns casos traz uma outra conotação para a conversa e quando colocada como mãe, principalmente como mãe que também enfrentou obstáculos no processo de aprendizagem de seu filho, então o diálogo se abre para o que podemos denominar de alguns desabafos.

Entendemos que o profissionalismo acima de tudo, que os processos da entrevista inicial, dos encaminhamentos, da avaliação pedagógica, da investigação do histórico escolar, dos relatórios (raros), mas o escutar, o compreender faz a diferença. Nesses momentos, acreditamos que a pesquisa pode fazer a diferença em narrativas a serem construídas com as falas não apenas a serem ouvidas para cumprir um protocolo, mas para fazer parte do diálogo.

Uma outra questão a ser considerada é que a dificuldade desses gestores em falar com esses pais ou responsáveis sobre a necessidade de encaminhar, de buscar apoio extra também se apoia em mostrar que a dificuldade não reside apenas no seu filho, ela faz parte do processo de aprendizagem de todos os estudantes; porém, quando a identificamos com maior precisão temos então maiores condições de auxiliar.

A construção de verdades que se transformam em preconceitos para serem reconstruídas também passam por processos. Nosso novo olhar, nosso desafio, visão contra-hegemônica reside aqui também: desviar o foco das dificuldades impostas ou não pela deficiência para mostrar que a dificuldade não é exclusiva dessa categoria e muito menos algo sem solução por ser considerado um problema, o grande problema. Não é a única alternativa, apenas uma delas.

É difícil mesmo escalar o muro do preconceito (é nele que aprendemos a subir desde criança) e, ao descer, pular para o outro lado, o lado do novo, do desconhecido, da informação que amedronta, e até parece piegas de tão libertadora que é (WERNECK, 1999, P. 59).

É na família que as crianças recebem as primeiras aprendizagens, os primeiros ensinamentos, os primeiros estímulos, os primeiros gestos de amor e carinho ou não. Por isso a importância, de conhecer as expectativas desses pais, se necessário falar das possibilidades e apenas delas.

A falta de informação sobre os atendimentos da Educação Especial, os objetivos dos atendimentos e as funções dos profissionais que nela atuam, por mais que tenham sido explicados em reuniões, ainda deixaram dúvidas. Consequências da ausência de ações, da atuação de quando não havia um setor responsável. Totalmente falta de informação não poderia ser porque a fase de reuniões iniciais com gestores e professores já havia começado, mas todo processo passa por etapas e uma mudança não ocorre de forma instantânea e com apenas poucas explicações, assim como em geral no processo de aprendizagem dos estudantes com algum tipo de deficiência que resulte em déficit cognitivo.

Precisamos de um auxílio porque uma mãe veio nos procurar porque a filha não quer fazer as atividades em casa. Ela é agitada, não quer fazer e a mãe precisa de ajuda para que a criança faça as tarefas. Ela não sabe mais o que fazer. A filha não obedece, não quer saber de fazer tarefa da escola.

O período de pandemia, suspensão das aulas presenciais, trouxe muitos desafios para todos, principalmente para as crianças compreenderem que as tarefas da escola teriam que ser feitas em casa. Tarefa da escola tem que ser feita na escola e tarefa de casa tem que ser feita em casa. Além do período atípico de isolamento social, muitos familiares sentiram dificuldades em ensinar porque não era mais fazer uma tarefa pra casa, eram conteúdos novos. Muitos estudantes não tinham acesso às tecnologias para assistir videoaulas preparadas pelos professores, filmes ou outros curta metragens relacionados ao tema, mesmo ligações para acompanhar o processo.

A questão aqui não era como conduzir uma atividade, explicar, mostrar um material e sim como agir porque a criança recusava-se a obedecer, mas a recusa não era apenas na questão das tarefas e sim para as outras questões também. Mas o que diferencia de outras situações em que um(a) filho(a) recusa-se a obedecer aos pais é que a criança acabou de receber o diagnóstico de autismo. Foi esclarecido que é um autismo leve.

Anterior a isso, as informações que tivemos sobre a estudante no período das aulas presenciais também foi de dificuldade em obedecer regras. Com o tempo, com o estabelecimento de rotina, com a convivência com a turma, não transformou-se em um problema que não tivesse como resolver e nem algo que precisasse de um apoio constante em sala de aula.

O pedido de auxílio da mãe foi de que a criança não obedecia porque era autista, leve, mas autista e ela não estava sabendo em como lidar com a situação. A gestão também auxiliou a orientar, mostrando que em sala de aula a criança fazia as atividades com as outras crianças e que apresentava dificuldades semelhantes às crianças da sua idade.

Explicamos, orientamos sobre a importância da rotina, da forma de falar, dos recursos visuais e outras ações que servem não apenas para uma criança que tenha um diagnóstico de autismo ou outra deficiência porque a organização e a rotina servem para toda vida e para todas as pessoas. Esses quesitos que são trabalhados na escola, são para todos.

Fez-se necessário comparar a estudante antes e depois do laudo, os comportamentos antes e depois do laudo, a forma de tratá-la antes e depois do laudo. Não há como simplesmente ignorar todas as características, os conhecimentos, a vida dessa criança na fase anterior ao laudo. Isso precisa ser esclarecido, mostrado, comprovado.

Quanto à questão de falar e explicar à criança, trouxemos Simaia Sampaio com suas sugestões, que não são específicas para crianças com autismo, mas que muito cabem.

Ao invés de falar assim: [...] olha que bagunça seu quarto, parece um chiqueiro, vá arrumar agora ou vai ficar de castigo! Poderíamos falar assim: [...] sei que você está ocupada com suas brincadeiras e estudo, mas é preciso deixar o quarto arrumado para que você possa encontrar algo rápido quando precisar e deixá-lo bonito e limpo. Depois que você terminar este desenho que está assistindo você arruma seu quarto e eu ajudo se precisar de mim.

Ao invés de falar assim: Eu não posso brincar com você, não está vendo que estou ocupada? Olha quanta roupa tenho pra passar, ainda tenho aquela pilha de pratos pra lavar. Poderíamos falar assim: Oi meu querido, você quer brincar não é? A mamãe vai terminar essas roupas e depois vamos jogar alguma coisa, depois terminarei de lavar a louça e que tal você me ajudar a lavar (dar à criança uma bucha para lavar coisas plásticas e panela, nada de vidro) (SAMPAIO, 2009, p.104).

Em período de aulas remotas, torna-se difícil contribuir caso a família não esteja disposta, por um ou outro motivo, a colocar em prática as sugestões. Muitas das vezes a gestão também sente-se desmotivada com os resultados por constatar que os discursos

não surtem o efeito desejado. Mas acreditamos que em cada ocasião, em cada oportunidade, conversar e ouvir, também falar precisa fazer parte porque em determinado momento o retorno aconteceria e aconteceu, então, são dados concretos a serem mostrados e não argumentos por si só. Não seria fácil. Desafiador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados comprovam a necessidade de incluir as vozes dos protagonistas da pesquisa nas propostas educacionais como um todo, afinal suas necessidades podem ser contempladas para promoção da aprendizagem, não apenas no currículo escolar.

Isso foi possível através da verificação dos discursos dos sujeitos envolvidos nesse dinamismo, conhecendo-os a partir da sua cultura, seus valores, seu olhar sobre as limitações impostas pela deficiência e no que isso implica para qualidade de vida, aquisição de conhecimentos que permitam fazer parte dessa sociedade.

Neste sentido é que, com pano de fundo dos Estudos Culturais, pretendeu-se construir narrativas com as falas que não se escutam por estarem atreladas a uma diferença legitimada socialmente por um laudo de deficiência. Era necessário discutir os atendimentos para, posteriormente, deixar uma contribuição. O desafio foi identificar fronteiras, desconstruí-las e reconstruí-las sob um outro olhar.

Considerando as vozes de sujeitos (in)visíveis, buscando reelaborar atividades, realizar atendimentos, utilizar material de apoio, foi criado o Núcleo de Educação Especial do município através do Decreto nº 698, de 18 de novembro de 2020 e, na data de 25 de novembro de 2020, foi aprovada a Deliberação do CME/Anastácio n.º 31 que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Municipal de Ensino de Anastácio/MS, duas conquistas resultantes das ações desenvolvidas no percurso da pesquisa.

Embora haja o reconhecimento de que tenhamos buscado causar um impacto social para que os objetivos da pesquisa tenham realmente um sentido, os resultados não podem simplesmente afirmar que os estudos foram importantes. Nesse caso, ouvir a voz da diferença, evidenciá-las, mostrar seus discursos, comprovar que a diferença da deficiência não impede a aprendizagem, que a inclusão é a igualdade de oportunidade porque nem todos aprendem de forma igual e todas as discussões realmente foram pertinentes.

A nossa satisfação por ter buscado parcerias para a realização da pesquisa, pelo aprendizado, pela criação do Núcleo de Educação Especial, pela publicação da Deliberação que dispõe sobre a educação escolar do público-alvo da educação especial e pelos resultados obtidos no processo de aprendizagem dos estudantes, pelos depoimentos dos pais, pela constatação de alguns professores de que não há como fazer adaptação sem modificação, enfim, foram muitos pontos positivos que precisam ainda de pesquisa.

A conclusão é de que a construção de narrativas faz-se necessária e que muitas ações se iniciam por via das políticas públicas; porém, temos aqui um exemplo de que a redação do documento foi baseado em outros documentos que também foram construídos respaldados em outros e assim por diante.

Nosso objetivo, definitivamente não foi a simples reprodução quando se trata de políticas pública. As ações é que fazem a diferença. A legalidade é o ponto de partida. Portanto, queremos registrar aqui que de nada adianta colocarmos a diferença entre falarmos do outro, pelo outro e junto com o outro se após isso não continuarmos a luta pelas continuidade das ações, se não estimularmos ou instigarmos outras pesquisas e muito menos se não houver uma preocupação ou um olhar para a questão da aprendizagem nesse universo das diferenças.

A inclusão continuará nos documentos, a diferença permanecerá sendo hostilizada, o laudo médico seguirá legitimando o estigma da incapacidade e o discurso hegemônico permanecerá rumo à solidificação.

O verdadeiro impacto se concretizará na aprendizagem do estudante descreditado, na família que acreditar na capacidade de seus filhos e reivindicar apoio quando necessário, no professor que buscar auxiliar seus estudantes independente de ter ou não deficiência, nas ações a serem desenvolvidas pelo setor responsável por coordenar os atendimentos da educação especial.

Os resultados acima citados não os registraremos aqui, mas acreditamos que uma semente, uma tentativa, um investimento sempre tem um retorno em curto ou longo prazo. Nomear o outro pode significar reduzi-lo a um determinado estereótipo. Precisamos descolonizar nossos conceitos e considerar as narrativas do outro. A pesquisa pela pesquisa não tem fundamento, mas a promoção de encontros (im)prováveis gera conflitos, incertezas, estranheza, intolerância, não aceitação. Com certeza, o que não podemos é continuar inflexíveis para nossos modos de ser, de agir e de pensar.

Fica o convite para todos que desejam, assim como eu desejei enquanto pesquisadora, sair do espaço confortável da pedagogia para ingressar por ambientes desconhecidos que trazem ora descrédito, ora vontade de lutar.

Também deixo o desafio a mim mesma de continuar o diálogo com os Estudos Culturais e ir em busca de ações que não se limitem a documentos orientadores.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO. **Deliberação n.º 31**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema municipal de ensino de Anastácio/MS, 2019.

ANASTÁCIO. **Plano municipal de educação**. SEMED: Anastácio, 2015. Disponível em: <http://www.anastacio.ms.gov.br/uploads/paginaavulsa/2016/05/anastacio-ms-pme-pdf.pdf>

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BARBOSA, K. A. M; ALVES, D. de O. **Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar**. In: Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva-direito à diversidade. MEC, Brasília-DF, 2006.

BATALHA, E. S. O orientalismo, ou a afirmação do discurso hegemônico do ocidente. **Revista Argumentos**. Montes Claros v.14 n.2 p.177-198, jul/dez-2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1126>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n.º 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

BRASIL. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e dá outras providências. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf

BRASIL. **Decreto n. 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o centro nacional de educação especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: . Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto n. 93.613**, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do ministério da educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 nov. 1986. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99678-8-novembro-1990-342203-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf

BRASIL. **Lei nº 8.490**, de 19 de novembro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18490.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125) Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional**

de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4 ed. rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2 ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Boitempo, 2003.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COMENIUS, I.A. **Didactica Magna.** Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Versão para e-book. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: www.eBooksBrasil.org

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Belo Horizonte, 2005. Dissertação (mestrado)

ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos estudos culturais. Revista **FAMECOS**, v. 5, n.9, p. 87-97, 10 abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3014>

FERNANDES, I. **O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 5, n. 2, p. 1-12, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1032>

GLAT, R; PLETSCHE, M.D. (org) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. RJ: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em Educação Especial; VI)

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo In: THOMPSON, K. (org). **Mídia e regulamentação cultural**. Londres, Thousand Oaks, Nova Deli: A Universidade Aberta; SAGE Publications, 1997.

KRUSE, M. H. L; DORNELLES C. S.; VIANA, K. R. F.; BERNARDI, K. S.; BOTEGA, M. S. X.; PINHEIRO, M. S. Estudos culturais: possibilidades para pensar de outro modo a pesquisa em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**2018;39:e2017-0135.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.

LUNARDI-LAZZARIN, M.L.; HERMES, S.T. Educação especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v.17 n.2 – Itajaí, abr-jun 2017. p290-311. Disponível em: [Disponível em: www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos)

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R; MENEGHETTI, R.G.K.(org) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARQUES, L. P.; ABRANTES, F. de A. Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a Educação Especial? **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 44-58, jul.dez.2016. ISSN 2237-8049. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3424. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3424>.

MARTINI, L. M. S. A área dos Estudos Culturais: consenso genealógico e indefinição epistemológica. **Comunicação & Sociedade**. Ano 33, n. 57, p.79-111, jan/jun. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação nº 11.883**, de 5 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. CEE/SED: Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/atos-normativos/deliberacoes/>

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Estadual%20de,Art.>

- MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Campo Grande: 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. RJ: Brasil Multicultural, 2017.
- MENEGHETTI, R.G.K. Diálogo com a religião In: GAIO, R; MENEGHETTI, R.G.K.(org) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, v. 34, n. 20, 15 abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942>
- ONU-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>.
- OSÓRIO, A. C. do N; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 685-698, set./dez, Santa Maria: RS, 2013.
- POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.
- PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- RIBEIRO, A. M. **Os “Estudos culturais” como perspectiva teórica segundo Raymond Williams**: os alicerces de um movimento intelectual. Disponível em: https://www.academia.edu/30389327/Os_Estudos_Culturais_como_perspectiva_te%C3%B3rica_segundo_Raymond_Williams_os_alicerces_de_um_movimento_intelectual
- SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- SILVA, L.; CONRADO, R. M. **Experiências e dinâmicas de inclusão**: um olhar comprometido e afetivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, R. M. J. de. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade. 2015. 170 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124073>>.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva**: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO-ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/>

UNESCO-ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**. Quem cabe no seu TODOS? 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

OBRAS CONSULTADAS:

ALVEZ, C.B; FERREIRA, J.P; DAMÁZIO, M.M. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BOSCO, I.C.M.G; MESQUITA, S.R.S.H; MAIA, S.R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: surdocegueira e deficiência múltipla. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 5. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BRASIL. **Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão**-digital. Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

COSTA, M.P.R. **Matemática para deficientes mentais**. 1 ed. São Paulo: EDICON, 1997. (Coleção acadêmica. Série comunicação)

DELPRETTO, B.M.L; GIFFONI, F.A; ZARDO, S.P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

DOMINGUES, C. dos A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

FILHO, B. J.F; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, R.C.R.B. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GOMES, A.L.L.V; POLIN, J.R; FIGUEIREDO, R.V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

MELO, A.M; PUPO, D.T. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 8. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

MONTEIRO, S.B. **Quando a Pedagogia forma professores**. Uma investigação otobiográfica. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: EdUFMT Universidade de São Paulo, 2004.

ROPOLI, E. A. et.al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SARTORETTO, M.L; BERSCH, R.C.R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

VÍDEOS CONSULTADOS:

Análise da Nova Política Nacional de Educação Especial
Transmitido ao vivo em 1 de outubro de 2020

Palestrante: Lucelmo Lacerda – Dr. Em Educação pela PUC-SP e Pós-Doutorado em Psicologia pela UFSCar

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hRuWs58LY8w&t=1336s>

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Curso: Cotidiano Escolar: a diversidade na perspectiva de quem cuida e transforma

Palestrantes: Fludualdo de Paula e Raquel Grazzinolli - CAEE Oeste/Sudeste

Transmitido ao vivo em 23 de junho de 2021

Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCJwqhzQRoEttbnbGEJCB2lg>

Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão! Paradigmas do processo de inclusão
Com apresentação da Prof^a Me. Raquel Daffre de Arroxellas

Disponível em: <https://youtu.be/IHTbF1Pz9Uc>

Histórico das Deficiências na Sociedade

Com apresentação da Prof^a Me. Raquel Daffre de Arroxellas

Disponível em: <https://youtu.be/K2wuou9WDs0>

Linha do Tempo: Educação Inclusiva

Entrevista com professora Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Transmitido pela TV USP Bauru

Disponível em: <https://youtu.be/a4Ntfg98x1Y>