Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Rita Isabel Alves Oliveira

Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo: diálogos

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2020

Rita Isabel Alves Oliveira

Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo: diálogos

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Szymanski.

São Paulo
2020

Banca Examinadora

_____

_____

_____

À minha filha Helena, que estava prestes a completar três anos quando decidi ingressar no mestrado, por ter sido minha força nesse percurso e por trazer com ela opiniões e reflexões que fazem com que eu me refaça a cada dia.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento: 88887.200668/2018-00.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de financiamento: 130057/2019-3.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido que essa etapa fosse concluída.

Às memórias de minha avó Bel, matriarca da minha família (recebi meu nome em sua homenagem); ao meu padrinho Severino e ao Sr. Donizete, pai da minha amiga de infância, pessoas que partiram em 2019 em meio ao desenvolvimento deste trabalho.

À minha família e à minha filha Helena, que sentiu minha falta, mas que mantinha um abraço acolhedor, meu combustível de sempre.

Agradeço muitíssimo aos meus pais, Helenice e Anisio, por todo amor e esperança depositados em mim. À minha irmã, Mirela; ao cunhado, Alex; e ao sobrinho João Victor, por me abrigarem na reta final deste trabalho, oferecendo amparo e apoio. Ao meu irmão, Wilde; à minha cunhada, Claudinéia; e às minhas sobrinhas Gabriela e Isabel, por acreditarem e apoiarem mais uma vez os meus sonhos.

Agradeço aos incentivadores da minha inserção na vida acadêmica Agda, Alexandra e Rodnei. Vocês foram sempre muito cuidadosos e parceiros, desde o início e durante todo meu percurso.

À minha orientadora, Luciana Szymanski, pelo auxílio, compreensão e aprendizagens.

Ao grupo de pesquisa ECOFAM, à professora Heloísa Szymanski, aos amigos Aline e Rodrigo, por dividirem seus conhecimentos de modo generoso e acolhedor.

A Angela, amiga e parceria no projeto e na caminhada, por todo apoio, paciência, generosidade nas trocas. Você tornou esse percurso muito significativo e por meio da sua linda visão de mundo trouxe muita poesia à minha vida.

A Andréa, amiga de turma que dividiu comigo muitas transformações que a vida nos apresentou e deu como acalanto a sua companhia nesse processo.

À turma do “Desespero”, Rafaela, Barbara, Larissa e Laura, que foram indispensáveis no meu processo, me ofertando apoio e resistência.

Aos profissionais das instituições parceiras da região da Brasilândia que colaboraram compartilhando seu fazer cotidiano, sendo essenciais para a produção deste trabalho.

Aos professores do programa PED e à turma de 2018/02.

Ao Edson, assistente de coordenação de curso, que acolhe com muita dedicação as nossas várias demandas.

À professora Mimi e ao professor Alex, que com generosidade contribuíram para melhoria deste trabalho desde a qualificação.

Aos pares avançados Eliane, Leandro, Laudenir, Amanda, Jessica e Camila, que generosa e pacientemente dedicaram seu tempo às inquietações dessa pesquisadora em formação.

Às amigas queridas do tempo da educação básica na escola pública na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, grupo que carinhosamente chamamos de APSF.

Às amizades fraternas de Carla Viviane, Laila Santos e Jackeline Assunção que pude cultivar ao longo da minha trajetória.

Aos colegas de profissão da equipe da Casa do Jasmim que me ofertaram toda compreensão e apoio.

Café-com-leite

Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão.

Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar, fazer lição, brincar ou jogar, ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir.

Quando chegava o verão a rotina se modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua.

Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado, mergulhar na vida lá fora, por outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é minha, lenço atrás, queimada, pegador...

Nestas noites eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No "salve-se quem puder", a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola.

Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado.

Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo.

Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação.

Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter.

Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer.

Isso não durou muito. Terá parecido uma eternidade Um dia, ela me chamou para a roda de alunas sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas.

— Como? – Perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você pode e fará.

E desfilou o rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades de ginástica: "levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá pra fazer, então não faz".

Simples e honesto.

Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha!

Lígia Assumpção Amaral

RESUMO

OLIVEIRA, Rita Isabel Alves. **Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo**: diálogos. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta dissertação tem como tema Educação Inclusiva em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo (PPPP). A discussão sobre tal assunto surgiu da necessidade de se inserir as questões sobre Educação Inclusiva nos PPPPs de três equipamentos educacionais situados em um bairro periférico da Zona Norte da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo participativa, interventiva e dialógica. A pergunta que orienta este estudo é: "Como se dá a inserção da discussão do tema da Educação Inclusiva nas instituições de ensino (formal e não formal) num Projeto Político-Pedagógico Participativo?". Nosso objetivo geral é entender a importância de se introduzir o debate sobre Educação Inclusiva em um PPPP. Para alcançarmos esse objetivo, elencamos como objetivos específicos entender: como essa discussão pode fazer parte do documento que regulamenta o funcionamento dessas instituições (PPPP); como esse documento se desdobrará no cotidiano institucional; e qual o diálogo possível entre as questões da inclusão propriamente ditas e as dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes no processo de escolarização, mesmo que esses(as) estudantes não possuam um diagnóstico. O referencial teórico que embasa o estudo é composto principalmente dos pressupostos do pensamento fenomenológico (CRITELLI, 2006; 2019), das questões sobre Educação Inclusiva (SKLIAR, 1999; 2003; BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003; 2017) e das discussões sobre Projeto Político-Pedagógico (VEIGA, 1995; 2004; BRASIL, 1996). Participaram desta pesquisa docentes e gestores de dois Centros de Educação Infantil (CEI) e de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). A narrativa construída sobre a questão da inclusão escolar foi obtida por meio de um encontro reflexivo (SZYMANSKI, 2014), gravado e posteriormente transcrito. Esse material, após sucessivas leituras, foi organizado em "constelações", denominadas *Desamparo: "realmente não existe inclusão, infelizmente*" e *Invisibilidade: "alunos(as) de inclusão?*". O trabalho revelou que os(as) educadores(as) se sentem desemparados quando precisam lidar com o tema da Inclusão e que esse desamparo se estende também aos(às) educandos(as). Constatamos que, diante de tantas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, ainda não existe uma inclusão efetiva no cotidiano escolar. Além disso, observamos como estudantes com deficiência são invisibilizados em sua relação com a escola. As análises apontaram que existe uma demanda por formação docente e familiar, uma vez que professores(as) e responsáveis precisam compreender o que vem a ser Educação Inclusiva para transformar esse saber em ações inclusivas. Ademais, a análise revelou a importância de refletirmos coletivamente sobre as demandas cotidianas escolares e questionarmos como essas inquietações poderiam se reverter em plano de ação no Projeto Político-Pedagógico. Pretende-se, com o presente estudo, contribuir para a construção de políticas públicas que questionem a elaboração dos PPPs e que façam com que esse documento seja uma ferramenta para a efetividade da inclusão de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pessoa com deficiência. Projeto Político-Pedagógico Participativo. Fenomenologia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Rita Isabel Alves. Inclusive Education in the Political-Pedagogical Project Participative: dialogues. 111 f. Dissertation (Master in Education: Educational Psychology) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

The main theme of this dissertation is Inclusive Education in a Political-Pedagogical-Participative Project (PPPP). The discussion on this subject arose from the need to insert the questions about Inclusive Education in the PPPP of three educational facilities located in a peripheral neighborhood in the North Zone of the city of São Paulo. It is a qualitative, participatory, interventional and dialogical research. The question that guides this study is: "How does the inclusion of the topic of Inclusive Education in educational institutions (formal and non-formal) take place in a Participatory Political-Pedagogical Project?". Our general objective is to understand the importance of introducing the debate on Inclusive Education in a PPPP. To achieve this objective, we list as specific objectives to understand: how this discussion can be part of the document that regulates the functioning of these institutions (PPPP), how this document will unfold in the institutional daily life; and what is the possible dialogue between the issues of inclusion itself and the difficulties presented by the students in the schooling process, even if these students do not have a diagnosis. The theoretical framework that underlies the study is composed mainly of the assumptions of phenomenological thinking (CRITELLI, 2006; 2019), questions about Inclusive Education (SKLIAR, 1999; 2003; BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003; 2017) and discussions on Political Project - Pedagogical (VEIGA, 1995; 2004; BRASIL, 1996). Teachers and managers of two Centers for Early Childhood Education (CEI) and a Center for Children and Adolescents (CCA) participated in this research. The narrative built on the issue of school inclusion was obtained by means of a reflective encounter (SZYMANSKI, 2014), recorded and later transcribed. This material, after successive readings, was organized in "constellations", called Helplessness: "there is really no inclusion, unfortunately" and Invisibility: "inclusion students?". The work revealed that educators feel helpless when they need to deal with the issue of inclusion and that this helplessness also extends to students. We found that, in the face of so many difficulties faced by people with disabilities, there is still no effective inclusion in everyday school life. In addition, we observe how students with disabilities are made invisible in their relationship with the school. The analyzes showed that there is a demand for teacher and family training, since teachers and guardians need to understand what Inclusive Education is in order to transform this knowledge into inclusive actions. In addition, the analysis revealed the importance of reflecting collectively on the daily school demands and questioning how these concerns could be reversed in an action plan in the Political-Pedagogical Project. It is intended, with this study, to contribute to the construction of public policies that question the Development of PPPs and that make this document a tool for the effective inclusion of students with disabilities.

Keywords: Inclusive Education; Disabled Person; Participatory Pedagogical Political Project; Phenomenology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

1 SOBRE A QUESTÃO DA INCLUSÃO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: TRAJETÓRIAS 19
1.1 "Crianças anormais" e a invenção da deficiência 19
1.2 "Alunos(as) de inclusão" e sua relação com a escola 25
1.3 As nomenclaturas no campo da Educação Inclusiva 32
1.4 Dificuldades no processo de escolarização e patologização da infância 38

2 SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 44
2.1 Projeto Político-Pedagógico Participativo: uma experiência de parceria 47

3 MÉTODO 50
3.1 Compreendendo a pesquisa qualitativa/interventiva 50
3.2 Olhar fenomenológico 52
3.3 Procedimentos 53
3.3.1 Território: onde se encontram as instituições parceiras **53**
3.3.2. O diário de bordo **54**
3.3.3. Encontros reflexivos e entrevistas reflexivas **55**
3.3.4. O encontro reflexivo sobre o tema da Inclusão Escolar de educandos(as) com deficiência **56**
4 ANÁLISE DO QUE SE REVELOU 59

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 78

REFERÊNCIAS 81

APÊNDICE A 87
APÊNDICE B 100
APÊNCIDE C 101
APÊNDICE D 103
APÊNDICE E 105

APRESENTAÇÃO

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Manoel de Barros

Estudei todo o ciclo básico em uma escola estadual de São Paulo, localizada no extremo sul da cidade. As dificuldades foram diversas e marcadas pela falta: falta de professor, de material, de estrutura. Por conta disso, busquei minimizar as defasagens acumuladas no decorrer do meu processo de formação, aproveitando as oportunidades de estudo e trabalho que obtive e que me ajudaram a desenvolver as potencialidades que não adquiri durante o percurso escolar.

Iniciei no mercado de trabalho em funções operacionais ainda quando estudava o 2º ano do Ensino Médio. Depois de concluído esse ciclo, levei cinco anos para iniciar a graduação. Minha escolha foi pelo curso de Psicologia, e minha inserção nele só foi possível por ter sido contemplada com bolsa integral do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Ter acesso ao ensino superior me distanciou da perspectiva da(s) falta(s) e me aproximou de novas oportunidades de aprendizagem, uma vez que a universidade oferecia reforço e que eu pude conviver com professores que estavam dispostos a compartilhar seus conhecimentos. Além disso, tive a possibilidade de participar de grupos de estudos. Assim, as relações que estabeleci na universidade me ajudou a preencher aquelas lacunas da Educação Básica.

Já no primeiro semestre de Psicologia, interessei-me em realizar um trabalho de campo por meio do qual eu buscava compreender a atuação do psicólogo escolar e aprender sobre as contribuições que a Psicologia poderia trazer para a Educação. Fui absorvendo todos os conteúdos de outras disciplinas, mas a Psicologia da Educação já tinha ganhado um lugar especial entre as minhas preferências. Então, cursei as matérias específicas, e com isso tive acesso a textos críticos sobre fracasso escolar, o que aumentou ainda mais o meu interesse pela temática. No terceiro ano do curso, ingressei em um estágio na área educacional.

Tratava-se de um estágio remunerado em uma instituição de pós-graduação, e eu fazia parte do setor de avaliação discente. Como essa avaliação era o parâmetro para as

mudanças semestrais que ocorriam nos cursos, compilávamos os dados, e os resultados eram replicados aos responsáveis da instituição. Nossa equipe buscava dessa forma, entender o sentido das avaliações discentes, procedimento por meio do qual os(as) educandos(as) passam a ter espaço e voz e deixam de ser os únicos a serem avaliados. Mas essa ainda era uma atuação administrativa, e eu continuava a minha busca por estar na escola, acompanhando o cotidiano da comunidade escolar.

Quando estava no quarto ano da graduação, fui contratada para a função de mediadora por um colégio particular que atendia estudantes desde o Fundamental I até o Ensino Médio. Nessa instituição, eu integrava o núcleo de Educação Inclusiva, tendo como atribuição auxiliar nas interações entre educandos(as) e professores(as), e adaptar conteúdos e provas, para cada estudante a adaptação pretendia atender as suas necessidades específicas, visando a promoção da aquisição dos conhecimentos.

Trabalhei por dois anos no colégio e, durante esse período, acompanhei dois estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Ao realizar esse acompanhamento, aproximei-me pela primeira vez da realidade dos(as) "alunos(as) de inclusão". Grande parte da publicidade do colégio estava em enfatizar sua acolhedora forma de receber as pessoas com deficiência, mas na prática muitas vezes os estudantes e seus mediadores acabavam sendo excluídos, relegados ao espaço da biblioteca. Lembro-me bem de uma confraternização de fim de ano em que todas as equipes foram chamadas nos agradecimentos, e nosso núcleo de Educação Inclusiva não. Essa experiência foi bastante marcante.

Como uma das minhas atividades era ajudar os estudantes no processo de aprendizagem, eu também assistia às aulas do 3º ano do Ensino Médio, que eram conteudistas, posto que voltadas para o vestibular, e com grande volume de tarefas. Diante disso, não só os(as) educandos(as), mas eu também tinha dificuldades para absorver as matérias, uma vez que, como comentei anteriormente, o meu processo de escolarização foi falho. Consequentemente, precisei me aproximar dos professores e criar pontes para conseguir aprender os conteúdos e auxiliar os(as) educandos(as).

A minha dificuldade me colocava numa posição desconfortável, mas os professores estavam dispostos a me ajudar. No entanto, causou-me estranheza o fato de esses mesmos profissionais que acreditavam que poderiam me ensinar se mostrar sem manejo para ensinar os(as) educandos(as) com deficiência. Seus argumentos eram que a turma era grande demais e que não conseguiam dar atenção a todos. E foi entendendo esses desafios dos docentes, ao mesmo tempo em que eu mesma recebia um atendimento cuidadoso da parte deles, que passei a interessar-me cada vez mais pelo tema da inclusão.

Com a formatura dos estudantes ao fim do ciclo do Ensino Médio, encerrou-se minha trajetória no colégio. Uma das estudantes que eu acompanhava lá, prestou vestibular para o curso de Jornalismo e eu passei a trabalhar com ela na universidade. Nessa experiência, continuei presenciando os desafios enfrentados por quem apresenta diferenças funcionais[1].

Com o objetivo de expandir meus conhecimentos acerca desse assunto e, de alguma forma colaborar com a nossa sociedade que demanda dessa reflexão sobre o tema da inclusão, iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Na pós-graduação, faço parte do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (ECOFAM) da PUC-SP. As características desse grupo e a forma como ocorrem as parcerias serão apresentadas no segundo capítulo desta dissertação.

Uma vez no grupo, inseri-me no projeto de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico Participativo de três instituições de ensino, a saber: dois Centros de Educação Infantil (CEIs Indiretos) e um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), situados na Brasilândia, na Zona Norte da cidade de São Paulo. Tratava-se de uma parceria com essas instituições, nos moldes de uma pesquisa participativa, que é construída coletivamente desde a formulação dos problemas de pesquisa.

O contato sistemático com gestores, educadores, familiares e adolescentes que pertenciam a essas instituições parceiras da PUC-SP permitiu o delineamento da temática que sustentará a presente pesquisa, qual seja: "Como aparece a questão da inclusão nessas instituições (CEIs e CCA) e como essa discussão pode ser inserida no PPPP a ser produzido"?

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a questão da inclusão se revela nessas instituições e, como objetivos específicos, a) entender como essa discussão pode fazer parte do documento que regulamenta o funcionamento dessas instituições (PPPP); b) como ela se desdobra no cotidiano institucional; e c) qual o diálogo possível entre as questões da inclusão propriamente ditas e as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de escolarização, desvinculadas de diagnósticos.

Esse modo participativo de fazer pesquisa abriu possibilidade para que o grupo de pesquisa discutisse o tema e fez com que constatássemos a necessidade de sua inserção no

---

[1] *A proposição da expressão "diferença/diversidade funcional" foi apresentada em janeiro de 2005 no Fórum de Vida Independente, na Espanha (PALACIOS; ROMAÑACH, 2006).*

cotidiano institucional, o que alimentou, por um lado, o PPP e, por outro, este projeto de pesquisa. Assim, esta produção é fruto de meu interesse pelo tema e do desejo da comunidade da Brasilândia em discuti-lo mais sistematicamente.

A partir daí, visto que meu interesse teórico-metodológico é pelo olhar fenomenológico existencial, iniciei uma busca que correlacionasse o tema com a questão metodológica. Desse modo, o levantamento bibliográfico foi feito de modo a confrontar o conhecimento científico já produzido na academia, além de subsidiar o embasamento teórico da presente pesquisa.

Numa primeira busca por trabalhos que investigassem a temática da inclusão com sustentação na abordagem fenomenológica, as expressões utilizadas foram "Educação Inclusiva", "Educação Especial" e "Fenomenologia". O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi escolhido para tal pesquisa por reunir amplo acervo.

Por meio da opção de Acesso CAFe[2]*, utilizando como crivo de seleção textos publicados nos últimos cinco anos e com os descritores "Educação Inclusiva" OR "Educação Especial" AND "Fenomenologia", encontramos dez resultados, entre eles sete artigos científicos, um artigo de jornal e um livro. As buscas foram realizadas no período de 17 a 23 de julho de 2019. Desses dez resultados, apenas três se relacionavam com o contexto escolar; desses três, um abordava a educação superior, outro a ocupação das escolas paulistas e o último tratava da questão de estudantes cegos nas aulas de Educação Física.*

Na tentativa de expandir o resultado anterior, em 9 de setembro de 2019, realizei nova busca também no Portal de Periódicos da CAPES, dessa vez utilizando as palavras "Educação Especial" AND "Fenomenologia". Apareceram 406 itens. Ao refinar a pesquisa por revisado por pares, o resultado caiu para 212; ao escolher como idioma português (já que optei por selecionar trabalhos que tratassem das políticas públicas nacionais), restaram 120 textos. Por fim, ao limitar a busca por áreas, no caso Educação e Pesquisa Educacional, e escolher o período dos últimos dez anos (2009 a 2019), o resultado diminuiu para oito artigos.

Esses oito trabalhos, no entanto, se afastavam da especificidade do tema da minha pesquisa por apresentarem as seguintes temáticas: enfoque na teoria histórico-cultural; formação de professores de Matemática; subjetividade política e consequências no discurso

---

[2] *A sigla "CAFe" significa Comunidade Acadêmica Federada. Trata-se de um serviço da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) que permite, por meio da assinatura das instituições, o acesso remoto ao conteúdo pago do Portal de Periódicos da CAPES.*

educativo; considerações sobre educação numa perspectiva do self; humanidades e humanização em saúde; desafios no cuidado na saúde mental; desafios de uma educação cidadã e fenômeno social e corporalidades e narrativas docentes.

As produções realizadas pelo grupo Ecofam ao longo dos seus mais de vinte anos de atuação também foram incorporadas aos referenciais teóricos desta pesquisa, em especial os trabalhos: "Um estudo fenomenológico sobre o processo de representatividade em uma EMEF de São Paulo: em foco protagonistas da inclusão de educandos(as) com deficiência intelectual" (MURAHARA, 2015) e "As crianças e seus diagnósticos na escola pública: uma análise fenomenológica da perspectiva de mães e professoras" (SILVA, 2017). Através do contato e leitura dos referenciais trazidos por Murahara e Silva, entre outros materiais sobre o tema, foi-se tecendo a bibliografia para este trabalho.

Diante das dificuldades encontradas, mostrou ser ainda mais relevante a busca por produzir um trabalho que pudesse colaborar com o conhecimento científico, com os demais interessados no assunto em questão e que subsidiasse a produção de Projetos Políticos-Pedagógicos Participativos, contemplando o tema da Educação Inclusiva, sendo assim uma ferramenta no acolhimento dos(as) educandos(as).

De posse desse material, dei início a este estudo, estruturado conforme apresentado a seguir.

No primeiro capítulo, "Sobre a questão da inclusão e sua relação com a escola: trajetórias", busquei compreender a construção dos termos "crianças anormais" e "alunos(as) de inclusão" e qual é a relação que essa construção tem com a escola. Também procurei entender o uso do termo "inclusão", e como as alterações de nomenclaturas podem ajudar na busca pela compreensão de como se mostra o fenômeno da inclusão. Ademais, abordei as dificuldades dos estudantes no processo de escolarização e a patologização da infância.

No segundo capítulo, intitulado "Sobre o Projeto Político-Pedagógico", discutimos sobre a estrutura de um PPP e seus objetivos, e nossa experiência de construção participativa.

No terceiro capítulo, "Método", tratei da compreensão da pesquisa qualitativa/interventiva, de modo a compreender as perspectivas do olhar fenomenológico e explicar os procedimentos utilizados.

No quarto capítulo, apresentei as unidades de sentido e as constelações formadas descortinando assim o que se revelou no encontro reflexivo específico com o tema "Inclusão" e analisei as duas constelações formadas: primeiro falando a respeito do

desamparo: "realmente não existe inclusão, infelizmente" e Invisibilidade: "Alunos(as) de inclusão?" refletindo sobre o que foi revelado e os ocultamentos contidos nos relatos das educadoras.

Por fim, trouxe as considerações finais deste trabalho.

1 SOBRE A QUESTÃO DA INCLUSÃO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: TRAJETÓRIAS

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

Maria Teresa Égler Mantoan

O percurso para a construção deste capítulo, que irá tratar da especificidade deste trabalho, deu-se entre muitos desencontros, incômodos, não ocorrendo, portanto, de modo linear.

A escolha das nomenclaturas aqui adotadas, por exemplo, pessoa com deficiência, não foi um processo simples, afinal, precisávamos escolher termos que viessem ao encontro do que almejávamos comunicar e que não fossem, de forma alguma, pejorativos. Adotamos, assim, o que está previsto na legislação atual. O caminho foi se desenhando mais facilmente ao perceber que os autores que falavam sobre a temática da inclusão, em seus percursos, também tiveram de ir se adequando às alterações de nomenclaturas conforme iam se aprofundando nos estudos sobre o tema. Adotamos, então, essas referências para buscar compreender como se estabeleceu o que hoje chamamos de Educação Inclusiva[3].

1.1 "Crianças anormais" e a invenção da deficiência

A ideia de norma permeia a sociedade e faz com que naturalizemos modos aceitos de convivência. Para Souza e Skliar (2000, p. 267), a norma "demarca uma arte de seguir preceitos e de corrigir erros". Tal definição carrega em si certos aprisionamentos em modelos aceitáveis do que seria considerado o normal.

Essa concepção de que a norma dita as condutas e de que é uma construção social é também levantada por Skliar (2003, p. 168) quando este afirma que "embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que não há nada que possamos fazer a respeito, devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal".

A ideia de norma sem a crítica devida fez com que, na história dos seres humanos, aqueles que apresentassem alguma característica que destoasse do aceito fossem designados

[3] Sobre a questão da Educação Inclusiva reunimos um breve histórico das legislações no Apêndice E.

como “anormais”. Assim, a humanidade sempre buscou se aproximar da dita normalidade para que a convivência social se estabelecesse.

Os termos “norma” e “anormal” foram criados na sociedade como resposta a padrões hegemônicos. Skliar (2003) enfatiza a necessidade de percebermos que tais termos não são universais e nem sempre existiram, mas que se trata de uma construção. Assim, revisitar esse aspecto ajuda-nos a compreender como poderemos ser influenciados. O autor utiliza as contribuições de Davis (1997) para explicar essa construção:

> A palavra normal como construção, conformação do não-desviante ou da forma diferente; ou tipo comum ou padrão, regular, usual só aparece em língua inglesa por volta de 1840. A palavra norma, em seu sentido mais moderno, de ordem e de consciência de ordem, foi utilizada mais recentemente, a partir de 1855, e normalidade e normalização aparecem em 1849 e 1857, respectivamente. (DAVIS, 1997, apud SKLIAR, 2003, p. 171)

Skliar (2003) também recorre a Canguilhem (2000), que apresenta essa criação das palavras e das concepções que elas carregam:

> A partir dessa perspectiva, a palavra normal é, indubitavelmente, uma invenção da modernidade: “Uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava”. (CANGUILHEM, 2000, p. 218 apud SKLIAR, 2003, p. 171)

A ideia de “anormal” vem da normalização que a áreas de Estatística, Biologia, Direito e Psicologia propunham. É “normal”, etimologicamente falando – sabendo que norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo. Disso derivam-se dois sentidos: o primeiro entende “normal” como aquilo que é como deve ser, e o segundo entende normal, num sentido mais usual da palavra, como o que se encontra na maior parte dos casos, de uma espécie determinada ou que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável.

De acordo com Canguilhem (2002, p. 95), “na discussão desses dois sentidos (do termo normal) fizemos ver o quanto esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota”. Portanto, o autor considera o termo carregado de ideologias.

Amaral (1998) aborda os parâmetros de caracterização:

> Tenho defendido a ideia de que são três os grandes parâmetros utilizados para definir a diferença significativa, ou o desvio, ou a anormalidade. E é sobre eles que

> agora me debruço. Ou seja, penso que a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do "tipo ideal". (AMARAL, 1998, p. 13)

Esses critérios estatísticos, de caráter funcional ou de cunho psicossocial, são a base das explicações utilizadas para promover períodos de afastamento e reclusão das pessoas consideradas diferentes, que ficavam confinadas em suas casas e posteriormente em instituições. Essa categoria de explicação do ser humano como "anormal" ou "deficiente" é uma invenção que, como já dissemos, foi forjada socialmente, e para Skliar (1999), essa invenção precisa ser revista.

> É necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. (SKLIAR, 1999, p. 18)

Esse reconhecimento da necessidade de revisão dos termos, aparece no trabalho de Souza (2016), que traz a reflexão acerca da importância da desnaturalização dessas palavras, porque com a manutenção delas as pessoas são mantidas ocupando lugares sociais pré-determinados, e, por isso, é necessário rever os pilares sociais de manutenção dos poderes existentes, que excluem e oprimem grupos minoritários. Essa revisão social dos posicionamentos até então aceitos abre possibilidades de avanços para novas compreensões, expandindo e ressignificando visões cristalizadas do outro. Segundo a autora:

> Desse modo, podemos apontar a maneira como a inclusão e a deficiência enquanto conceito e categoria de análise respectivamente, foram criadas, inventadas e transformadas ao longo da história nos discursos e na cultura. Tais invenções não são neutras, não são objetos de uma neutralidade ou racionalidade científica, médica ou política. Inclusão e deficiência enquanto categorias produzidas por um dado momento histórico são atravessadas por contradições, rupturas, descontinuidades. (SOUZA, 2016. p. 47)

Como até o século XIX não existia o conceito de pessoa com deficiência, tais pessoas não eram consideradas parte da sociedade. Para elas, restavam os rótulos de "degenerados", "aqueles que são defeituosos na sua gênese" ou "monstros" (aquilo que não era gente, segundo a Biologia). Além disso, suas famílias eram culpabilizadas e humilhadas. Assim, entender as pessoas com deficiência como deficientes foi um processo histórico que permitiu que elas pudessem ser agregadas ao convívio social.

> Falar da trajetória das pessoas com deficiência é falar de diferentes arranjos da deficiência. No século XVIII até parte do século XIX, a deficiência era um acontecimento corporal percebido, existiam apelidos, nomes, mas não havia identificação. Não existia a preocupação, nem tampouco o esquadrinhamento do corpo porque não havia uma categorização. O acontecimento corporal sempre existiu, mas como uma categoria de identificação ela não é naturalmente dada por esse acontecimento corporal e sim fabricada a partir do momento que esse atributo corporal entra nas estratégias de controle, gerência e identificação do homem e que só vão ganhar força no século XIX. A categoria deficiência como um grupo de pessoas surge somente no século XX. (SOUZA, 2016, p. 47)

Tendo em vista que o movimento positivista desenvolvido na França no século XIX propunha que a ciência detinha a única forma verdadeira de conhecimento, intensificava-se assim a aceitação das ideias de determinismo biológico defendida por alguns teóricos.

Charles Darwin (1809-1882), por exemplo, escreveu a obra *Origem das espécies* (1859), que impactou o pensamento do seu tempo, inclusive sendo muito criticado pela religião que até então detinha a explicação hegemônica e aceita sobre a criação. Derivou de suas propostas a controversa contribuição de seu primo Francis Galton[4] (1822-1911), que cunhou os termos "Eugenia" ou "Bem nascido". Galton buscava a aplicação da ideia de seleção natural aos seres humanos e as ideias de superioridade contidas nas suas propostas disseminaram preconceitos direcionados a grupos sociais minoritários.

Auguste Morel escreve em 1857 o *Tratado das degenerescências*, que posteriormente foi reconhecido como o primeiro estudo que se esforçava em identificar, estudar, compreender e explicar os chamados "anormais". Assim, as pessoas saem da condição de serem consideradas "monstros" e conseguem a sua inserção como pertencentes à sociedade por meio do rótulo de "anormais".

Michel Foucault afirma que:

> A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica – jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. [...] O campo de aparecimento do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer "jurídico-biológico". (FOUCAULT, 2010, p. 47)

Considerando o contexto e a influência que a Biologia exercia no século XIX, Lobo (2015) aponta-nos qual era a preocupação da medicina nesse período:

[4] Para saber mais: DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

> Preocupados com a organização da vida urbana e a saúde das elites, os médicos do século XIX iniciaram a caça aos degenerados, começando por elaborar as primeiras classificações dos graus de degenerescência e os diagnósticos de cura com base na causa oculta de quase todas as doenças: a hereditariedade. Sexo e procriação passaram a ser a nova atenção dos julgamentos médicos. [...] Nos julgamentos médicos havia a preocupação explicita, no começo do século XX, com as chamadas "crianças anormais", não tanto por querer inclui-las em estabelecimentos especializados, praticamente inexistentes, mas pelo que passaram a significar socialmente. (LOBO, 2015, p. 73 apud SOUZA, 2016, p. 52)

Na contramão dessa corrente determinista que ganhava espaço, estava Stephen Jay Gould (1941-2002), evolucionista que criticava a utilização da ciência como instrumento para atender a concepções particulares que visavam a manutenção das opressões contra os mais vulneráveis. Menezes explica o pensamento de Gould e a crítica deste ao determinismo:

> No século XIX, o pensamento humano foi transformado a partir do conceito de evolução e, tanto os criacionistas quanto os evolucionistas, exploraram dados sobre o tamanho do cérebro para estabelecer distinções (falsas e ofensivas) entre grupos humanos. Nesse contexto, duas outras teorias, que se apoiavam no mesmo método quantitativo e supostamente evolucionista foram desenvolvidas. As duas buscavam sinais de morfologia simiesca entre os membros dos "grupos considerados indesejáveis" [...] Percebe-se com as teorias descontruídas por Gould que os estigmas não são utilizados para indicar a desordem psicológica de pessoas dotadas de poderio econômico ou que exercem posturas de poder, como os membros do Congresso, por exemplo, o que se pretendia era perpetuar hipóteses violentas para oprimir, mais ainda, os mais vulneráveis a partir de uma ciência viciada. (MENEZES, 2017, p. 09-10)

Segundo Foucault (2010, p. 49), "[...] o anormal, é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido". Em outro trecho o autor vai dizer:

> O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX. [...] ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista (FOUCAULT, 2010, p. 50-51).

Para Foucault (2010) e Morel (1857), existe um normal, um padrão, um belo que é perseguido socialmente, e isso define posições sociais do mesmo modo que a existência de diferenças nesse padrão gera exclusões e dificuldades de acesso.

Como vimos, entre o final do século XIX e início do século XX, as ciências naturais buscavam medir o ser humano, que por sua vez precisava se encaixar na norma posta, na curva normal, e aos que não atingiam essas métricas restava o rótulo de "anormal". Essa regulação do biológico, do corpo e da vida alimentavam um *biopoder*, termo criado por Foucault (2007) para referir-se à prática do poder soberano sobre os indivíduos, como um modo de disciplinar, organizar, adestrar e docilizar seus corpos. Souza (2016, p. 52) aponta que "o biopoder é que incide sobre a espécie e inventa um objeto de estudo que antes não era pensado, o rei não governava pessoas, mas seus territórios".

Skliar (2003) explica:

> A ideia de biopoder torna explícita a representação de que para administrar a vida dos indivíduos é necessário atuar sobre as populações. Esse poder sobre a vida, sobre o vivo, parece desenvolver-se em duas direções complementares a partir do século XVII: por um lado, a do corpo-máquina; por outro, a do corpo-espécie (SKLIAR, 2003, p. 174).

Assim sendo o processo de desconstrução da noção de anormalidade e da noção de ineficiência começou ainda dentro das mesmas instituições de normalização e biopoder. Ocorre um abandono das explicações mágicas e passa a haver um estabelecimento das explicações biomédicas, culminando em novas normas e em segregação.

A noções de "normal"/"anormal" e de "deficientes"/"eficientes" foram constituindo nossas estruturas sociais:

> Então os menos fortes, menos inteligentes e menos capazes acabam por formar o plantel dos menos eficientes e, conforme o grau de sua ineficiência, poderão chegar a um grau negativo dessa tão almejada eficiência e ser considerados deficientes. Não importa para onde aponta essa deficiência (cérebro, movimentos, olhos ou ouvidos) – é sempre o corpo ou uma parte dele que não funciona segundo a lógica utilitarista dos corpos. (LOBO, 2015, p. 228)

Para compreender essa dualidade entre "deficiência"/"eficiência", podemos recorrer ao significado indicado no dicionário. "Deficiência" seria uma "insuficiência ou ausência de um órgão; insuficiência de uma função psíquica ou intelectual; perda de quantidade ou qualidade; falta, carência; perda de valor; falha, enfraquecimento" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 606). Já a palavra "eficiência" possui como significado "poder, capacidade de ser efetivo; efetividade, eficácia; virtude ou característica de (alguém ou algo) ser competente, produtivo, de conseguir o melhor rendimento com o mínimo de erros e/ou dispêndios" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 723).

As palavras são carregadas de sentidos: “deficiência” ligada à concepção orgânica e “eficiência” relacionada a um instrumental mecânico, que pode ser desenvolvido com treinamentos. Esses sentidos não podem ser suficientes para reduzir os indivíduos a esses significados, pois se trata de uma construção simbólica que atravessa a dimensão social e histórica. Portanto, o contrário de pessoa com deficiência não é pessoa normal, e sim pessoa sem deficiência. Essa conotação de que a deficiência era o negativo da eficiência no imaginário social acabava por produzir um paradigma de normal/anormal; capaz/incapaz; adequado/inadequado; exclusão/inclusão (FOUCAULT, 2010; 2007; LOBO, 2015; SOUZA, 2016; SKLIAR, 2003).

1.2 “Alunos(as) de inclusão” e sua relação com a escola

Tanto a ideia de escola quanto os conceitos destinados às pessoas com deficiência foram socialmente forjados, construídos através do tempo. Esse processo constitutivo foi se estabelecendo e ganhando novas reflexões à medida que os paradigmas sociais foram sendo questionados.

Sobre o processo de escolarização, Rocha (2016) pontua que:

> A escolarização é mais reconhecida socialmente do que o processo de aprendizagem humana, considerando que historicamente foi um dos mecanismos utilizados para reprodução de ideais religiosos e políticos. No Brasil, desde meados do século XVI, quando iniciado o processo de escolarização pelos jesuítas, a instituição escolar, com suas diferentes conformações, apresentou-se como uma ferramenta de manutenção da dependência. Com uma clientela elitizada e que consumia educação como um artigo de luxo, a escola se configurou para poucos alunos, com padrão de vida homogêneo e com suas necessidades básicas supridas. Não é novidade que a realidade se modificou drasticamente, mas que ainda temos uma escola do século XVIII. (ROCHA, 2016, p. 124)

Dessa forma, a escola, desde o seu início, foi marcada por ser um espaço social que privilegiava as pessoas pertencentes às classes sociais dominantes, de modo que foram necessários diversos movimentos de luta por parte de diferentes grupos sociais vulneráveis, a fim de promover o acesso da população à educação.

Em 1911, no Brasil, Norberto de Souza Pinto fundou a primeira escola de crianças anormais, que fazia parte do complexo hospitalar do Juquery. Vale lembrar que no início o Hospício do Juquery estava situado:

> No Asilo Provisório de Alienados da cidade de São Paulo. Sua criação é obra de Franco da Rocha, que empreendeu a reforma psiquiátrica em São Paulo, denunciando a precariedade da assistência aos doentes mentais e defendendo uma nova instituição baseada em prática científica, sobretudo no "asilamento racional". (ANTUNES, 2014, p. 31)

O complexo hospitalar do Juquery sintetizava o pensamento psiquiátrico do país nessa época, pois:

> Sua prática articulou-se às necessidades trazidas pelo processo de industrialização que se acelerava na cidade e teve uma dimensão política que era a de "*conferir legitimidade à exclusão de indivíduos ou setores sociais não enquadráveis nos dispositivos penais; permitir a guarda [...] e a regeneração ou disciplinarização de ind/resistentes às disciplinas do trabalho, da família e da vida urbana; reforçar papéis socialmente importantes para o resguardo da ordem e da disciplina, medicalizando comportamentos desviantes [...] e permitindo que sua reclusão possa ser lida como um ato em favor do louco, e não contra ele*". (CUNHA, 1986, p. 80, grifos do autor)

Segundo Antunes (2014, p. 31), "o hospício vai gradativamente abandonando sua preocupação com a loucura individual e assumindo tarefas de ordem social".

Predominava uma vertente médico-pedagógica que mantinha a hegemonia de um pensamento higienista com características da eugenia. Esses aspectos se reproduziam e eram refletidos no que veio ser a Educação Especial no país. Posto isso, é possível compreender a criação das escolas nos hospitais e a oferta de um ensino segregado.

No Brasil ocorreram iniciativas que objetivavam inserir as pessoas com deficiência na escola, de modo que a Educação Especial foi alvo de grandes educadores. Ulisses Pernambucano (1918), por exemplo, foi um psiquiatra social que de forma pioneira, se empenhou contribuindo com o estudo intitulado *Classificação das crianças anormais; a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental*.

Em 1929 veio para o Brasil Helena Antipoff, russa, com formação universitária em Paris e em Genebra. Ela teve relevante atuação no campo da educação, fundando as Sociedades Pestalozzi, que realizava atendimento às pessoas com deficiência. Sobre esses dois influenciadores da Educação Especial, Barretto (1992) aponta que:

> Embora não seja o aspecto mais relevante da obra do professor Ulisses Pernambucano, quero salientar o pioneirismo de sua contribuição para o estudo e a prática da educação especial no Brasil, a partir da tese apresentada ao concurso para a Escola Normal, em 1918. Pioneirismo por vezes contestado, atribuindo-se a Helena Antipoff os primeiros passos no mesmo sentido. Reafirmado, no entanto, pela grande educadora, criadora no Brasil do Instituto Pestalozzi – do qual se originaram as APAEs – e de tantas outras iniciativas, de inquestionável alcance pedagógico e psicológico: reafirmação que escutei pessoalmente da professora

> Helena Antipoff, em seminários e congressos ocorridos no Sul e Sudeste do país, dos quais igualmente participei. (BARRETTO, 1992, p. 17)

Campos (2018) sinaliza que a iniciativa de Antipoff demonstrava avanços no modo de olhar as pessoas com deficiência, pois ela propunha uma educação especial que agregasse a concepção sociocultural dos sujeitos.

> A perspectiva adotada por Antipoff a respeito da psicologia da inteligência, no entanto, se diferencia da corrente inatista hegemônica na época, ao propor uma interpretação em bases socioculturais. Para ela, as medidas da inteligência utilizadas pelos estudiosos, em grande parte baseadas nos trabalhos de Binet e Simon, poderiam ser consideradas índices da "inteligência civilizada", isto é, da "natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo". A partir dessa definição, que evidencia o amadurecimento da perspectiva sociointeracionista, a autora estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere às escolas a adoção de programas de "ortopedia mental" visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes (CAMPOS, 2003, p. 218).

Antipoff ampliou as possibilidades de intervenção com as pessoas com deficiência ao propor medidas psicopedagógicas e também promoveu mudanças significativas no âmbito do combate à estigmatização, pois abandonou o termo "retardado" e introduziu a palavra "excepcional".

No âmbito das iniciativas que ocorriam no mundo, o trabalho de Maria Montessori (1870-1952) ganhou destaque, por defender um ambiente preparado, em que a vida prática e a vida social ofertassem bases para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Segundo Farias (2015),

> Maria Montessori revolucionou a Educação através do seu trabalho na Medicina. Após receber o título de Doutora na Itália em 1986, é convidada para trabalhar como assistente no hospital San Giovanni, onde Montessori passa a atender pessoas com deficiência mental. Foi trabalhando com esses pacientes que Maria Montessori interessou-se pela educação "não formal", onde todos têm capacidade de aprender a se desenvolver em ritmos diferentes. Ao buscar embasamento teórico para seu método, ela observou que não havia material para crianças com deficiência elaborado por educadores. Foi quando resolveu estudar a fundo o programa de educação para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma, desenvolvido pelos médicos Itard e Séguin. Foi no trabalho de Séguin que Maria Montessori vislumbrou uma educação inclusiva. Seguindo os passos desse médico, ela incorporou muitas propostas em suas próprias experiências com educação. (FARIAS, 2015, p. 31)

Uma iniciativa importante no Brasil foi a criação do gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça da República, que ocorreu

em 1910, por Clemente Quaglio, estudante de Pedologia[5]. Posteriormente fora assumido por Ugo Pizzoli, depois por Lourenço Filho e por Noemi Rudolfer. Esse foi um grande marco para o que depois passou a ser considerada a Educação Especial.

A Educação Especial estava inserida num campo de faltas (faltas de acesso, participação, permanência e convívio social), num *modelo de segregação*. Mendes (2006) explica a origem desse modelo:

> A institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos "anormais". (MENDES, 2006, p. 387).

Na década de 1960, avança uma perspectiva do sistema educacional de classificação das deficiências intelectuais. Nessa proposta, havia uma expectativa de aprendizagem, e a divisão era entre: educáveis, treináveis e dependentes. Esse modelo vigorou por um bom tempo e deixou seu legado principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas até meados da década de 1990.

O modelo seguinte ao "modelo de segregação" foi o "modelo integrado", construído lentamente, sobretudo a partir do pós-guerra. Foi com ele que passaram a existir as salas especiais em escolas regulares. Sobre a origem desse modelo, Mendes (2006) aponta que:

> Uma medida política que parece ter causado muito impacto na área de educação especial foi a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos (USA, 1977), que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming* (O termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi no Brasil traduzido como *integração*, mas como os conceitos são diferentes em língua inglesa, optamos por manter a grafia original). Tal legislação se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, consequentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização. (MENDES, 2006, p. 389)

A integração consistia na ideia de uma adequação do sujeito para o convívio social.

> Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto.

[5] Pedologia era a ciência responsável pelo estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças. Era uma área de estudos que pretendia substituir a pedagogia.

> Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. (MENDES, 2006, p. 390)

Desse modo, surge espaço para que outro modelo seja pensado: o "modelo social da deficiência", que, segundo Mantoan (2017, p. 40), surgiu no Reino Unido em 1977. Esse modelo interroga a exclusividade biológica de explicação da deficiência, ressaltando que compreender a deficiência exige considerar as restrições ou diferenças biológicas e os limites ambientais e sociais impostos às pessoas:

> O modelo social da deficiência começa então a colocar em cena que a deficiência não é algo nela mesma, mas algo que ela se torna quando articula a certas práticas. Nesse sentido, a deficiência não é uma causa inscrita em um corpo, mas efeito de algo que lhe é externo, desse modo, se certas condições estivessem colocadas essas pessoas não seriam deficientes. Os primeiros estudiosos do modelo social da deficiência eram, na maior parte, homens com lesões físicas institucionalizados. Debora Diniz, diz que a partir da carta de Paul Hunt um sociólogo e deficiente físico, que foi enviada ao jornal The Guardian em 1972 um grupo de deficientes se reuniu e criou uma organização política chamada liga dos lesados Físicos Contra a segregação (UPIAS). (SOUZA, 2016, p. 60)

O modelo social de interpretação da deficiência teve como desafio esbarrar na questão da deficiência intelectual, que não pode ser minimizada, com adaptações estruturais no ambiente, já que sua proposta está relacionada à concepção reabilitacional (MANTOAN, 2017).

Esses diferentes modelos fizeram com que os movimentos que buscam igualdade de direito das pessoas com deficiência criassem estratégias de luta que, de certo modo, acompanham toda a história até nosso momento atual. Socialmente, diversos movimentos identitários buscaram questionar as etiquetas negativas que inicialmente aprisionavam pessoas com deficiência nas suas deficiências e assumiram as etiquetas como identidade e questionaram as nomenclaturas impostas, transformando-as em símbolos e estratégias de enfrentamento. Com esse processo, foi possível construir caminhos para a transição do "modelo de integração" para o "modelo de inclusão", que propõe a inserção dos(as) educandos(as) preferencialmente nas escolas regulares, promovendo a convivência entre estudantes com deficiência e sem deficiência.

Como se trata de diferentes modelos sociais para pensar a questão da inserção das pessoas com deficiência na sociedade, cada modelo continha modos de nomear e compreender os sujeitos e sua condição, assim essa maneira de nomear é o que constitui o processo de estigmatização das pessoas, o termo "estigma" é explicado por Goffman (1988,

p.6) como “[...] usado em referência a um atributo profundamente depreciativo”. O autor aponta que esse mecanismo de estigmatização pode fortalecer a marginalização dos sujeitos com deficiência, uma vez que “[...] O indivíduo estigmatizado pode apresentar a outras pessoas um eu precário, sujeito ao insulto e ao descrédito” (GOFFMAN, 1988, p. 115). O termo “estigma” tem origem grega e carregava inicialmente o sentido de:

> Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1988, p. 11)

Essa definição se aplica, segundo Goffman (1988, p. 12-13), sempre que o sujeito é interpretado com base em suas características observáveis, “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha”. Embora nesse caso Goffman se referisse à sociedade americana, no que diz respeito a como o estigma se dá, isso é muito semelhante ao que ocorre com as pessoas com deficiência em nossa sociedade. Piccolo e Mendes (2012), dialogando com Goffman, afirmam que:

> A pessoa estigmatizada sob uma perspectiva evidencia, no entender de Goffman (1985), os mesmos preconceitos utilizados contra aqueles estigmatizados sob outros pontos de vista, sendo que tal processo, o da estigmatização, pode ser entendido como uma forma de controle social pela qual os grupos dominantes removem outros (negros, mulheres, pobres, crianças, deficientes etc.) dos espaços sociais competitivos. (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 51)

Amaral (1998), por sua vez, traz outra leitura sobre a questão da deficiência, desenvolvendo a ideia de preconceito:

> Atitude que subjaz ao preconceito baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: atração, amor, medo, raiva, repulsa... os preconceitos, são assim constituídos, são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o tocar... fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. (AMARAL, 1998, p. 17)

Essas contribuições sobre o modo como vão se constituindo a percepção de si dos sujeitos, nos ajuda a pensar em quanto o ambiente escolar pode interferir nesse sentido, pois é na escola que existem grandes possibilidades de interação, sendo assim as questões que circundam a Educação Inclusiva deveriam estar permanentemente sendo repensadas, a fim de alcançar avanços e evitar retrocessos.

Uma forma de se refletir sobre como a Educação Inclusiva pode ocorrer na escola é por meio da elaboração coletiva de um Projeto Político-Pedagógico, já que a participação de todos pode romper com funcionamentos burocráticos que pouco agregam no acolhimento aos(às) diferentes educandos(as). Nesse sentido, de acordo com Angelucci (2014):

> Precisamos ter a liberdade e o compromisso ético-político de criar um projeto que pense a partir das categorias das Ciências da Educação e que se comprometa a conhecer as necessidades educacionais, ou seja, que se disponha a construir e experimentar com os(as) estudantes diferentes formas de apropriação do conhecimento, ao invés de se mumificar a partir da reinvenção cotidiana do fracasso escolar, suportado pela indústria de criação e emissão de diagnósticos no campo da aprendizagem e do comportamento. (ANGELUCCI, 2014, p. 125)

Angelucci (2014, p. 128) reconhece a criação de um projeto que considere a diversidade de narrativas, pois "a escola guarda muitos tesouros, recebe centenas e centenas de pessoas que convivem ali pelo menos cinco horas por dia, mais de duzentos dias por ano. Pessoas com histórias para contar, com histórias para calar, com histórias para acalentar". Com a inserção de estudantes com deficiência, refletir sobre essas diversas narrativas pode contribuir para que a educação realmente se torne inclusiva.

Assim como a superação do termo "crianças anormais" representou avanços nos espaços ocupados e aumento de seus direitos, a escola tem como desafio buscar a superação do que vem sendo nomeado como "alunos(as) de inclusão". Precisamos reconhecer que o fato de ser necessário haver inclusão está intimamente ligado com a realidade da exclusão. Em outras palavras, ter núcleos de inclusão ou setores de inclusão, pressupõe que não são todos os espaços que estão sendo ocupados. Portanto, se por um lado há um ganho real na proposta de Educação Inclusiva, por outro precisamos, principalmente dentro da comunidade escolar, superar as distâncias que ser considerado um "aluno de inclusão" impõe a esses(as) educandos(as). Uma Educação Inclusiva de fato não transforma apenas a educação das crianças com deficiência, mas a educação de todos (ANGELLUCI, 2014; MANTOAN, 2017; MENDES, 2006; SKLIAR, 2003).

1.3 As nomenclaturas no campo da Educação Inclusiva

Todos somos, em certa medida, outros.
Carlos Skliar

A adoção do termo "inclusão" não encerra o processo inclusivo, ela apenas avança e inicia esse percurso que segue em direção a uma pedagogia que consiga acolher as diferenças e as especificidades dos(as) educandos(as). Inclusão continua sendo uma marca nos sujeitos, pois parte de uma leitura em que há uma norma que pauta as diferenças. Mantoan (2003) sinaliza que precisa haver um radicalismo no ato de incluir.

> O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 16)

Se alcançássemos o ideal de que as deficiências não fossem mais uma marcação social de ineficiência ou incapacidade, não haveria então a necessidade de uso do termo "inclusão". Mantoan (2017) faz um alerta a esse respeito:

> A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos. (MANTOAN, 2017, p. 39)

A compreensão do sentido que o termo "inclusão" tem socialmente passa por diversos caminhos. No dicionário, a palavra recebe o seguinte significado: "ato ou efeito de incluir(-se)". Já o verbo "incluir" significa: "encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar-(se) a; incluir-(se); introduzir-(se); fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo; uma certa categoria de pessoas" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1065). Se considerarmos os significados descritos no dicionário e pensarmos neles no âmbito educacional, a inclusão se efetivaria em ações voltadas à inserção das pessoas com deficiência em turmas regulares e à eliminação das barreiras que possam impedir o pleno acesso de todos(as) os(as) estudantes.

Importante apontar também que por trás dos significados e de como se mostra o fenômeno da inclusão ocorre uma instabilidade de conceitos, uma disputa por narrativas. Desse modo, podemos ter propostas de uma narrativa conservadora de Educação Especial (modelo segregado) que se utiliza do termo "inclusão", bem como propostas progressivas que também faz uso dele, e isso ocorre justamente porque se trata de um termo que está em disputa. Pontuar essas diferenças se faz importante, pois mostra a complexidade do tema e a sua transitoriedade, já que o termo vem sendo debatido e questionado. Tal instabilidade mostra que estamos próximos de muitos avanços, mas que o diálogo ainda está em curso.

Existe um equívoco quando falamos em diversidade ou inclusão, pois a compreensão social é de que "a diversidade não somos nós: são os outros" (SKLIAR, 2003). Skliar aponta também que ao "mencionar as palavras deficiente, deficiência e outras, não está se referindo aos indivíduos concretos, senão a uma das representações dominantes que circulam sobre eles" (SKLIAR, 2003, p. 28), esclarecendo assim que o sujeito tem múltiplas dimensões e que não podemos resumir sua existência à presença de um diagnóstico.

Entender socialmente a inclusão passa por compreender as expressões ligadas a ela. O termo "deficiência", por exemplo, foi cunhado por meio de um processo histórico de concepção, um processo social de "invenção", e possui múltiplas significações, sendo uma delas a apresentada por Silva (2017), que se baseou nas definições do dicionário:

> A palavra "deficiência" deriva do latim "deficiens", do verbo "deficere", "desertar, revoltar-se, falhar", de "de", "fora", mais "facere", "fazer, realizar" e, de acordo com o "Dicionário etimológico da palavra da língua portuguesa" de Cunha (2007), deriva de "déficit", que indica "faltar". Nesse sentido, "deficiência" é algo que está fora do que é realizável, faltante por constituição; e a pessoa com deficiência é alguém da perspectiva da falta de alguma coisa. (SILVA, 2017. p. 8)

Dessa forma, entendendo que existem aspectos intrínsecos de uma perspectiva que reconhece as faltas, nossa compreensão precisa seguir no sentido de enxergarmos as barreiras impostas pelo ambiente, buscando expandir o olhar. Para tanto, precisamos adotar práticas educacionais inclusivas, a fim de superar as dificuldades que os estudantes com deficiência enfrentam na escola.

As práticas inclusivas têm seus princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que foram adotados pelo nosso país, mas anos depois foram questionados por divergências em sua tradução, pois se verificou que havia termos que se tratavam de uma aproximação daquilo que realmente o documento apresentava. Para Breitenbach, Honef e Costas (2016), é preciso rever como a utilização de alguns termos impactou no uso e significação adotados aqui no Brasil.

> Novamente, Bueno (2006, 2008) alerta para a razão de termos no Brasil a visão limitada acerca da educação inclusiva e de seus beneficiários. O autor relata que apenas a primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, foi fiel ao texto original, as versões seguintes tiveram mudanças significativas. Uma dessas alterações foi a substituição, em todo o texto, dos termos integração/escolarização integradora pelos termos inclusão/escolarização inclusiva. Outra diferença, no mínimo muito inquietante, foi a inserção da expressão Educação Especial que não constava na versão original da Declaração (BREITENBACH; HONEY, COSTAS; 2016, p. 367).

A declaração estabelece em seu capítulo de introdução, tópico três, que a escola precisa garantir uma estrutura de acolhimento dos(as) diversos(as) educandos(as)

> [...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As escolas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. [...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (UNESCO, 1994)

Compreendendo as proposições que esse documento da Unesco traz, podemos apontar que a "inclusão" é um processo abrangente que busca a modificação de atitudes discriminatórias, a fim de desenvolver uma sociedade inclusiva. Freire (2008) contribui para essa discussão definindo "inclusão" como:

> [...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 5)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) promoveu reflexões acerca do tema e seus princípios foram incorporados pela legislação brasileira em 2008. O ponto central da discussão dessa Convenção foi o processo de inclusão das pessoas com deficiência, propondo o abandono do paradigma da integração, pois nesse modelo o foco estava voltado somente para as pessoas, numa lógica em que o sujeito deveria adaptar-se, moldar-se, para só então poder alcançar uma convivência social igualitária. Já a

inclusão trouxe como pressupostos as diversas transformações ambientais que necessitam ser realizadas para a eliminação das barreiras, de modo a possibilitar que as pessoas com deficiência tenham garantidos os seus direitos, ficando a cargo da sociedade a oferta de acessibilidade.

Segundo Rodrigues (2000):

> A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (RODRIGUES, 2000, p. 10 apud FREIRE, 2008, p. 7-8)

Esse posicionamento proposto pela Educação Inclusiva é corroborado pelo então secretário da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil, Antônio José Ferreira (2012), no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em que aponta:

> Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2012, s/n)

A Convenção reconhece a singularidade das pessoas e representou um passo importante na busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, a concepção de inclusão expande o entendimento acerca da noção de barreiras ambientais, o que faz com que os desafios não sejam individualizados e que se promova a adaptação de espaços públicos, garantindo as funcionalidades das pessoas com deficiência. O artigo 24 da Convenção define que:

> Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (ONU, 2011, p. 48)

Quando falamos em Educação Inclusiva, um aspecto que causa muita divergência é o uso de determinadas nomenclaturas, que passam por constantes revisões a fim de que sejam eliminados os estigmas que elas carregam. A cada nomenclatura já superada para nomear as pessoas com deficiência, ganha-se uma expansão social de compreensão sobre o tema, mas somente o fato de as mudanças ocorrerem não é suficiente para alterar as significações que já estão naturalizadas socialmente. Daí a importância de fazermos sempre uma reflexão crítica acerca das palavras adotadas. Angelucci e Lins (2007) indicam que:

> Sabemos que o simples deslizamento semântico de idiotas, retardados, anormais, excepcionais para pessoas com "necessidades especiais", "necessidades educativas especiais" ou "diferenças significativas", não é suficiente para garantir um outro lugar social aqueles que carregam, desde há muito, a marca de forasteiros. (ANGELUCCI; LINS, 2007, p. 333)

Ou seja, as diversas expressões são atravessadas por uma "guerra de significações", e a conceituação que está presente no documento da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reflete uma ação que visa realizar um deslocamento de significados. De acordo com a lei 6.949/2009 no artigo primeiro:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, considerada:

> I - pessoa portadora de deficiência, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: **a) deficiência física**: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; **b) deficiência auditiva**: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; **c) deficiência visual**: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; **d) deficiência mental**: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas

> a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; **e) deficiência múltipla** - associação de duas ou mais deficiências; e II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL, 2004)

A legislação paulista contribui com a reflexão sobre a compreensão da deficiência no Decreto nº 57.379/2016, artigo 1º, inciso III, ao entender a deficiência "como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica" (SÃO PAULO, 2016). Assim, o texto permite a ampliação da discussão para outras dimensões do indivíduo, mostrando sua complexidade.

A Lei nº 13.146/2015, em seu artigo segundo, conceitua pessoa com deficiência como:

> [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Ao adotarmos a expressão "pessoa com deficiência", passamos a considerar a complexidade que compõe cada sujeito, não o definindo com base somente em sua condição biológica. No entanto, o uso do termo "deficiência", apesar de apresentar avanços no que diz respeito à dignidade e à multiplicidade de aspectos que constituem as pessoas, indica uma perspectiva pautada na falta.

Outra proposta se apresentou no Movimento pela Vida na Espanha em 2005 (PALACIOS, ROMAÑACH, 2006). Nesse encontro, foram cunhados os termos "diferenças funcionais" ou "diversidade funcional", que carregam a ideia de que somos sujeitos diferentes e que para algumas pessoas essas diferenças são funcionais. Pereira (2009) explica a proposta:

> A proposta dos espanhóis é substituir termos pejorativos como deficiência, incapacidade, invalidez etc. pela expressão diversidade funcional. Surge, então, a designação "mulheres e homens com diversidade funcional", em substituição a "pessoa com deficiência" e seus correlatos. A deficiência torna-se, assim, uma diferença funcional. Aplicado o modelo ao coletivo – e considerando que as deficiências são muitas e diferentes entre si –, pessoas com deficiência são, portanto, pessoas com diversidade funcional, ou seja, que funcionam de forma diferente. (PEREIRA, 2009, p. 717)

Pereira (2009) colabora com essa reflexão acerca das terminologias, e pensar sobre elas é de extrema importância, pois é por meio das nomenclaturas que ocorre uma

compreensão relacionada à perspectiva da falta, que leva à anulação das responsabilidades que a sociedade precisa ter no cumprimento dos direitos de todos os cidadãos.

Os processos de deslocamento do que se compreende por "deficiência" e as diferentes estratégias de poder que a nomearam, classificaram e enquadraram ao longo do século XX atravessaram a construção e expansão do sistema escolar, exigindo que este oferecesse respostas para as questões da educabilidade e do direito de aprender das crianças com deficiência.

É preciso reconhecermos que as respostas que o sistema escolar deu a essas questões foram as respostas possíveis dadas as conjunturas e os instrumentos disponíveis em cada momento e que essa história ainda está em andamento. As disputas, tensões e contradições presentes nas formas pelas quais a escola recebe, matricula, acolhe os(as) educandos(as) com deficiência e põe em movimento práticas educativas que reconhecem mais fortemente ou menos fortemente o direito dos(as) educandos(as) de aprender precisam ser estudadas, compreendidas e analisadas considerando essa perspectiva (MANTOAN, 2017; PEREIRA, 2009; SKLIAR, 2003).

A Educação Especial está inserida no atendimento da Educação Inclusiva. A modalidade da Educação Especial trata-se de uma espécie de campo minado, que nos faz lembrar que ocorrem tensões e contradições entre educadores(as), educandos(as) e suas famílias, que vão produzindo suas compreensões em torno do que é (e do que poderia vir a ser) uma Educação Inclusiva e, assim, vão reconhecendo os limites e as possibilidades que o presente anuncia sobre a inclusão.

Portanto, para falar de inclusão, precisamos levar em conta essas prerrogativas e entender que há algo que está fora e que deve ser incluído, compreendendo a inclusão como uma estratégia de luta, não como um fim, mas como um meio para alcançar a educação que desejamos, uma educação para todos. Nesse sentido, um fim desejável seria não ter a necessidade de falar em inclusão (SKLIAR, 2003; MANTOAN, 2017).

1.4 Dificuldades no processo de escolarização e patologização da infância

Então, há um trabalho da educação, que é suportar – dar suporte – às diferenças, sem encarná-las em tal ou qual estudante, tornando-o(a) o(a) diferente.

Carla Biancha Angelucci

O processo de escolarização envolve diferentes instituições (a Escola: PPP; gestão; professores; instalação e outros; a sociedade: governo e suas instâncias de poder; e a família: pais e estudantes) que se relacionam com o modo como o sujeito se apropria do conhecimento. Essas diferentes instâncias, na busca por possíveis explicações para a ocorrência das dificuldades escolares, acabavam por responsabilizar os sujeitos por não aprenderem, individualizando o processo de escolarização. Podemos reconhecer que essa falta de justificativas pode levar à patologização/medicalização da infância.

A expressão "medicalização" foi difundida por alguns autores, com destaque para Ivan Illich em 1982, em seu livro *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina (Nemesis médica)* (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13).

O campo da medicina contribuiu para diversos paradigmas sociais, criando demandas que somente a própria medicina seria capaz de atender. Moysés e Collares (2013) apontam o que essa influência gerou na área da educação:

> A medicalização do campo educacional assumiu, e ainda assume, diversas faces no passado recente, alicerçando preconceitos racistas sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, porque mestiço; posteriormente, a inferioridade intelectual da classe trabalhadora foi pretensamente explicada pelo estereótipo do Jeca Tatu, produzido pela união de desnutrição, verminose, anemia... Preconceitos, nada mais que preconceitos travestidos de ciência [...] A partir dos anos 1980, ocorre a progressiva ocupação desse espaço pelas pretensas disfunções neurológicas, a tal ponto que hoje a quase totalidade dos discursos medicalizantes referem-se à dislexia, transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de oposição desafiante (TOD). (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 15)

Os estudantes que apresentam alguma dificuldade nos seus processos de escolarização inserem na dinâmica escolar esse fator que desequilibra o cotidiano. Assim, as explicações reducionistas acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes ganham espaço e por muitos anos foram aceitas sem questionamentos. Amaral (1998) afirma que:

> Os estudos e reflexões críticas sobre o chamado "fracasso escolar" desvelaram a força de certos "postulados", repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência – econômicas, políticas, culturais – e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador. (AMARAL, 1998, p. 23)

Entre as décadas 1970 e 1980, surgem trabalhos que trazem novas evidências de que o olhar com foco no indivíduo não responde corretamente aos questionamentos sobre as dificuldades em seu processo de escolarização. Nesse sentido, um trabalho bastante revelador

foi produzido por Carraher (1982) na sua pesquisa intitulada *Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática*. Carraher (1982) revela que:

> A primeira constatação é que existem múltiplas lógicas corretas na resolução de cálculos. A escola nos ensina como deveríamos multiplicar, subtrair, somar e dividir; esses procedimentos formais, quando seguidos corretamente, funcionam. Entretanto, as crianças e adolescentes no presente estudo demonstram utilizar métodos de resolução de problemas que, embora totalmente corretos, não são aproveitados pela escola. (CARRAHER, 1982, s/p.)

Mais adiante, Carraher (1982) mostra em seu estudo:

> O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado na a) incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento e c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe. (CARRAHER, 1982, s/p.)

Para a autora, a articulação desses três aspectos indica o fracasso como sendo um fracasso da escola, pela impossibilidade de separação entre a real capacidade da criança e a transmissão dos conhecimentos. A discussão sobre fracasso escolar aparece também no livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Patto (1990), que foi fruto de uma densa pesquisa que teve por objetivo remontar às explicações de cada época e entender a contribuição das áreas da Medicina e da Psicologia para a disseminação de reducionismos nas explicações dos casos de fracasso escolar. Diversas dessas explicações justificavam o mau desempenho escolar com os problemas orgânicos. Souza (2010) afirma que:

> A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, socioculturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre no Brasil. (SOUZA, 2010, p. 59)

Diante das concepções arraigadas sobre as justificativas do porquê alguns/algumas educandos(as) não aprendem, uma grande mobilização no sentido contrário foi e ainda é necessária para que os estudantes tenham seus direitos garantidos. Os estudos citados mostraram que novo paradigma se estruturou com foco em questionar as explicações postas e propor um novo olhar e novas maneiras de intervir e atuar no contexto escolar. Sobre essa nova concepção, Souza (2010) aponta que:

> A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização – e não os problemas de aprendizagem – desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. (SOUZA, 2010, p. 60)

Nas décadas de 1980 e 1990, havia uma necessidade urgente por novos modos de compreensão que pudessem embasar a prática e o olhar dos profissionais sobre a questão das dificuldades no processo de escolarização, principalmente na área da Psicologia. Ainda de acordo com Souza (2010):

> Os aspectos psicológicos são parte do complexo universo de relações da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola. Considerando tal concepção como uma ruptura das explicações anteriores sobre o fracasso escolar. (SOUZA, 2010, p. 60)

Dessa forma, a Psicologia tradicional contribuiu de forma negativa, individualizando as compreensões acerca das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem na área da educação. Seguindo esse pensamento, Souza (2010) traz as contribuições de Barroco e Souza, (2008) que apontam:

> As novas descrições nos preocupam, pois ao longo de sua história, a Psicologia Escolar e Educacional disponibilizou um dado corpo teórico e uma dada forma de intervenção que acabou por fortalecer uma compreensão biologizante ou medicalizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, dos motivos que levam à não-aprendizagem. (BARROCO; SOUZA, 2008, apud SOUZA, 2010, p. 62)

Embora a área da Psicologia tenha reconhecido que as contribuições e a forma de intervenção para a área da educação necessitam ser diferentes da atuação realizada na clínica, a compreensão do senso comum sobre o fazer do psicólogo cristalizou-se no modelo clínico. A própria comunidade escolar, ao acionar um psicólogo, previamente já parte do entendimento de que este atuará realizando intervenções somente com o estudante. Assim, a construção da visão individualizante foi fruto de um processo desde o Brasil Colônia, e a luta para reverter essa lógica somente foi iniciada e ainda precisará de um processo para que crianças e adolescentes, principalmente os(as) da classe trabalhadora, não permaneçam sendo responsabilizados pelas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Importante refletir sobre os diagnósticos e seus impactos nas instituições de ensino. Acerca disso, Saraiva (2007) explica que:

> Diagnosticar diz respeito à capacidade de distinguir, de discernir. E, para isso, é necessário conhecer. Dessa forma os defensores dos psicodiagnósticos dizem que realizar um diagnóstico se refere a conhecer o que se passa com alguém para que depois se possa decidir no que fazer diante da situação. (SARAIVA, 2007, p. 69)

Assim, o foco passa a ser o que as informações conseguem trazer, e a busca é por instrumentos mais atualizados que possam captar mais e melhores informações. Esse modo de compreensão, por ser individualizante, não reconhece que ocorre também uma "produção do doente", ou seja, se o foco está no cruzamento de informações e não no encontro entre o profissional e o paciente, desconsidera-se que os fenômenos da vida não são individuais:

> [...] não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são nunca individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações, [...] os fenômenos são viabilizados nas relações, isto é, agimos diferentemente conforme as relações. (MACHADO, 1999, p. 146 apud SARAIVA, 2007, p. 69)

Nessa busca de confirmar supostas doenças, ao realizar um pedido de encaminhamento, quem o solicita já parte de uma hipótese sobre a não "normalidade" da criança, e o trabalho clínico realizado com testes e instrumentos validados cientificamente se harmonizam nessa busca, desconsiderando que o processo de escolarização é atravessado por diferentes instâncias sociais, isto é, ele é relacional.

A lógica pela procura de diagnósticos passa pela busca de explicações simplistas para processos complexos, bem como pela medicalização da vida. Para Moysés e Collares (2013):

> A biologização, embasada em concepção determinista, em que todos os aspectos da vida são determinados pelas estruturas biológicas que não interagem com o ambiente, retira do cenário os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos... Essa redução da vida, em toda sua complexidade e diversidade, a apenas um de seus aspectos – células e órgãos, tomados de maneira estática e determinista – é uma característica fundamental do positivismo. (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13)

De acordo com Silva (2017):

> É importante destacar que o fenômeno da medicalização da vida não diz respeito somente ao uso excessivo de medicações, mas também a uma forma de enxergar a vida humana sustentada em um discurso médico, no sentido de que os modos de ser são conduzidos, controlados e disciplinados segundo o que o discurso hegemônico da medicina diz sobre a vida do ser humano. Interessante atentar para como as questões sociais são tomadas como individuais, responsabilizando a pessoa por ser quem ela é ou por ter determinado diagnóstico ou não. (SILVA, 2017, p. 28)

Abordamos as dificuldades do processo de escolarização em nosso trabalho porque, ao inserir o tema da Inclusão nos encontros reflexivos com o grupo de pesquisadores do Ecofam e educadoras e gestores do território parceiro, essas dificuldades foram o modo como se materializou o tema. Assim sendo, refletimos não somente sobre o(a) educando(a) que está dentro da perspectiva da Educação Especial como também sobre o(a) estudante que mesmo dentro da escola não consegue desenvolver suas potencialidades. Mais uma vez, justifica-se a importância da Educação Inclusiva, que pretende pensar na inclusão de todos (SARAIVA, 2007; SILVA, 2017; SOUZA, 2010).

A discussão sobre o tema da Educação Inclusiva foi contemplada na construção do Projeto Político-Pedagógico Participativo das instituições envolvidas nesta pesquisa, que abriram espaço para refletir sobre como inserir a concepção de Educação Inclusiva no documento final. O estudo do tema possibilitou um encontro reflexivo, que será descrito mais adiante, no item 3.3.4.

2 SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

> *Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.*
>
> Paulo Freire

Em nossa sociedade, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) começa a ser pensado bem antes de sua promulgação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.934) em 1996, quando a educação passa por uma reformulação pós-ditadura. Sulzbach (2011) aponta alguns aspectos contextuais acerca do período que antecede a regulamentação da referida lei:

> E em face ao modelo crítico reprodutivista dos anos 70, nos anos 80 emergiu a necessidade de construir pedagogias contra hegemônicas que se articulassem com os interesses dos dominados. O consenso forjado frente às proposições do governo foi se legitimando gradativamente a partir de encontros e publicações na área educacional, bem como das políticas anunciadas pelo governo. No entanto, o movimento que culminou com a configuração do PPP na LDB teve início uma década antes, ainda nos anos 1980. (SULZBACH, 2011, p. 2)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, já trazia os princípios para uma educação democrática, e os oito incisos desse artigo compõem a base do Projeto Político-Pedagógico. A LDB nº 9.934/1996 incorpora em seu texto tais princípios, que visam garantir uma gestão democrática do ensino público, igualdade de condições, acesso de todos(as) à escola e permanência nela, pluralismo de ideias, gratuidade e qualidade do ensino, piso salarial de professores e a valorização desses profissionais.

O PPP é um documento que fundamenta os princípios seguidos pelas instituições de ensino e é atravessado por leis, normas, decretos e resoluções, além das significações do modo como foi construído. Por meio do PPP, busca-se instituir uma gestão democrática que possa garantir autonomia nas decisões, assim como garantir uma educação de qualidade tendo como base a igualdade e a inclusão. É necessário manter as discussões acerca do que está no documento refletindo na articulação desse conteúdo com o cotidiano escolar.

Veiga (1995) discorre sobre a perspectiva que envolve a construção e o sentido do Projeto Político-Pedagógico:

> O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA, 1995, p. 13)

Essa ação intencional precisa partir de uma gestão democrática, assim como está prevista na LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 14, incisos I e II: "I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes" (BRASIL, 1996). Sobre a participação coletiva falaremos mais adiante.

A LDB, em seu artigo 12, define que os estabelecimentos de ensino devem possuir autonomia para refletir sobre suas atribuições: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). O PPP promove uma organização do trabalho pedagógico da escola. Decorrem do processo de construção desse documento a problematização, o questionamento e a reflexão da comunidade escolar frente à intencionalidade quanto ao seu modo de ensinar.

Como o Projeto Político-Pedagógico tem como princípio uma gestão democrática, ele requer uma participação coletiva de todos os envolvidos na comunidade escolar. Segundo Veiga (2004):

> O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2004, p. 38)

Sendo a escola um ambiente social, com lutas e acomodações, avanços e contradições, é preciso refletir sobre seus princípios norteadores, a fim de se identificar quão alinhados eles estão. Diante desses pressupostos, o PPP não pode se tornar um "documento de gaveta" e seu caráter obrigatório não deve servir para que se torne mais uma das burocracias que as instituições de ensino enfrentam. O documento, portanto, precisa ser construído de modo democrático para que não perca seu objetivo e sua função.

A descentralização administrativa prevê maior participação coletiva e constante revisão dos valores que embasam o PPP das instituições escolares, de forma a associar prática e teoria. São diversos os modos de entendimento e os passos que devem ser percorridos para

que se efetive a construção desse documento, na busca de responder às demandas existentes na realidade.

Os autores Guedes, Silva e Garcia (2017) entendem que o PPP passa por três fases para ser elaborado e em todas elas é preciso ter "como base a mobilização da comunidade e a tomada de decisões conjuntas. É necessário envolver todos para realizar o diagnóstico e definir os rumos da instituição, tomando como referência a realidade escolar" (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 587).

O desafio está em entender de qual maneira esse documento é apresentado e construído, processo que pode revelar quais são as relações de poder que estão envolvidas nessa elaboração. Na tentativa de uma gestão democrática, uma elaboração minuciosa e coletiva busca a garantia dos direitos e uma educação de qualidade para todos, levando em consideração as especificidades da comunidade em que as instituições estão inseridas.

A construção dessa ferramenta política é compreendida pelas autoras Pereira e Becker (2002) como "[...] um compromisso coletivo com a definição da identidade para a instituição educativa, como representa um espaço de luta pela formação da cidadania comprometida com a transformação social" (PEREIRA; BECKER, 2002, p. 97).

No que se refere ao tema da Inclusão, a Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, legislação do município de São Paulo que discute sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, traz em seu artigo 4º:

> Art. 4º - O Projeto Político-Pedagógico - PPP de todas as Unidades Educacionais/Espaços Educativos da Rede Municipal de Ensino - RME deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE nos diferentes tempos e espaços educativos. (SÃO PAULO, 2016)

Também no texto do Decreto nº 57.379/2016 em seu primeiro artigo:

> Art. 1º Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 2016)

Assim a lei estadual vai afirmar os objetivos para a Educação Inclusiva, que devem ser contemplados pelo PPP. Ainda no Decreto nº 57.379/2016, artigo 1º, inciso VI,

observamos o seguinte: “ institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico – PPP das unidades educacionais”.

Também na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no artigo 28, inciso III, aparece a indicação:

> Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015)

Cada legislação reflete as especificidades de seu tempo. Na sociedade brasileira, desde 2013, o país passa por uma instabilidade política, com manifestações populares contra o governo, contestação de um processo de *impeachment* da então presidenta eleita e eleição de um presidente de extrema direita. Desse modo, faz-se ainda mais necessária a implantação de processos de discussões democráticas dentro do ambiente escolar. Sendo assim, as leis nos âmbitos federal, estadual e municipal devem determinar a inserção da discussão do tema da Inclusão nas práticas e nos documentos pedagógicos (SULZBACH, 2011; VEIGA, 1995; 2004).

2.1 Projeto Político-Pedagógico Participativo: uma experiência de parceria

> *A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.*
>
> Jorge Larrosa Bondia

O Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (Ecofam)[6] atua em investigações de cunho interventivo/participativo e dialógico em parceria com instituições de educação formal e não formal numa comunidade na Zona Norte da cidade de São Paulo. Práticas Psicoeducativas são o conjunto de intervenções de caráter psicológico e educacional que envolvem ações reflexivas e coletivas, em encontros específicos. Essas atuações não ficam limitadas somente ao campo da educação

[6] Grupo de pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade católica de São Paulo.

ou à área da saúde mental, por isso a utilização do termo “psicoeducativas” (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2013, p.77) .

O atual projeto das instituições parceiras com o grupo Ecofam é a (re)construção de um Projeto Político-Pedagógico Participativo (PPPP) que garanta o envolvimento de todas as instâncias: gestores(as), educadores(as), pais, educandos(as) (crianças e adolescentes), funcionários, representantes da comunidade, todos articulados com a universidade PUC-SP. A construção efetivamente coletiva do PPPP horizontaliza as relações, promovendo uma gestão democrática.

Esse PPPP está sendo pensado para atender às necessidades específicas das instituições envolvidas, que são dois Centros de Educação Infantil (CEIs) e um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). Para tanto, realizamos periodicamente encontros reflexivos[7] que instrumentalizam todos os envolvidos no mapeamento dos pontos centrais e na construção dos princípios norteadores desse documento.

Nessa parceria, buscamos ouvir as necessidades da comunidade, a fim de alcançarmos consensos, com o objetivo de incluir e de garantir o direito a uma educação de qualidade. Toda a articulação necessária para o alcance dessa escuta se torna uma intervenção importante para entendermos o funcionamento das instituições. E à medida que avançamos, aumenta-se o processo argumentativo e crítico.

Essa parceria entre a universidade e a comunidade permitiu a construção de diversas questões que norteiam diferentes pesquisas. Ao discutir as demandas das três instituições, a comunidade abre espaço para que as trocas ocorram, e as queixas específicas relatadas vão se transformando em problemas de pesquisa dos integrantes do ECOFAM. Os pesquisadores, por sua vez, mergulham nas questões de seu interesse, contribuindo para o documento e para o trabalho em equipe. À medida que novos mestrandos ingressam na universidade, os temas vão se ampliando e novos problemas de pesquisa vão se formando.

Assim sendo, nos encontros presenciais, em muitas situações, a comunidade levanta questões que levam em consideração o cotidiano das instituições e, em outras, os pesquisadores fazem questionamentos que geram reflexões acerca de determinado tema.

Os caminhos que cada tema percorre até se transformar em problema de pesquisa são muitos. No caso da Inclusão dos(as) estudantes com deficiência, inicialmente não era uma demanda para a comunidade, porque nenhuma das três instituições tinha educandos(as) com

[7] No item 3.3.3, “Encontros reflexivos e entrevistas reflexivas”, trataremos das especificidades desses conceitos.

deficiência matriculados(as). O assunto não havia surgido nos encontros reflexivos com o grupo até que, na minha apresentação, expus o interesse pela temática, suscitando assim discussões e reflexões sobre o assunto. Portanto, a necessidade de discussão do tema da Educação Inclusiva na construção desse Projeto Político-Pedagógico Participativo deu-se inicialmente pela ausência do tema.

O assunto surgiu também quando a mãe de um educando de um dos CEI expressou a vontade de ver seu filho convivendo com crianças com deficiência, a fim de expandir as possibilidades de convivência do seu filho sem deficiência. Certamente, o convívio entre pessoas diferentes gera um ganho para todos, expande os repertórios e contribui na construção de uma sociedade mais igualitária.

3 MÉTODO

Todo método é uma perspectiva e apenas isso. [...] mas, como toda perspectiva está situada num ponto do mundo, como não há a possibilidade de "um ponto fora do mundo", toda perspectiva jamais vê tudo.

Dulce Critelli

Como esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, neste capítulo trataremos das características de uma pesquisa qualitativa/interventiva. Além disso, como este estudo se baseia nos pressupostos da Fenomenologia Existencial de Martin Heidegger (1889-1976), abordaremos as especificidades do olhar fenomenológico e, nesse sentido, os procedimentos utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Para isso, consideraremos também as contribuições feitas por Critelli (2006) em sua obra *Analítica do sentido*, em que a autora fundamenta esse modo de fazer pesquisa.

3.1 Compreendendo a pesquisa qualitativa/interventiva

[...] A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo.

Norman Denzin e Yonna Lincoln

A pesquisa qualitativa/interventiva reúne práticas que aproximam o pesquisador do cotidiano que pretende estudar. Assim, os fenômenos são estudados em seu contexto original e o que se busca é a sua compreensão e os significados atribuídos a eles pelas pessoas. Para tanto, os pesquisadores podem utilizar diversos métodos de pesquisa com perspectivas diferentes, mas que responderão ao seu objetivo de compreender o mundo do outro.

> A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos; e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

As formas de se entender a pesquisa foram sendo revistas ao longo da história. Inicialmente, havia uma predominância do saber positivista formulado na academia, mas o questionamento desse modelo agregou novas possibilidades de fazer pesquisa. Schmidt (2006) faz uma reflexão sobre a ampliação dessas possibilidades:

> A ruptura com o paradigma positivista e com a hegemonia do saber científico enseja o debate epistemológico e metodológico em torno da pesquisa em ciências humanas. A ideia de comunidades interpretativas faz apelo a uma democratização do saber não apenas em seu momento de divulgação e "aplicação", mas, além disso, na ordem de sua constituição ou produção. A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas. (SCHMIDT, 2006, p. 13)

O que a autora aponta traz uma ideia de horizontalidade da produção do saber científico, pois, ao democratizar o saber no modo como se produz, reconhece-se um pesquisador que é inserido no território, impactando e sendo impactado pelo fenômeno estudado. No mais, a utilização do termo "participante" sugere: "a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor" (SCHMIDT, 2006, p. 14).

Nessa perspectiva, a pesquisa é feita buscando se aproximar de uma vivência, absorver o modo como a classe popular entende sua própria realidade e colaborar com a comunidade dividindo os saberes que foram construídos ao longo da elaboração da pesquisa. Nesse sentido, é importante lembrar que intervenção e ação são diferentes, já que a primeira consiste na inserção de uma ação externa num contexto já existente e a segunda é realizada em conjunto. Para Schmidt (2006), intervenção e ação

> não são equivalentes, mas sugerem, além da presença do pesquisador como parte do campo investigado, a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente. (SCHMIDT, 2006, p. 15)

Esta pesquisa entende que o encontro do pesquisador com o participante e o território é a base para a construção do conhecimento.

> E, assim, juntamos histórias que talvez contemos uns aos outros, algumas delas para repartir nossos elos mais profundos com quem estudamos; algumas para nos auxiliar a enxergar como corrigir uma injustiça ou aliviar a opressão; algumas para que nos ajudem e ajudem outras pessoas a entender como e por que fizemos o que

> fizemos, e como tudo saiu errado; e algumas simplesmente para celebrar a diferença. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 403)

3.2 Olhar fenomenológico

> *Assim, no caso, melhorar a visão de mundo é uma maneira de se habitá-lo e de se poder alterar continuamente a forma e a direção desta habitação.*
>
> Dulce Critelli

A maneira como a pensamento fenomenológico propõe olhar o mundo parte de uma atitude filosófica de estranhamento, curiosidade, espanto e admiração em relação ao objeto. Segundo Roberto Sá (2008), "a 'atitude fenomenológica', ou filosófica no sentido próprio, deve ater-se apenas àquilo que se dá à experiência, tal como se dá: o que chamamos de fenômeno" (SÁ, 2008, p. 319).

Dessa forma, valorizamos aqui a experiência no seu sentido amplo: a experiência da construção de um PPP e da inserção da discussão sobre Educação Inclusiva no documento.

Em diálogo com o pensamento fenomenológico, também trouxemos aportes da leitura freiriana para o trabalho, já que Paulo Freire (1996, p. 18) entende o pesquisador/professor/aluno como "[...] presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe". Nesse sentido, o pesquisador afeta e é afetado pelas experiências compartilhadas no processo da pesquisa.

O pensamento fenomenológico questiona, entre outros aspectos, a possibilidade de neutralidade no processo de pesquisa e a noção de universalidade. Para Critelli (2019), "nenhuma universalidade, nenhuma precisão lógica, nenhuma neutralidade ou outro elemento da arquitetura metodológica são suficientes para garantir e afastar equívocos epistêmicos, peculiares e constitutivos da condição humana". A autora acrescenta que "todos os métodos podem descobrir uma verdade real, mas nenhum deles detém a verdade". Aqui, ela nos alerta sobre a inexistência de uma revelação absoluta e única, e por isso "todo método é uma perspectiva e apenas isto" (CRITELLI, 2019, p. 25).

Dessa forma, discutiremos essencialmente a particularidade do PPP em questão, da parceria que construímos com as instituições e do produto que surgiu dos encontros. E como "[...] investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação" (CRITELLI, 2006, p. 27),

esse modo de investigação não partiu de concepções entendidas como já conhecidas, mas construiu conjuntamente uma interrogação para aquilo que se quer saber.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o investigar deve se propor a ser mais abrangente do que os instrumentos escolhidos, afinal: “todo instrumento é, para a Analítica do Sentido, um recurso provisório, secundário, e que às vezes nem serve, repetidamente, para a mesma questão” (CRITELLI, 2006, p. 28).

Assim sendo, os instrumentos – provisórios – escolhidos para essa modalidade de pesquisa, e que serão apresentados a seguir, só têm sentido nesse contexto e no interior dos encontros desenhados ao longo do processo de investigação/parceria.

3.3 Procedimentos

Como a parceria entre grupo de pesquisa e comunidade já estava estabelecida a mais de duas décadas, o contato com os participantes de deu através de encontros pré-estabelecidos para discussões gerais a respeito do projeto político-pedagógico que estava sendo reconstruído coletivamente.

Os dados que compuseram está pesquisa foram coletados em um encontro específico que ocorreu na unidade de um dos CEIs participantes, reuniram-se 25 profissionais (educadoras e a gestão) e também tivemos a presença de alguns convidados de outra instituição. Nesta ocasião realizamos o encontro reflexivo, gravamos e posteriormente transcrevemos. Após repetidas leituras construímos unidades de sentidos e as reunimos em constelações, e por fim realizamos a análise.

3.3.1 Território: onde se encontram as instituições parceiras

Os equipamentos de ensino que estão envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico Participativo (PPPPP) estão localizados na região da Brasilândia, especificamente nos bairros Vila Nova Esperança e Jardim dos Francos, na Zona Norte da cidade de São Paulo, região que, segundo os dados do Censo IBGE 2010, possui uma população de 264.918 pessoas, distribuídas numa área territorial de 21 km². Trata-se de um território marcado pela desigualdade, pela dificuldade de acesso a serviços básicos e pela ausência do Estado, a não ser pela ação da polícia.

Em relação à pandemia que em 2020 nos afeta profundamente, por exemplo, o território da Brasilândia apresentou o maior número de mortes (RIBEIRO, 2020) até meados

de julho de 2020 e ainda é um dos mais atingidos da cidade de São Paulo, o que denuncia a profunda desigualdade social que assola essa região. E é nesse território que se encontram as instituições parceiras. Mas essa população também protagoniza muitas ações de enfrentamento de muita potência.

Os três equipamentos envolvidos na pesquisa – dois Centros de Educação Infantil (CEIs) e um Centro da Criança e do Adolescente (CCA) – são parte de uma associação comunitária. Os dois CEIs são conveniados com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e neles são atendidas crianças de zero a quatro anos, em período integral. Já o CCA é um serviço vinculado à Assistência Social (CRAS) que oferta educação não formal, em período de contraturno escolar, para crianças e adolescentes de seis a quatorze anos e onze meses, tendo como foco o desenvolvimento das potencialidades dos(as) educandos(as) e a proteção social. O CCA funciona por oito horas diárias, divididas em dois turnos de quatro horas.

Participaram desta pesquisa as educadoras e a equipe de gestão das instituições envolvidas no projeto.

3.3.2. O diário de bordo

O diário de bordo foi o procedimento adotado para realizarmos os registros do processo de desenvolvimento desta dissertação. Como sabemos, o diário é uma ferramenta de anotações que, geralmente, se caracteriza por ser íntimo; o termo "de bordo", por sua vez, remete ao uso que os marinheiros faziam dessa ferramenta para fazer anotações sobre a navegação. Portanto, "diário de bordo" ganha um sentido único, pois se trata do relato pessoal de um processo.

Machado (2002, p. 262), ao relatar o processo de escrita da sua dissertação de mestrado, faz algumas reflexões sobre o que vem a ser o diário de bordo e sobre seu uso: "um diário de bordo bem realizado é, portanto, algo que documenta processos de criação, e que acaba por ganhar, como texto, 'vida própria', funcionando como ferramenta de concomitantes aproximação e distanciamento do trabalho processual".

O texto da autora aborda a conexão entre o diário de bordo e o modo fenomenológico de olhar. Nesse sentido, ela atenta para a necessidade de revisitarmos o que foi escrito, percebendo que há assuntos que devem permanecer em sigilo por expor outras pessoas ou mesmo o pesquisador. Desse modo, é preciso haver critérios para o uso desse diário. Ainda

segundo Machado (2002, p. 262), “o Diário traduz a experiência pré-reflexiva da pesquisa, e por isso que se pode chamá-lo de ‘ferramenta fenomenológica’”.

Portanto, o diário de bordo, no decorrer do processo, mostra-se uma potente ferramenta de reflexão acerca do tema da pesquisa. Nele, cabe não somente as descrições dos encontros como também registros de qualquer pensamento ou ideia. A aproximação e o distanciamento ampliam o entendimento do tema e refinam o olhar, auxiliando na adoção de uma postura fenomenológica diante da pesquisa.

Inicialmente, o diário de bordo foi utilizado para registro dos encontros reflexivos entre o grupo de pesquisa Ecofam e a comunidade, os gestores e os educadores. Posteriormente, foi ganhando novos significados, abrangendo outras etapas do processo produtivo deste trabalho. Por se tratar de anotações em um caderno, não serão disponibilizadas na íntegra, mas o leitor poderá acessar um recorte do registro no Apêndice B.

3.3.3. Encontros reflexivos e entrevistas reflexivas

Os encontros reflexivos propõem uma maneira coletiva de reflexão vivencial, partindo de uma demanda. Esses encontros são cuidadosamente pensados para ampliar as possibilidades de escuta e compreensão de uma situação que, no nosso caso, tiveram relação com o tema da Educação Inclusiva. A compreensão de encontro reflexivo está embasada na seguinte definição:

> O encontro reflexivo se assemelha a entrevista reflexiva nos cuidados éticos, na fase inicial de aproximação com o grupo para as atividades de reflexão, na elaboração cuidadosa da questão desencadeadora e nas pequenas devolutivas feitas ao longo do encontro, assim como em um encontro posterior, quando possível, para apresentação da síntese do tema. Mas difere em alguns aspectos: é sempre coletivo, é sempre uma resposta a uma demanda feita pelo grupo e pelo caráter das atividades de aproximação ao tema. (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2013, p. 79)

As autoras explicam que essa atividade grupal pode ser utilizada nas situações cotidianas como possibilidade de expansão das reflexões ou ser uma alternativa na busca por solucionar conflitos. Szymanski e Szymanski (2014) explicam essa experiência de co-construção:

> O que se pretende no Encontro Reflexivo é co-construir uma situação dialógica e transformadora, mas com a consciência de que esse processo não ocorre sem

> conflitos. Mediações e superações que propiciam soluções novas para as questões trazidas pelos protagonistas. (SZYMANSKI; SZYMANSKI; 2014, p. 12)

A construção do Projeto Político-Pedagógico Participativo (PPPP) foi a demanda central dos encontros realizados para este trabalho. Eles ocorreram periodicamente, em datas determinadas e em local previamente estabelecido, que podia variar entre o *campus* universitário e o território. Reunimo-nos em um grande grupo composto de representantes de gestores, articuladores, educadores, funcionários, representantes de pais, representantes da comunidade, educandos(as) e universitários integrantes do grupo Ecofam. O projeto envolveu muitas frentes e temas, cabendo a mim a questão da educação inclusiva, conforme veremos a seguir.

3.3.4. O encontro reflexivo sobre o tema da Inclusão Escolar de educandos(as) com deficiência

A presente pesquisa analisa especificamente o que se desvelou no encontro reflexivo sobre o tema da Educação Inclusiva com foco no público-alvo da Educação Especial. Esse assunto havia aparecido nos encontros anteriores com o grupo, e foi isso que nos fez entender a relevância de ter um encontro específico para discuti-lo.

Optamos por esse espaço vivencial, que possui um modo próprio de funcionar, para expandir as questões que envolvem o tema da Inclusão na construção de um Projeto Político-Pedagógico Participativo.

O objetivo central do encontro reflexivo sobre Inclusão foi estabelecer reflexão acerca do tema por meio das seguintes questões preparatórias: 1) Quantos casos de inclusão ocorrem nos equipamentos? 2) Como se fala sobre isso e como ocorrem as situações cotidianas que envolvem o tema? 3) Os(as) educandos(as)/educadores(as) vivenciam alguma situação externa que envolve a inclusão? Além dessas, tivemos a questão desencadeadora, a saber: O que vocês gostariam de saber sobre Inclusão dos(as) educandos(as) público-alvo da Educação Especial? Além disso, ofertamos materiais que possibilitaram subsidiar as discussões e embasar o modo como a Inclusão apareceria no documento final do PPPP.

Esse encontro reflexivo, que durou uma hora e dez minutos, ocorreu em um dos CEIs participantes com a presença de vinte e cinco pessoas, entre elas educadoras, coordenadoras, funcionários e profissionais convidados de outra instituição de ensino.

Reunimo-nos, em círculo, no refeitório do CEI. Utilizamos um projetor para transmitir uma apresentação em slides, contendo as perguntas da fase preparatória, a questão desencadeadora, além de algumas referências para estudos sobre o tema. Gravamos o áudio

do encontro, que foi posteriormente transcrito (Apêndice A). Inicialmente, foram apresentados o objetivo do encontro reflexivo e o problema de pesquisa: “Como inserir a discussão da Educação Inclusiva num Projeto Político-Pedagógico Participativo?”. Na sequência, seguimos as etapas que compõem o encontro. Apresentamos a seguir um resumo do registro desse encontro:

[...] Diante desses questionamentos, as educadoras esclareceram que no momento não tinham nenhum estudante com deficiência, mas, para refletir sobre essas questões, trouxeram experiências anteriores que envolviam muito desamparo e pouca informação. A coordenadora lembrou que elas atenderam uma criança com deficiência na instituição durante três meses no início daquele ano e que esse atendimento durou pouco porque a criança veio a falecer. A coordenadora disse ainda que foi um susto receber a criança sem saber como atender às suas especificidades.

A coordenadora compartilhou com o grupo que a Prefeitura de São Paulo oferece uma formação para atendimento a estudantes com deficiência, mas que os professores só podem participar dela depois que a criança já está frequentando a escola. Elas procuraram esse serviço e foram se adequando à criança, que mesmo sem interagir ou se comunicar passou a sustentar melhor o pescoço e a acompanhar a professora e os colegas com os olhos. As professoras também colaboraram relatando como foi essa experiência para elas: confirmaram que apesar de ter sido uma situação difícil no começo, aos poucos elas foram encontrando maneiras de se relacionar com a criança e envolver as demais nesse processo de convivência.

Já nessa fase preparatória, após a escuta desse caso, outras professoras foram se colocando e narrando muitos desafios que já haviam enfrentado durante a carreira. Uma professora do Centro Educativo Dois contou-nos que recebeu uma mãe com uma criança cega já com três anos, mas bastante infantilizada, devido aos cuidados protetores que a mãe dispensava a ela. As professoras foram aos poucos trabalhando as percepções espaciais da criança, que foi ganhando confiança, além de realizarem um trabalho paralelo com a mãe, mostrando a importância de permitir que a criança explorasse os ambientes.

Uma das professoras contou sua história como mãe de um menino que passou pelo processo de ser diagnosticado com Transtorno do Deficit de Atenção (Toda). Ela contou que fez uma grande parceria com a professora e a psicóloga. Disse que fazia tudo o que era recomendado para que seu filho conseguisse acompanhar as matérias escolares. Depois de

três anos de tratamento, ele agora com dez anos de idade, já não necessitava mais de medicamentos e estava acompanhando muito bem as aulas.

Pude perceber que a fase preparatória já havia nos colocado na discussão principal, passei então para a questão desencadeadora: "O que vocês gostariam de saber sobre inclusão dos educandos público-alvo da educação especial?". Mais trocas foram acontecendo, e a grande demanda por formação apareceu, "precisamos saber como agir, quais são as legislações", reconheceram as educadoras.

Falamos um pouco sobre os diagnósticos e sobre o papel da escola. Discutimos ainda o fato de que cada caso irá exigir um manejo específico do professor, de que não há como se preparar para a diversidade de síndromes e condições existentes, mas que é preciso haver disponibilidade de abertura para uma adaptação que comporte o que cada educando irá demandar. Além disso, falamos da necessidade de aproximação com o tema, de entender o contexto familiar e de reconhecer que é um trabalho que precisa ser multidisciplinar.

Indiquei alguns filmes que abordam a questão da representatividade e as leis do nosso país relacionadas ao tema da Inclusão, bem como as leis internacionais que influenciaram as nossas. Finalizei com a exibição da animação espanhola "Cuerdas"[8] e me disponibilizei a continuarmos nosso trabalho de formação sobre o tema.

O encontro foi agradável e eu me senti muito acolhida. As pessoas se mostraram interessadas em debater sobre o assunto, buscando entender como poderíamos sinalizar no Projeto Político-Pedagógico Participativo as diretrizes para efetivar o acolhimento das pessoas com deficiência. Muitos pontos foram levantados para que fossem levados à discussão geral do grupo que pretende entender juntos o que pode fazer parte do PPPP.

[8] O curta-metragem espanhol *Cuerdas* foi vencedor do Prêmio Goya 2014, na categoria Melhor Curta-metragem de Animação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y. Acesso em: maio de 2019.

4 ANÁLISE DO QUE SE REVELOU

Do encontro reflexivo sobre Inclusão escolar das pessoas com deficiência, pudemos retirar muitos elementos que nos auxiliaram na discussão sobre o tema. A análise se fundamentou nas noções de "unidades de sentido" e "constelações", que dialogam com o olhar fenomenológico do qual partimos.

Para nos aproximarmos da noção de "unidades de sentido", foi necessário observar o caminho que o texto transcrito do encontro percorreu e qual diálogo foi sendo estabelecido nas leituras consecutivas. De posse desse texto, buscamos nos apropriar do conteúdo contido nele, interrogando-o. Procuramos, assim, ampliar a relação de sentido que fomos construindo, transitando com as partes e com o todo, buscando um verdadeiro movimento de ampliação.

Segundo Szymanski e Fachim (2019, p. 78), as unidades de sentido podem ser entendidas como o que surge desse processo de diálogo com o texto. Partindo-se das falas transcritas, forma-se interrogações de sentido e busca-se possíveis respostas a essas interrogações.

As constelações formam-se com a aglutinação de diversas unidades de sentido. De acordo com Szymanski e Fachim (2019, p. 79), "assim, nossa compreensão é situada. Unir falas em conjuntos ocorre a partir de critérios subjetivos, e a subjetividade do critério é parte do método".

Da leitura minuciosa do texto transcrito e do diálogo com ele, elaboramos as seguintes unidades de sentido e construímos as seguintes constelações:

a) Constelação 1: *Desamparo: "realmente não existe inclusão, infelizmente"*.

Unidades de sentido: afetos despertados pela presença do "diferente"; meio direito: desamparo da criança e da família pelo Estado; desamparo do Estado na formação/qualificação docente; e reação ao desamparo: Projeto Político-Pedagógico Participativo.

b) Constelação 2: *Invisibilidade: "alunos(as) de inclusão?*"

Unidades de sentido: onde estão as crianças com deficiência?; "tem laudo, então ele é o inclusão": diagnóstico em lugar do nome; e solução que gera exclusão.

Considerando tais constelações e unidades de sentido, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 1 – Constelações

Falas do grupo entrevistado	**Unidades de sentido**	**Constelações**
"A princípio foi *punk*." "Ficamos com medo. Até então a gente não tinha essa experiência de como lidar com essa criança e foi meio chocante para a gente." "Ficávamos com medo de não saber como cuidar ou entender o que ele estava precisando." "Quando a Maria e a diretora falaram que essa criança viria para mim, foi um choque, a gente não tem muito estrutura, né?" "É como se jogasse, é só mais um ali, porque não tem suporte, não tem." "Então ela meio que excluía dos alunos vamos dizer "normais" e eu que tinha de me virar; então a visão que eu tenho é essa, então eles acabam sendo excluídos dos demais." "Mas se você quiser a melhoria e realmente a inclusão do seu aluno, porque, se você não quiser, faz o que a Simone estava contando, deixa para o canto porque é só esse ano mesmo, o ano que vem ele não vai ser mais o meu aluno e deixo o pepino para o próximo professor." "— Eu sofri durante aquele ano, porque a minha sala era em cima e eu tinha de descer todo dia as crianças para o refeitório. E ele não andava, ele se rastejava e conseguia se virar muito bem; ele usava fralda. — Você o pegava no colo né? — Sim, eu pegava muito ele no colo. Fiquei com muita dor nas costas. Então são situações bem difíceis. — Você acaba ficando doente cuidando dele." "— É complicado. Eu até falei com meu marido, ou eu entro de vez na pedagogia ou eu desisto; é esse estágio que vai me dar das duas uma. — Mas isso aconteceu comigo também quando fiz estágio no fundamental. A professora já estava quase para se aposentar e ela não tinha mais paciência nenhuma, e o menino que era autista ficava comigo e eu não sabia também como lidar com ele."	Afetos despertados pela presença do "diferente".	*Desamparo: "realmente não existe inclusão, infelizmente*".
"E aí ele começou conosco e ele vinha de manhã, só que por conta dos remédios ele dormia, então a gente conversou com a mãe, porque vir só para dormir a gente acabava não ajudando ele em nada, aí ele passou depois a vir no período da tarde [...]." "Tem casos que é um pouquinho, dá para ajudar, mas no caso dela não [...]."	Meio direito: desamparo da criança e da família pelo Estado.	

“[...] Ela é uma criança, eu entendo que a mãe tenha medo de deixar e largar, ela não saia de casa.” “A professora, por mais que ela tivesse uma longa carreira na educação, era um problema para ela, tipo ela deixava na mão da estagiária, e a estagiária fazia tudo.” “Controla isso com aluna porque ela estava agitada, realmente ela estava agitada, mas ela não quer saber o problema dela, ela quer seguir a meta dela, que a escola estabeleceu e ponto final.” “— Nem capacitação né, porque na realidade eu não capacito o professor, eu jogo a criança lá, então é uma inclusão meio que fictícia; eu coloco ele numa sala, ele está incluso, mas e a qualidade de ensino que eu vou permitir a essa criança, nisso eu tenho que qualificar o professor e essa qualificação nós não recebemos. — Não mesmo... — Então meio que desanimador para o professor, ele está com um problema e ele precisa da solução, ele vai por meios particulares procurar entender o que acontece com a criança, porque muitas vezes a família não fala a verdade ou talvez nem tem conhecimento também para nos passar, a bola é sua professor, se vira. — Verdade”.		
“Meu questionamento é “por que se fala tanto de inclusão e não existe uma formação específica para o professor, para que quando ele receber este aluno ele não fique tão pasmo, achando que é um problema?”. Não é um problema, mas fica “o que é que eu vou fazer?”. Só se sentir sozinho e não saber lidar com isso e ele próprio ter que procurar ferramentas para lidar com isso, sendo que esse é um assunto, uma situação tão comum, é comum, porque hoje em dia as escolas estão recebendo bastantes crianças com deficiências seja mental ou física. Por que não existe um estudo mais aprofundado para aproximar o professor dessa realidade? Não só quando a realidade já está ali, entendeu? O professor precisa ter mais esse preparo.” “Eu não tenho essa experiência com o aluno de inclusão.” “Eu teria de correr atrás de cursos, de recursos, como eu vou adaptar aquela situação, vou conhecer o aluno, chamar o familiar, é tudo uma questão que eu vou ter de correr atrás, mas não é uma questão que eu já sei, entendeu... Existem cursos? Existem, mas não existem cursos gratuitos para que o professor tenha esse acesso.” “Embora ele tenha muitos anos, alguns professores, não são todos, não vou generalizar, mas alguns professores embora eles tenham muitos anos de educação eles ainda também não sabem como lidar com a inclusão, aí joga na mão do outro porque o outro é mais jovem para isso e ponto final.” “Infelizmente isso vai do professor, porque tem uns que se acomodam, não correm atrás. Não existe.” “E aí não temos capacitação. Na rede parceira existe um grupo de apoio que se chama CEFAI, porém as crianças têm de estar matriculadas; então primeiro inclui a criança, quando ela está inserida, aí sim eles vêm para fazer um apoio.”	Desamparo do Estado na formação/qualificação docente.	

"Mas eu acredito que isso deveria já ter uma especialização para que a gente possa já saber como agir e estar preparado anteriormente." "E esse programa não é tão divulgado, porque a Joana veio de outra unidade e lá eles tiveram autistas, mas ela não sabia desse programa." "— Meu filho teve isso, para mim foi um golpe, eu me senti... eu perdi o chão, porque eu não esperava, mas eu comecei a correr atrás de tudo, mas primeiro o que a professora chegou para gente e falou foi que seria dislexia. Eu estava na faculdade e eu fiquei 'nossa dislexia'. Fomos pesquisar tudo sobre dislexia. — Emília Ferreiro fala que é só uma fase. — Aí a professora apresentou depois no final do ano uns relatórios em que ela apontou muitas hipóteses, dislexia. Muitas coisas eu não lembro mais, foi tanta coisa, que eu fiquei zonza no dia desse relatório sem entender o que ele realmente tinha. A gente procurou uma nova escola e fomos procurar o que seria esse tratamento. A gente conseguiu fono, a psicóloga, e na reta final a única pessoa que vai te dar o famoso laudo para a educação especial, seria a psicopedagoga. A gente teve de ir no particular, e para mim foi a melhor coisa, porque eu me senti muito apoiada por ela, foi uma pessoa que foi um anjo na nossa vida, a psicopedagoga. Foi ela que salvou a gente. Ele precisou um tempo da sala de apoio, a própria professora e a psico ajudaram a gente, porque ela começou a estudar o caso dele; no final do ano graças a Deus ele estava alfabetizado. Conseguimos. Agora ele parou o tratamento porque ele está bem e todos os objetivos foram alcançados." "— Se a mãe não fosse atrás, o seu filho seria disléxico. Ainda bem que você e seu esposo aceitaram, se não tivessem aceitado, se tornou muito coletivo. — Quantos anos seu filho está? — Ele tem dez anos. — Então, há dez anos só se falava nisso, é disléxico, discalculia, era o que se falava, só que aí depois de tudo isso começaram as questões mais aprofundadas e estudadas e foi abrindo-se o leque procurando saber, porque, na visão da professora, como ele não aprendia a ler e a escrever, e ele era hiperativo, ele era disléxico. — Não, no caso do meu ele não é hiperativo. Ele é TDA sem hiperatividade, ele é super quieto. — Então já era uma questão que ela já achava que era então foi atrás e investigou. Foi bom porque aí você conseguiu ver que realmente tinha algumas dificuldades e ele conseguiu sanar. — A ajuda que eu tive foi quando eu o mudei de escola e peguei uma professora que também me ajudou. — Era professora particular ou não? — Não, era do Estado. Ela me deu muito apoio e encaminhou para a psico, tentava ajudar."		
"Mas nós vamos fazer diferente. Ela começou na sala, eu deixava livre. Eu sei que é assustador, até para mim era, e aos poucos ela começou a conhecer, começou a ficar de pé, a brincar, começou a cantar. E na época ela não tinha a fala desenvolvida também, então ela não tinha contato com as	Reação ao desamparo: Projeto Político-Pedagógico Participativo.	

outras crianças, então era assustador aquilo para ela e para mim. Então ela foi aprendendo e nós aprendemos com ela. Ela saiu da escola já andando, porque lá tem escada, ela descia e subia sozinha as escadas, então nós aprendemos com ela e ela conosco, porque assim como ela chegou e a mãe tinha medo de tudo, então ela chegou um bebê infelizmente. Ela chegava no colo da mãe, a mãe chegava e a levava no colo, então ela achava que ela não tinha condições de se desenvolver. No final do ano a mãe dela já entregava na sala e ela já não a levava no colo; ela já segurava na mão dela e ia andando." "Nós já tivemos vários casos, mas o caso mais grave foi ela, porque ela chegou um bebê, mas ela saiu de lá uma mocinha, andava lá, descia e subia." "A criança tinha algum progresso por conta do trabalho da estagiária." "Assim, a Mariana nem tanto por causa da síndrome de Down, mas o André, mesmo tendo autismo, era uma criança muito carinhosa, me beijava e abraçava, ele tinha um amor. Olha, eu me apeguei a ele de um jeito que era muito gratificante, e era isso que me dava força para continuar eu acho." "– A disputa de quem ia levar a cadeira... – É, criou-se isso e quando chegava a vez da professora ela até esquecia 'meu Deus, o Felipe ficou, alguém corre atrás do Felipe'. Com tudo isso para não esquecer do Felipe ele virou o centro das atenções, então ninguém esquecia o Felipe, aí eles brincavam de carrinho, quem era o dia de dirigir. Eles empurravam o Felipe na cadeira, e o Felipe rachava o bico, ele achava uma delícia né. Então, assim, foi uma experiência legal." "— [...] A professora fez esse mesmo trato com eles, que eles tinham de cuidar daquela criança, dando uma responsabilidade para eles em sala. E sempre que eles iam para o parque, eles levavam o amigo. Eu acho isso interessante também. — É muito! E tem muitos professores que acabam os deixando para lá." "O termo seria sempre criança deficiente? Não se usa mais o termo especial ou eu estou errada?" "Ela disse que sofreu muito; já eu não sofri porque trabalhei um ano e dois meses lá. Tinha uma parceria com o CEFAI e SAAI e uma professora que era específica, então eu ficava com Síndrome de Down e ela me ajudava. Havia os materiais na sala e ela ia adaptando para ele e para mim e ensinando as crianças. Ela ia junto comigo lidando com as crianças, então foi muito bom para mim. Se tivesse isso em cada CEI ou EMEI seria mais fácil. Lá era específico inclusão. Nessa época, a gente saia uma hora antes para estudar para a prova e eu ficava de tanto que eu gostava. Minha coordenadora me chamava e perguntava 'você não vai?', e eu dizia que ia ficar. Eu esperava a mãe vir buscar e eu ficava. Se tiver a oportunidade lá é muito bom, tinha sala de recurso lá, com material adaptado, fantoches, brinquedos de madeira."		

“Pesquisa, diagnóstico, família, avaliação.” “Acho que é primordial também a gente se apropriar dessa legislação, porque tem que se basear no que diz a legislação e como a gente pretende atender esse público.”		
“Se já tivemos? É isso?” “Nós tivemos o André. Ele participou conosco durante um mês mais ou menos, foi no início do ano passado. Ele ficou conosco mais ou menos um mês, foi quando nós fomos fazer a nossa organização para poder recebê-lo, porém ele veio a falecer.” “Teve um ano que nós tivemos um caso, a Bruna, e teve também o caso de uma criança, uma menina que teve cegueira total. Ela chegou, a Julia, ela chegou e a família a trouxe para a escola e eu como professora fui quem recebi. A criança nem andava, ela chegou no MG2, mas ela só ficava sentada. Como ela tinha cegueira, a mãe tinha medo que ela se machucasse.”	Onde estão as crianças com deficiência?	*Invisibilidade: “alunos(as) de inclusão?”*
“E a única solução que arrumaram era ele comer no refeitório de cima, mas de certa forma é uma solução por um lado, mas por outro acabou excluindo ele da turma dele. Porque ele teve de comer com a outra turma, se você for olhar todos os lados.” “Então essa família aceita, tem outras que não; é muito complicado, alguns encaram como uma ofensa.” “Eles ficam de duas horas e meia a três no máximo. Todas as inclusões vão chegar às 9h, com algumas exceções.”	Solução que gera exclusão.	
“— Mas dá para, por exemplo, o diagnóstico da criança autista, mas com quatro, três anos já dá para fazer? — Não. — Então isso eu queria comentar porque na questão do... essas situações vão se agravar no fundamental, por que o que acontece? Aqui embaixo ainda no CEI a família acolhe mais, não expõe tanto, não se coloca na sociedade. Então quando chega lá na EMEI, que é obrigatório, e lá em cima, que é o fundamental, o que acontece? Ali é onde a família se depara com mil problemas, e os professores também, só que na questão de você, ter assim... ser formado para dar inclusão não garante que você vai receber “o autista”, que você vai receber o que tem problema físico. Mil síndromes vêm existindo nessa última década, principalmente. Eu recebi uma menina um tempo atrás que tinha síndrome de Willians; até a gente saber o que era a síndrome de Willians e até ela ser realmente detectada com isso passou um ano praticamente. — O que é isso? — A síndrome de Willians é aquela criança que tem a boca tipo de um gnominho, uma orelha mais apontada; ela arranca todas as roupas em qualquer lugar e em qualquer tempo, então são assim, são coisas que você tem de ir observando junto com a família, que vai fazer o tratamento com a criança, para você, junto com o pediatra, psicólogo, fono, sei lá eu quantos mais tinham, para você chegar nesse diagnóstico com ela. Isso quase	“Tem laudo, então ele é ‘o inclusão’”: diagnóstico em lugar de nome.	

no final do ano e só foi fechado no ano seguinte, porque ela continuou na escola e quantos não continuam?" " [...] Uma mãe que realmente se dedicava. Ela aceitou desde o princípio: 'Não, minha filha tem algo, então eu vou investigar'. As meninas chamaram, conversamos com ela não é, Joana? Desde o primeiro dia ela mesma falou 'Não, minha filha tem autismo', não foi, Joana? E até hoje ela vai lá e ela sabe como é o processo para a filha dela; então essa foi a única de todos que eu vi ali que aceita, porque na nossa cultura a maioria não aceita né, como se aquilo fosse uma coisa ruim, não se trabalha isso." "E a importância de quando a criança não tem um diagnóstico, que é o caso da maioria." "Tem de haver uma equipe por trás, uma equipe de profissionais capacitados para tal, porque tem pais que vão até entender e procurar um diagnóstico para o seu filho, e tem outros que não, eles vão interpretar de uma forma errônea." "Eu queria até fazer uma pergunta, eu não sei se o fato de você ter o laudo de uma doença x ou y vai mudar o seu tratamento com essa criança." "— Eu queria saber se chega a ser inclusão o transtorno de déficit e hiperatividade. — Se ele for laudado sim." "Eu estou falando porque eu já tive muito isso. Tem laudo, então ele é 'o inclusão'".		

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1. A respeito do desamparo: "realmente não existe inclusão, infelizmente"

O primeiro relato começou com a frase "A princípio foi *punk*", que revela experiências docentes permeadas por momentos angustiantes e solitários. As docentes se viam com a responsabilidade de serem agentes do acolhimento para as pessoas com deficiência, mesmo sentindo que não possuíam formação e preparo para tal. Revisitando suas memórias, as professoras revelaram quais foram os afetos despertados pela presença dos(as) estudantes com deficiência.

> Ficamos com medo. Até então a gente não tinha essa experiência de como lidar com essa criança e foi meio chocante para a gente.
>
> Ficávamos com medo de não saber como cuidar ou entender o que ele estava precisando.

> Quando a Maria e a diretora falaram que essa criança viria para mim, foi um choque, a gente não tem muito estrutura, né?

O termo “chocante”, utilizado para descrever a sensação despertada ao receber um estudante com deficiência, revela o abalo emocional gerado simplesmente pela sua presença. As três frases mencionadas foram ditas por participantes diferentes, mas podemos perceber que o medo foi um sentimento comum a todas elas. Assim, com essa troca, foi possível notar que havia uma similaridade entre as experiências compartilhadas.

Além do medo, a insegurança e a sensação de não possuírem recursos necessários para se relacionarem com os(as) educandos(as) ficaram evidentes em algumas falas:

> — Eu sofri durante aquele ano, porque a minha sala era em cima e eu tinha de descer todo dia as crianças para o refeitório. E ele não andava, ele se rastejava e conseguia se virar muito bem; ele usava fralda.
> — Você o pegava no colo né?
> — Sim, eu pegava muito ele no colo. Fiquei com muita dor nas costas. Então são situações bem difíceis.
> — Você acaba ficando doente cuidando dele.
>
> É como se jogasse, é só mais um ali, porque não tem suporte, não tem.

As participantes revelaram, além da ausência de suporte tanto por parte das professoras mais experientes quanto por parte da instituição – que não oferecia meios adaptativos que fossem compatíveis com as necessidades dos(as) educandos(as) –, a falta de estrutura emocional para lidarem com o desconhecido.

As falas revelam também a sensação de abandono sentida pelas educadoras, que buscavam por conta própria ampliar seus recursos. Assim, o processo adaptativo entre as professoras e os(as) educandos(as) com deficiência passou a ser um percurso solitário e doloroso, carregado de afetos e que deixou como marca a ideia de que a inclusão não ocorre de fato.

> Então ela meio que excluía dos alunos vamos dizer “normais” e eu que tinha de me virar; então a visão que eu tenho é essa, então eles acabam sendo excluídos dos demais.

Essa sensação de solidão despertada nas professoras também as fazia refletir sobre a própria profissão, reconhecendo que a pedagogia não as havia preparado para atuar com o público-alvo da Educação Especial. Esse desamparo profissional gerava reflexões acerca da permanência ou não na docência.

> — É complicado. Eu falei até com meu marido, ou eu entro de vez na pedagogia, ou eu desisto; é esse estágio que vai me dar das duas uma.

> — Mas isso aconteceu comigo também quando fiz estágio no fundamental. A professora já estava quase para se aposentar e ela não tinha mais paciência nenhuma, e o menino que era autista ficava comigo e eu não sabia também como lidar com ele.

Ao recordar as experiências profissionais anteriores, as educadoras narraram os afetos despertados e refletiram sobre o fato de que atualmente as circunstâncias seriam semelhantes ao início de suas carreiras. Desse modo, reconheceram a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas e buscar amparo nas disposições que o PPPP em construção podia oferecer.

As expressões "já estava quase para se aposentar e ela não tinha mais paciência nenhuma" e "eu não sabia também como lidar com ele" revelam dois aspectos: o primeiro é a dificuldade em lidar com o diferente; e o segundo, a fragilidade da formação docente.

Sobre a questão do diferente, Sliar (2003) aponta que:

> Diferente, em sua raiz latina: dis, como divisão e/ou como negação; ferre, que significa levar com violência, arrastar. O outro diferente, que é arrastado a partir de uma identidade original e localizado como seu oposto, negativo. Em síntese: o outro que está em um único tempo, e em um único tempo que o arrasta com violência. (SKLIAR, 2003, p. 61)

Observamos que a palavra "diferente" carrega em si um aspecto de negação. Então é considerado diferente aquilo que se distancia das identidades originais, padronizadas; aquilo que exige um tempo outro, um ritmo que quebra a imposição organizacional das instituições. Para Foucault (2007), enquadrar a pessoa como diferente é resultado de um anseio por normatizar, medir, controlar e corrigir os anormais:

> [...] projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, trabalhá-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo, normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo; como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc) [...] Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam. (FOUCAULT, 2007, p. 165).

Para Mantoan (2017), essa tentativa de enquadramento social se apresenta de modo recorrente entre as diversas binaridades:

> Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos "normais", que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres. (MANTOAN, 2017, p. 39)

Como vimos, os relatos das educadoras dialogam com as contribuições de Skliar (2003), Foucault (2007) e Mantoan (2017). Um dos motivos que faz com que a tarefa de educar seja "punk" é justamente os afetos gerados por não saberem lidar com o diferente, que é visto como oposição ao "normal". Uma das educadoras, inclusive, chegou a cogitar desistir da pedagogia por causa de suas experiências com inclusão de estudante com deficiência no estágio.

A fala das professoras, como apontamos, revela, além da dificuldade em lidar com o diferente, a fragilidade da formação docente expressa na ausência de elementos que fundamentam o pensar e o agir diante da experiência de inclusão dos estudantes com deficiência. Não são citadas teorias, exemplos de boas práticas, discussões críticas sobre o fazer docente, etc., como se a formação inicial e a continuada fossem insuficientes para pensar criticamente a ação educativa e buscar soluções possíveis para o desafio que se apresenta. Outra educadora explicita as dificuldades advindas da ausência de formação específica:

> Meu questionamento é "por que se fala tanto de inclusão e não existe uma formação específica para o professor, para que quando ele receber este aluno ele não fique tão pasmo, achando que é um problema?". Não é um problema, mas fica "o que é que eu vou fazer?". Só se sentir sozinho e não saber lidar com isso e ele próprio ter que procurar ferramentas para lidar com isso, sendo que esse é um assunto, uma situação tão comum, é comum, porque hoje em dia as escolas estão recebendo bastante crianças com deficiências seja mental ou física. Por que não existe um estudo mais aprofundado para aproximar o professor dessa realidade? Não só quando a realidade já está ali, entendeu? O professor precisa ter mais esse preparo.

No fragmento "Meu questionamento é 'por que se fala tanto de inclusão e não existe uma formação específica para o professor [...]'?", revela-se um desamparo que pode estar atrelado à formação inicial do professor e, posteriormente, à formação permanente.

Gatti (2010) mostra a urgência de se repensar mudanças na formação inicial do professor, por meio de alterações no currículo formativo.

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação

> em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1376)

Apesar de a formação receber essas críticas e de haver um reconhecimento da necessidade de mudanças curriculares, o perfil do professor brasileiro ainda é do trabalhador pertencente a uma camada oprimida socialmente, com uma formação de ensino médio já defasada e sem o respaldo da educação superior para preencher essas lacunas, de modo que ocorre um empobrecimento de seu currículo formativo.

Estamos refletindo acerca de uma profissão que não atinge reconhecimento social, que não está entre as profissões vistas como bem-sucedidas. Freire (2013, p. 241) aponta que o "desrespeito pela educação no Brasil e pelo professor são realmente históricos. Só muito recentemente as autoridades do país consideram que o despreparo do professor é um problema da política de educação e não o fracasso pessoal dos que ousam ensinar". Levando isso em consideração e reconhecendo que a formação inicial não responde a todas as questões que o cotidiano escolar apresenta, uma formação permanente que instrumentalize o professor no enfrentamento dos desafios diários precisa ser pensada.

Freire (1996) tem como proposta convidar o professor a refletir de forma crítica sobre o seu fazer docente, pois "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (FREIRE, 1996, p. 39). Entretanto, essa reflexão crítica sobre a prática não se dá de forma individual, isolada, mas no coletivo de educadores, de forma dialógica. Para isso, a instituição educativa deve se constituir como um espaço de formação permanente.

A fala das educadoras sobre o estranhamento quanto à efetividade da proposta de inclusão denuncia o desamparo vivenciado em suas trajetórias profissionais no que concerne à ausência de espaços para formação permanente. Precisamos destacar que os Centros de Educação Infantil (CEIs), instituições conveniadas, possuem especificidades que tornam mais difícil a composição de uma jornada de trabalho que inclua a formação remunerada em serviço, já que dentro da carga horária não há um momento destinado especificamente aos estudos. Além desses aspectos, precisamos pensar de que maneira as políticas públicas de formação estão amparando os(as) educadores(as).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, constam direcionamentos aos profissionais da educação. Seu artigo 62, parágrafo 4º, estabelece que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública" (BRASIL, 1996).

Gatti (2010) sustenta que, mesmo estando previsto na lei melhorias e apontamentos para a formação dos professores, no cenário atual não conseguimos atingir essas melhorias, muito porque a base curricular dos cursos de licenciatura não oferece a formação pedagógica necessária para as diversas áreas do conhecimento.

> Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357)

Todos os depoimentos apontam para a necessidade de mudanças tanto no que se refere às formações inicial e permanente de educadores(as) quanto no que diz respeito a sua prática e reflexão crítica sobre sua atuação.

Como sabemos, o PPP das instituições de ensino é comumente encarado como parte das burocracias que a escola precisa resolver. Geralmente, esse documento é elaborado no início do ano letivo e encaminhado à Secretaria da Educação, o que gera uma sensação de conclusão do processo. Porém, essa proposta, que entendemos ser um potente instrumento de enfrentamento dos desafios da escolarização, deve basear-se na construção de princípios norteadores que vão ganhando mais sentido ao longo do ano letivo, de modo que deve ser constantemente revisada e atualizada de acordo com as demandas do momento.

O quarto "P", de "Participativo", possui um caráter dialógico. Para Saul e Saul (2013):

> Todo o projeto pedagógico traz, de modo explícito, ou implícito, uma concepção de educação e é justamente essa compreensão que caracteriza a dimensão política do projeto. Vale dizer, portanto, que a escolha de uma matriz de pensamento educacional é o que diferencia, na radicalidade, um projeto político pedagógico de

> outro. [...] O PPP precisa ser resposta a uma demanda que decorre da leitura da realidade. E, por isso, é importante considerar que esse projeto "nunca está pronto", isto é, ele se faz e se refaz durante todo o ano escolar porque a escola pode apresentar novas necessidades, além do fato de que a avaliação contínua das decisões tomadas pode mostrar novos rumos. (SAUL; SAUL, 2013, p. 103)

Assim, o PPPP construído coletivamente proporciona a possibilidade de refletir sobre a maneira os desafios poderão ser encarados, entendendo, dessa forma, o projeto como algo nunca acabado. Pode-se olhar para as adversidades do cotidiano, assim como acrescentar indicações de ação que foram bem-sucedidas e que, portanto, podem servir como parâmetro para futuras ocorrências.

4.2. A respeito da Invisibilidade: "alunos(as) de inclusão?"

Para o grupo, trabalhar com crianças com deficiência sempre havia sido um grande desafio. Na atuação irrefletida, sem espaços para formação e na busca por atender a todas as demandas do cotidiano, diversos aspectos muitas vezes negativos acabavam por ser naturalizados. Um exemplo disso é o uso da expressão "alunos de inclusão", que se tornou uma forma "natural" de se referir a alunos(as) com deficiência, mas que tem como consequência a anulação das identidades desses(as) estudantes, já que eles(as) geralmente são estigmatizados com base no laudo e rotulados genericamente com termos que substituem seus nomes.

Embora as instituições que participam do projeto de construção do PPPP ofertassem um número significativo de vagas, não havia nenhum(a) educando(a) com deficiência nesses equipamentos no momento de coleta dos dados. Passamos, então, a refletir e a questionar sobre os sentidos que podem ser revelados com essa ausência.

Como o público atendido pelo CCA já está inserido no ensino fundamental, há a necessidade de que as educadoras trabalhem para sanar eventuais dificuldades do processo de escolarização dos(as) estudantes, sobretudo considerando que as defasagens acompanham o(a) educando(a) nos níveis seguintes, de modo que, se não houver um processo de reparação, as dificuldades se tornam cada vez maiores. Os estudantes com dificuldades no processo de escolarização, não fazem parte do público-alvo da Educação Especial, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) traz em seu artigo 4º a especificação do público-alvo:

> Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas

> barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Essa especificidade do público-alvo da Educação Especial norteia o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e outras estratégias precisam ser pensadas para minimizar a questão dos(as) estudantes que enfrentam as dificuldades no processo de escolarização que são pessoas sem deficiência. Essa foi uma dúvida que apareceu na fala de uma das educadoras:

> — Eu queria saber se chega a ser inclusão o transtorno de déficit e hiperatividade.
> — Se ele for laudado sim.

Os estudantes que apresentam os chamados transtornos de aprendizagem não fazem parte da Educação Especial e, na cidade de São Paulo, recebem um atendimento diferenciado pela rede de ensino. No munícipio, há o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), destinado a fortalecer as práticas pedagógicas e as relações familiares. Outra proposta que intervém nos casos de dificuldades de escolarização é a recuperação paralela, ofertada no contraturno escolar.

Os responsáveis por crianças que estão na fase da educação infantil não têm a obrigatoriedade de matriculá-las na escola. E o grupo colocou a questão do acolhimento familiar na discussão (“aqui embaixo ainda no CEI a família acolhe mais, não expõe tanto, não se coloca na sociedade”), revelando que as famílias com filhos com algum tipo de deficiência podem internalizar que são as únicas responsáveis pelos cuidados com a criança. Outra questão que se desvela é que, quando as famílias matriculam seus filhos nos serviços, elas costumam se manter mais presentes (“a família acolhe mais”). Desse modo, pensar na não obrigatoriedade da matrícula na educação infantil nos fornece indícios que podem nos ajudar a entender a ausência de estudantes com deficiência nos equipamentos.

O grupo compartilhou uma experiência vivenciada com um estudante com deficiência que havia se matriculado no CEI no início de 2019: “Nós tivemos o André, ele participou conosco durante um mês mais ou menos, foi no início do ano passado. Ele ficou conosco

mais ou menos um mês, foi quando nós fomos fazer a nossa organização para poder recebê-lo, porém ele veio a falecer". O fragmento revela que, mesmo tendo sido por um período curto, a presença do estudante com deficiência alterou a dinâmica da instituição, que buscou rever a sua prática e pensar num modo acolhedor de receber o educando.

Observamos então que, em um dos CEIs participantes, a instituição e o corpo docente tiveram uma experiência breve, mas cada educadora carregava em si diversas vivências que ao longo de suas carreiras foram marcando o modo como compreendiam a Educação Inclusiva.

Outra reflexão importante que emergiu durante o encontro reflexivo foi sobre como é identificada ou é vista a criança com deficiência por aquele(a) que educa. Parece que a pessoa com deficiência se torna a própria deficiência, numa espécie de carimbo que reduz o ser a uma patologia: "Eu estou falando porque eu já tive muito isso. Tem laudo, então *ele é o inclusão*" (grifos nossos).

O nome, elemento tão importante na identificação de uma pessoa, é substituído por um termo genérico: "o inclusão". Essa supressão do nome e a naturalização da expressão "aluno de inclusão" para designar um(a) estudante implica negativamente na constituição de sua identidade; trocar o nome pelo estigma gera invisibilidade. Sobre isso, Ciampa (1989) afirma que:

> Nós nos identificamos com nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade: nosso nome próprio. Falamos "chamo-me Fulano", sem prestar muita atenção ao fato de que, antes que eu "me chamasse Fulano", eu "era chamado Fulano", ou seja, nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam. Nós nos "tornamos nosso nome: pense em você mesmo com outro nome (não como outra pessoa, mas você mesmo com outro nome); há um sentimento de estranheza, parece que não "encaixa". (CIAMPA, 1989, p. 63)

Conforme sinaliza Ciampa (1989), o modo como somos chamados constitui nossa singularidade, e pensando nos estudantes com deficiência, a adoção da expressão "aluno de inclusão" captura a sua identidade. Em outro trecho o autor vai continuar: "O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc." (CIAMPA, 1989, p. 64).

Para Ciampa (1989), o grupo social no qual estamos inseridos irá influenciar na constituição da identidade, pois nossa singularidade não é somente o estabelecimento do nosso nome, mas sim a maneira como somos chamados. Nesse sentido, pensando que nossa sociedade carrega muitas formas de preconceito, isso atinge diferentes grupos que passam a

se constituir com uma identidade degradada. Romper com as amarras da discriminação eliminando expressões pejorativas ganha alcance emancipatório, inaugurando novos modos de existir e conviver socialmente. No trecho a seguir, o grupo traz um relato em que é possível observarmos o modo como os estudantes com deficiência são nomeados:

> — [...] Ser formado para dar inclusão não garante que você vai receber "o autista", que você vai receber o que tem problema físico. Mil síndromes vêm existindo nessa última década, principalmente. Eu recebi uma menina um tempo atrás que tinha síndrome de Willians; até a gente saber o que era a síndrome de Willians e até ela ser realmente detectada com isso passou um ano praticamente.
> — O que é isso?
> — A síndrome de Willians é aquela criança que tem a boca tipo de um gnominho, uma orelha mais apontada; ela arranca todas as roupas em qualquer lugar e em qualquer tempo, então são assim, são coisas que você tem de ir observando junto com a família, que vai fazer o tratamento com a criança, para você, junto com o pediatra, psicólogo, fono, sei lá eu quantos mais tinham, para você chegar nesse diagnóstico com ela. Isso quase no final do ano e só foi fechado no ano seguinte, porque ela continuou na escola e quantos não continuam?

Os termos com que os estudantes são nomeados ou o próprio uso do quadro clínico para se referir a pessoa mostra que é imprescindível notarmos a urgência de mudanças nos modos de interação, pois, como já citado anteriormente, as relações com os grupos sociais são constitutivas. Outro aspecto que aparece nesse trecho é a falta de uma formação geral capaz de responder às diversas circunstâncias que ocorrem na escola. Sendo assim, e seguindo o que está disposto na Lei nº 13.146/2015, a atuação docente deve focar em eliminar as barreiras que possam impedir o(a) estudante com deficiência de ser inserido(a) no contexto escolar.

E não se trata somente de eliminar barreiras ambientais. Muitas vezes a relação entre educadores e familiares é uma relação delicada, e tanto um grupo quanto o outro necessita de formação. As educadoras do grupo demonstraram insegurança neste diálogo com as famílias: "Tem de haver uma equipe por trás, uma equipe de profissionais capacitados para tal, porque tem pais que vão até entender e procurar um diagnóstico para o seu filho, e tem outros que não, eles vão interpretar de uma forma errônea". Importante também compreender que família é um conceito que foi historicamente construído.

Szymanski, H. (2000) discute as diferentes concepções de "família" que foram se constituindo no decorrer do tempo. Há a ideia de "família nuclear", composta por um homem provedor, uma mulher cuidadora, responsável pela vida emocional da família; os pais entendidos como transmissores de conhecimento e os filhos como receptores; e os sentimentos associados a essa concepção são: amor, acolhimento, apoio e segurança.

Muitas vezes essa família equivale o que a autora chama de "família pensada". Nesse modelo familiar, ocorre uma naturalização, sem consideração histórica, é um modelo que serve à ideologia patriarcal dominante. Já no modelo da "família vivida" novas configurações de família, que se afastam do modelo nuclear, começam a se organizar.

> O caráter avaliativo do modelo impregna outras instituições sociais. A escola frequentemente atribui as dificuldades de seus alunos à "desestruturação" da família, referindo-se àquelas em que os pais são separados. Uma estrutura alternativa é desqualificada como *des*estrutura, novamente apontando a presença da família pensada definindo atitudes e ações dos/as educadores/as em relação às famílias. (SZYMANSKI, 2000, p. 18)

O grupo relatou aspectos acerca da dinâmica familiar dos(as) estudantes com deficiência: "Então essa família aceita, tem outras que não; é muito complicado, alguns encaram como uma ofensa". Essa reação familiar pode ser entendida como resposta às diversas circunstâncias sociais enfrentadas, já que sabemos a precariedade de acesso que os locais públicos ofertam. Então, faz-se necessário a "consideração da família vivida, concreta, que devem ser delineados programas educacionais e parcerias com outras instituições, em especial com a escola" (SZYMANSKI, 2000, p. 18).

Neste outro trecho o grupo fala sobre aceitação:

> [...] Uma mãe que realmente se dedicava. Ela aceitou desde o princípio: 'Não, minha filha tem algo, então eu vou investigar'. As meninas chamaram, conversamos com ela não é, Joana? Desde o primeiro dia ela mesma falou 'Não, minha filha tem autismo', não foi, Joana? E até hoje ela vai lá e ela sabe como é o processo para a filha dela; então essa foi a única de todos que eu vi ali que aceita, porque na nossa cultura a maioria não aceita né, como se aquilo fosse uma coisa ruim, não se trabalha isso.

Szymanski (2000) propõe que as famílias participem de formações assim como os docentes. Nesse sentido, o trabalho com famílias precisa ser pensado para uma família vivida, considerando sua realidade e buscando formar para transformar.

> O ponto de partida para um trabalho sistemático com famílias é a consideração dessa instituição como construção social e histórica e com uma missão socializadora que lhe foi imposta pelas sociedades dentro das quais está inserida. Só com essa perspectiva claramente posta é que se pode partir para um conhecimento sistemático das informações e habilidades necessárias para o desempenho daquela missão e transcender o mito de sua capacidade "natural" de educar seus filhos. (SZYMANSKI, 2000, p. 16)

Ao lembrarem como o trabalho desenvolvido no CEI muitas vezes não é aproveitado no ensino fundamental, as educadoras colocaram o quanto eram cobradas para formularem

relatórios de evolução dos estudantes, sendo que esse material não era considerado na transição para o ensino fundamental I, ocorrendo uma ruptura entre um trabalho e outro. Além disso, em muitos casos, os avanços que o(a) estudante tinha alcançado eram perdidos nesse processo.

No depoimento "essas situações vão se agravar no fundamental, por que o que acontece? [...] Então quando chega lá na EMEI, que é obrigatório, lá em cima, que é o fundamental, o que acontece? Ali é onde a família se depara com mil problemas, e os professores também", as educadoras sinalizam que na etapa seguinte do processo de ensino-aprendizagem as condições educacionais dos estudantes com deficiência podem ser agravadas.

Sem questionar e pensar nos modos como a inclusão acontece na escola, muitas soluções encontradas nesse processo adaptativo geram exclusões, como ocorreu na situação que transcrevemos a seguir:

> E a única solução que arrumaram era ele comer no refeitório de cima, mas de certa forma é uma solução por um lado, mas por outro acabou excluindo ele da turma dele. Porque ele teve de comer com a outra turma, se você for olhar todos os lados.

Nessa situação, a solução encontrada retirou a possibilidade de o educando interagir com as outras crianças da sua turma no momento do intervalo, impedindo que laços pudessem ser criados, ocorrendo, assim, um tipo de inclusão perversa. Sawaia (2001) discute que:

> A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8)

Sawaia (2001) discute não somente a situação das pessoas com deficiência, mas de todas as pessoas que por alguma condição estão inseridas à margem da sociedade. O grupo de educadoras revela que os(as) educandos(as) muitas vezes são impedidos de permanecerem no período completo das aulas: "eles ficam de duas horas e meia a três no máximo. Todas as inclusões vão chegar às 9h, com algumas exceções". Notamos ainda o uso da expressão "todas as inclusões", que reforça um modo de invisibilizar os sujeitos. Sawaia (2001) explica a dualidade inclusão/exclusão:

> A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (SAWAIA, 2001, p. 9).

Como pudemos observar, os relatos das educadoras denunciam a invisibilidade que ocorre no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então cerre os punhos, sorria e jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia.

Emicida

Esta dissertação é um desdobramento de um trabalho coletivo que o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (Ecofam) da PUC-SP vem realizando em parceria com uma comunidade de uma região periférica da Zona Norte da cidade de São Paulo. Essa parceria tem por objetivo a construção, de forma participativa, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de três instituições de ensino formal e não formal: dois Centros de Educação Infantil (CEIs) e um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA).

Com a presente pesquisa, buscamos entender especificamente como a questão da inclusão das pessoas com deficiência é abordada nessas instituições e como a discussão sobre o assunto poderia fazer parte do documento que regulamenta o funcionamento delas, considerando o seu cotidiano escolar. Além disso, refletimos sobre a (não) importância do diagnóstico e sobre qual é o diálogo possível entre a concepção de inclusão e as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de escolarização.

Sempre tive interesse pelo tema da inclusão, por sentir que eu mesma diversas vezes precisei ser incluída. A sensação de ser "café com leite", de estar atrasada ou ter menos a oferecer só foi se rompendo à medida que meu acesso à educação aumentava.

Assim, unimos meu interesse em pesquisar sobre Educação Inclusiva com a demanda que estava nascendo no grupo de pesquisa Ecofam de reconstruir o PPP dos CEIs e do CCA parceiros. No encontro reflexivo sobre a inclusão escolar dos (as) estudantes com deficiência, discutimos com as participantes, sobre a questão que norteou o trabalho, a saber: "O que vocês gostariam de saber sobre Educação Inclusiva?"

Tivemos aqui a oportunidade de nos aproximar das experiências dessas educadoras e gestoras já que nossa pesquisa encontra fundamentos no método fenomenológico, que nos proporciona olhar o fenômeno do modo como ele se apresenta.

As educadoras e gestoras dos equipamentos escolares relataram suas experiências com estudantes que enfrentavam dificuldades em seu processo de escolarização e deram corpo à discussão que agora está inserida no PPP das instituições. De suas falas construímos

duas constelações: a primeira delas, denominada *Desamparo: "realmente não existe inclusão, infelizmente"*, desvelou que essa sensação de desamparo surgia nas educadoras quando estas se deparavam com a presença de estudante com deficiência e reconheciam a falta de repertório para lidar com a situação, já que identificavam que eram desprovidas de formação inicial e permanente adequadas. As docentes acabavam por realizar escolhas que afetavam no direito do(a) educando(a) ao ensino, por exemplo, diminuindo pela metade a sua carga horária de aula, que já era de meio período. Com os relatos que surgiram no encontro, também foi possível perceber que a produção coletiva do Projeto Político-Pedagógico se materializava como uma reação a esse desamparo.

A segunda constelação, nomeada como *Invisibilidade: "alunos(as) de inclusão?"*, desvelou a ideia da ausência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, gerando reflexões sobre a não obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação infantil e a compreensão que as famílias pareciam possuir de serem as únicas responsáveis nos cuidados com seus filhos com deficiência. Pudemos refletir também sobre os encaminhamentos para resoluções de problemas que, na verdade, eram geradoras de exclusão, ou seja, situações que eram pensadas para incluir, mas que produziam outros distanciamentos. Por fim, refletimos sobre a questão dos diagnósticos, sua interferência na prática docente e o fato de eles invisibilizarem os(as) educandos(as) com deficiência, que passam a ser reduzidos(as) às condições que o laudo impõe.

Questionamos como esses aspectos poderiam influenciar na escolha das famílias em permitir (ou não) o acesso das crianças ao ensino; quais seriam os outros motivos da ausência de estudantes com deficiência nas instituições; onde estão as crianças com deficiência (de quais serviços participam?); e qual é o entendimento das famílias acerca da decisão de matricular as crianças na escola. A ausência de respostas para essas questões revela a possibilidade de um novo campo de pesquisa, que possa apresentar as crianças com deficiência que residem no território pesquisado, desvelando como é sua relação com a escola.

Por fim, esta pesquisa revelou que uma parceria entre universidade e comunidade pode dar corpo a uma importante discussão e torná-la presente no PPP de forma orgânica e participativa. Entendemos que há um abismo entre estudar a questão, ouvir falar sobre ela ou discuti-la sistematicamente, tal como foi feito durante o tempo de produção do documento. Há ainda uma sensação (e certeza) de participação das profissionais no documento, o que o torna legítimo e .fruto de orgulho por parte do corpo docente, gestores e outros participantes da pesquisa mais ampla.

Vale dizer, por fim, que o PPPP está em sua fase de redação final. Atualmente, as discussões que costuram o projeto como um todo têm sido *on-line* e sistematizam o diálogo travado ao longo dos dois últimos anos; isso inclui muitos temas e nossa questão específica sobre Inclusão e Educação Inclusiva. Ouve-se, nesse documento, a voz de todas/os as/os participantes: pais, mães, adolescentes, educadoras, gestoras e pesquisadoras, tornando-o representativo dessa parceria que agora, juntamente com a finalização da pesquisa, chega ao fim. Vale lembrar que um PPP nunca se apresenta terminado ou definitivo, mas em movimento. Assim, esperamos que a discussão sobre educação inclusiva lá inserida seja continuada e ampliada, pois entendemos que germinamos um solo fértil que sempre precisará ser cuidado.

> *Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombro. Capturado por essa irresistível imagem de si mesmo, Israel perseguiu o olho da professora. A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava na janela da sala de aula da 02º série C. Com meio corpo para dentro do olhar da professora. Uma cena e tanto. Israel na janela, espiando para dentro. Cantando no lado de fora, desenhando com os olhos. Quando o chamavam, fugia correndo. Escondia-se atrás dos prédios. Mas devagar, como bicho acuado, que de tanto apanhar ficou ressabiado, foi pegando primeiro um lápis, depois um afago. E, num dia de agosto, Israel completou a subversão. Cruzou a porta e pintou bonecos de papel. Israel estava todo dentro do olhar da professora. (BRUM, 2006, p. 117)*

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In:* AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente/SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./ abr. 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745. Acesso em: 12 dez 2019

ANGELUCCI, B. C; LINS, S. R. F. Pessoas significamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2019

ANTUNES. M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2014.

BARETTO, A. P. Ulisses Pernambucano, educador. **Psicol. cienc. Prof**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 14-17, 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100003. Acesso em: 18 maio 2020.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à 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., – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos rev. e atual. da Pessoa com Deficiência, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4**/2014/MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2018.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf. Acesso em 10 jan 2020:

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan 2020

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 42, p. 79-86, 1982. Disponível em: http://www.professores.im-uff.mat.br/hjbortol/disciplinas/2017.1/gma00114/arquivos/carraher-carraher-schliemann-1982.pdf. Acesso em: 12 jan 2020

CIAMPA, A. Identidade. *In:* LANE, S.; CODO, W. (org.). Psicologia social: o homem em movimento. 8. ed. Cidade: São Paulo. Editora Brasiliense, 1989.

CRITELLI, D. **Analítica do Sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CRITELLI, D. Método: Revelação e ocultamento. In: **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática experimentações em psicologia**. *In:* SZYMANSKI, L; MOREIRA, M; SCHIMIDT, M. (org.). Curitiba: CRV, 2019. p 23-29.

FARIAS, S. R. Educação, arte e inclusão na perspectiva Montessoriana. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 11, n. 2, p. 29-47, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/198431781122015029. Acesso em: 10 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, [*s . l.*], v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 jun 2020.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de França (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADOTTI, M. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 20 jun 2020

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 20 jun 2020.

GOFFMAN, E. Estigma: **notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GUEDES, J.; SILVA, A; GARCIA, L. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**., Brasília, v. 98, n. 250, p. 580-595, 2017.Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000300580&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun 2020

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE.**Censo Demográfico Brasilândia 2010**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/upload/freguesia_brasilandia/IBGE%20Brasilândia%20Tabela%203175%20Tabela%203175%20-%20População%20residente,%20por%20cor%20ou%20raça,%20segundo%20a%20situação%20do%20domicílio,%20o.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

INEP. **Censo Brasil**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/2120. Acesso em: 23 jun. 2020.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial. **Revista Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100405&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 23 jun 2020

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 25 fev 2020

LOBO, L. F. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 228.

MACHADO, M. M. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 260-263, 2002. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101. Acesso em: 04 abr 2020.

MANTOAN, E. T. M. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030. Acesso em: 04 abr 2020.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em:

MENEZES, E. C. Sobre capacidade civil da pessoa com deficiência: desde a metodologia de superação do determinismo apresentada por Stephen Jay Gould até o primado da dignidade humana. **A Revista Direito UNIFACS**, Bahia, n. 203, 2017. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4785. Acesso em: 16 mar 2020.

MURAHARA, F. K. **Um estudo fenomenológico sobre o processo de representatividade em uma EMEF de São Paulo: em foco protagonistas da inclusão de educandos com deficiência intelectual**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. **Progestão:** como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715-728, jul./set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000300009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 jul 2020.

PEREIRA, S. M.; BECKER, A. O projeto político pedagógico e a construção da identidade escolar. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ, ano 17, n. 67, p.81-100, jul./set. 2002.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Dialogando com Goffman: Contribuições e limites sobre a deficiência. **Poíesis Pedagógica**, v. 10, n. 1, p. 4663, jan./jun.2012. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/19990. Acesso em: 18 jul 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 31-73.

RIBEIRO, T. Recordista de mortes por Covid em SP, Brasilândia ganha limpeza das ruas. **Folha de S.Paulo** [*on-line*], 18 maio 2020. Disponível em: https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/05/recordista-de-mortes-por-covid-em-sp-brasilandia-ganha-limpeza-das-ruas.shtml. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROCHA, J. S. **O aprender como produção humana**: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROSS, Paulo Ricardo. A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 15, p. 1-11, dez. 1999 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100016. Acesso em: 15 jul 2020.

SÁ, R. N. As influências da fenomenologia e do existencialismo na Psicologia. In: JAC-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L; PORTUGAL, F. **História da Psicologia:** rumos e percursos. Rio de janeiro: NAU, 2008. p. 319-338.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. **Diário oficial do município de São Paulo**. 13 de out. 2016.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o decreto n 57.379/2016 – institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. **Diário oficial do município de São Paulo**. 2016, p. 9-14.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14 n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367. Acesso em: 30 jul 2020.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? *In:* SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**. 2. ed. Editora: Vozes Petrópolis, 2001.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP** [*on-line*], v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SILVA, S. L. da. **As crianças e seus diagnósticos na escola pública**: uma análise fenomenológica da perspectiva de mães e professoras. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SKLIAR, C. B. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-33, 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373. Acesso em: 30 jul 2020.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologização para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização**

de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-68.

SOUZA, J. M. O. de. **A invenção da inclusão**: uma aposta ética nos estudos da deficiência. 2016. 105 f. Orientadora: Ana Claudia Lima Monteiro. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016.

SOUZA, R. M.; SKLIAR, C.B. O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. *In*: AZEVEDO, K. J. C.; GENTILI, P.; KRUNG, A.; SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 259-276.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1594/1120. Acesso em: 30 jul 2020.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. Repercussões do pensamento fenomenológico nas práticas psicoeducativas. *In*: BARRETO, C. **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 78 -94.

SZYMANSKI, H. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1316/1055. Acesso em: 05 mar 2020.

SZYMANSKI, L.; SZYMANSKI, H.; FACHIM, F. Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30. e20180014, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072019000100536&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 05 mar 2020.

SZYMANSKI, L.; FACHIM, F. Contribuições do pensamento fenomenológico existencial e hermenêutico no processo de construção e análise da pesquisa qualitativa, interventiva e dialógica. *In*: CABRAL, E. C.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, B. I. M.; SCHIMIDT, S. L. M. (org.). **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática**: experimentações em psicologia. Curitiba: CRV, 2019.

SULZBACH, C. P. O processo histórico de construção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó – SC. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1227. Acesso em: 06 mar 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APÊNDICE A – Transcrição do encontro reflexivo

O encontro reflexivo no qual foi discutido o tema da Educação Inclusiva ocorreu na sede de um dos CEIs integrantes do projeto, no dia 20 de maio de 2019. Estiveram presentes professoras, coordenação e profissionais de outro Centro de Educação Infantil convidado. Os nomes dos participantes foram alterados a fim de manter o sigilo de suas identidades.

Pesquisadora – Estou iniciando a gravação aqui. Então, a minha presença aqui hoje é um pouco para a gente focar a discussão em um tema só. Lá no grupo, a gente costuma trazer tudo o que acontece e o que aparece nas entrevistas reflexivas e aqui é um pouco para gente refletir sobre o tema da educação inclusiva, pensando em como esse tema pode entrar na construção do documento final. Então é para a gente pensar juntos hoje. Meu problema de pesquisa é entender, compreender, como podemos inserir a discussão do tema da educação inclusiva no projeto político-pedagógico participativo. A gente veio tentando entender isso desde os primeiros momentos quando a gente se apresentou dizendo qual que é o nosso objetivo e interesse de pesquisa e como o tema da educação inclusiva não era muito um tema que aparecia. E no momento em que eu me apresentei, falei que era um pouco meu objeto de pesquisa. Essa apresentação já traz um pouco esse tema para o debate, e hoje é para consolidar isso ou para iniciar isso. Bom, um pouquinho antes das questões que eu quero que vocês pensem um pouco para a gente começar a discussão, o objetivo da minha pesquisa e a proposta de pensar isso é um pouco para consolidar também essa parceria de anos entre a comunidade e a universidade e também pensando em como a universidade pode contribuir para formação, para ampliação de reflexão e tudo mais e especificamente para minha pesquisa. É entender como que, mesmo sem uma demanda talvez latente ou real, uma demanda muito urgente, como a gente pode pensar em temas muito específicos que podem não ser a realidade, mas que pode vir a ser a realidade.
Questões preparatórias: para a gente começar pensando, eu queria um pouco entender quantos casos de inclusão ocorrem nos equipamentos e se ocorrem?
Grupo – Se já tivemos? É isso?
Pesquisadora – Pode ser se já teve.
Grupo – Nós tivemos o André Ele participou conosco durante um mês mais ou menos, foi no início do ano passado. Ele ficou conosco mais ou menos um mês, foi quando nós fomos fazer a nossa organização para poder recebê-lo, porém ele veio a falecer, então nós só tivemos ele.
Grupo – Pouco tempo.
Grupo – Agora não sei se entra, não entra crianças de outros países, não entra dentro da inclusão?
Pesquisadora – Então, essa é uma ótima pergunta, porque a educação inclusiva ela abrange tudo, as questões de gênero, de raça, as questões sociais, e para o meu trabalho a gente vai focar um pouco na questão da educação especial, então nesse público que você trouxe, nos alunos que têm algum tipo de deficiência, seja física ou mental, pensando como os equipamentos podem se preparar para receber esses alunos. Nesse caso que você contou, vocês tinham o diagnóstico claro dele?
Grupo – Tinha sim, ele teve falta de oxigênio no cérebro, na verdade foi quando ele nasceu que ele teve; passou o tempo de ele nascer, então teve falta de oxigênio no cérebro que deu como se fosse um atraso mental; porém, ele era, nas fotos e vídeos que a mãe mostrou para nós, considerado como uma criança igual às demais, mas depois de algum tempo ele

começou a ter convulsão, que foi quando realmente o atraso foi se agravando. Ele não andava, ele não falava. E aí ele começou conosco e ele vinha de manhã, só que por conta dos remédios ele dormia, então a gente conversou com a mãe, porque vir só para dormir a gente acabava não ajudando ele em nada, ai ele passou depois a vir no período da tarde, e com o tempo que ele ficou a mãe relatou para nós que ele foi melhorando, foi tendo uma melhora. Então algumas coisas que ele não fazia, tipo ele ficava só parado, de repente, ele já começou como se ele visse, tivesse alguns reflexos. Então ele já se manifestava de alguma forma, porém ele ficou só um mês e veio a falecer.

Pesquisadora – Quando vocês receberam essa criança aqui, qual foi a sensação que vocês tiveram? Vocês conseguem resgatar um pouquinho isso?

Grupo – A princípio foi *punk*.

Grupo – Ficamos com medo. Até então a gente não tinha essa experiência de como lidar com essa criança e foi meio chocante para a gente.

Grupo – Ficávamos com medo de não saber como cuidar ou entender o que ele estava precisando.

Pesquisadora – Então vocês me relatam um pouco de um medo do desconhecido.

Grupo – sim, é isso.

Pesquisadora – A gente, para se aproximar de qualquer tema que seja, precisa fazer um exercício mesmo, porque a gente consegue se apropriar da vivência quando ela está na família, no núcleo de amigos, assim a gente se obriga a pensar "poxa preciso pensar em como vou adaptar minha casa, como vou receber essa família", é quase que um desconforto para gerar uma mudança. E foi um pouco isso que ele trouxe; ele trouxe uma grande contribuição pelo que percebo, pelo pouco tempo que ele esteve com vocês e infelizmente ele teve uma história triste, porque deviam ter outras coisas envolvidas de saúde que não era somente a questão da deficiência. Mas já trouxe um movimento, já trouxe uma vivência de se repensar "poxa, mas como que eu faço?". Então vocês têm essa situação, tem alguma outra?

Grupo – E vocês (Instituição dois) já tiveram ou não?

Instituição dois – Nós tivemos vários né, Josefa? Teve um ano que nós tivemos um caso, a Bruna, e teve também o caso de uma criança, uma menina que teve cegueira total. Ela chegou, a Julia, ela chegou e a família a trouxe para a escola e eu como professora fui quem recebi. A criança nem andava, ela chegou no MG2, mas ela só ficava sentada. Como ela tinha cegueira, a mãe tinha medo que ela se machucasse. Quando a Maria e a diretora falaram que essa criança viria para mim, foi um choque, a gente não tem muito estrutura, né? Então naquele momento a gente aprende.

Pesquisadora – Pensar em como eu vou continuar atendendo todos os meus alunos tendo uma demanda tão específica e que demanda tanto junto; conciliar isso é um grande desafio mesmo.

Instituição dois – E, assim, no caso dela era total, então tem casos que é um pouquinho, dá para ajudar, mas no caso dela não, então precisamos de tempo, aos poucos ela foi conhecendo, só que quando ela chegou para nós começamos, e aí eu falei "Maria, ela é uma criança, eu entendo que a mãe tenha medo de deixar e largar, ela não saia de casa. Mas nós vamos fazer diferente". Ela começou na sala, eu deixava livre. Eu sei que é assustador, até para mim era, e aos poucos ela começou a conhecer, começou a ficar de pé, a brincar, começou a cantar. E na época ela não tinha a fala desenvolvida também, então ela não tinha contato com as outras crianças, então era assustador aquilo para ela e para mim. Então ela foi aprendendo e nós aprendemos com ela. Ela saiu da escola já andando, porque lá tem escada, ela descia e subia sozinha as escadas, então nós aprendemos com ela e ela conosco, porque assim como ela chegou e a mãe tinha medo de tudo, então ela chegou um bebê infelizmente. Ela chegava no colo da mãe, a mãe chegava e a levava no colo, então ela achava que ela não

tinha condições de se desenvolver. No final do ano a mãe dela já entregava na sala e ela já não a levava no colo; ela já segurava na mão dela e ia andando.
Pesquisadora – A experiencia da educação inclusiva é essa experiência que a gente está buscando já faz um tempão, que é uma experiencia coletiva e não tem como fazer sozinho. Quando essa mãe chega e vê que vocês têm essa confiança na filha dela, ela começa a olhar essa criança de um outro jeito também.
Instituição dois – Sim. Nós já tivemos vários casos, mas o caso mais grave foi ela, porque ela chegou um bebê, mas ela saiu de lá uma mocinha, andava lá, descia e subia.
Pesquisadora – Eu fico imaginando o quanto que em casa ela não deve ter... ampliou demais a vivência dela em casa. Então a escola tem um papel na vida dessas crianças que é enorme, porque a mãe se pudesse colocava de volta no útero, no sentido de uma proteção tão grande, que por outro lado não deixa a criança se desenvolver. E que fique claro que não estamos falando nada em relação à postura da mãe, mas imagina o medo que é ter essa responsabilidade de lidar com a criança e confiar que vai dar tudo certo e que pode também não dar, porque pode também acontecer alguma coisa. Então é uma incerteza muito grande, para a família ter esse apoio e vocês fazem uma função enorme; a função de apoiar a mãe para que ela consiga segurar essa maternidade tão difícil. E essa fala serve para *n* situações pelas quais vocês devem passar com os seus alunos. Talvez não seja essa situação específica, mas alguma situação em casa que vocês ancoram essa família, e vocês sabem disso. Uma próxima pergunta seria sobre os alunos que vocês atendem. As crianças têm alguma vivência? Eu fiz essa pergunta um pouco pensando em alguma situação externa, tipo ter algum irmão, alguma vivência que os alunos tenham e que eles tragam algum assunto aqui, que se relacione com a educação inclusiva ou não?
Grupo – A gente não sabe. O que eu sei é que no ano passado, quando iniciamos o projeto Identidade, no MG2, a gente fez uma pesquisa, foi só um... como que fala... uma sondagem, com diversas perguntas para as famílias responderem. Aí eu não sei quem foi dessa turma, mas teve uma família que algum parente deles era aditivo, ah eu não lembro, mas eu sei que tinha, mas a gente não entrou muito no assunto porque não era direto, era só um parente deles mesmo. A gente ficou sabendo pela sondagem, mas a gente não chegou a trabalhar isso. A gente fez algumas atividades dos sentidos que seria uma alusão a isso, mas nada profundamente.
Pesquisadora – Então a pergunta veio porque às vezes o tema da educação inclusiva vem por uma mãe que tem um outro filho em casa e que por isso interfere na frequência do outro filho no CEI, então os caminhos são muitos para a gente entrar em contato e às vezes um deles é esse. E então nesse caso a reflexão seria o que o CEI pode estar trabalhando, no sentido de contextualizar essa criança, para ela entender que não é uma situação específica da casa dela, mas que isso acontece em outros contextos. Acho que também de formas indiretas a gente é convidado a abordar um pouco o tema.
Grupo – No caso [inaudível] né Paula. É verdade, tinha uma criança na época do estado que tinha um tio com deficiência e acho que ele tinha uns 27 anos e eu não sei exatamente se ele já nasceu assim ou se ele ficou com essa deficiência. Mas no ano passado ele veio a falecer, e a Dalila ela ficava o tempo todo, não sei se porque ela ficou ouvindo a família, os familiares, falando "foi culpa minha". Então ela ficava falando o tempo todo na sala que tinha sido culpa dela que ele tinha ido para o céu. Na reunião que teve, eu perguntei, e eles falaram que ele tinha falecido por conta de um resfriado e ele vivia em estado vegetativo na cama. Ele acabou ficando na cama gripado e acho que por conta disso, eles falaram que foi culpa da mãe, da avó dela, porque acho que a avó se sentia culpada por ele ter ficado doente. Então ela ouvia a avó falando isso, mas depois foi passando o tempo, ouvindo um familiar falando que ele virou uma estrelinha, que ele está bem e morando no céu foi aliviado. Mas ela sempre falava o tempo todo o nome dele.

Pesquisadora – Interessante porque você está trazendo agora o tema do luto, e as coisas vão se entrelaçando. Esses são temas muitos difíceis de lidar com as crianças, e é isso, às vezes essa forma indireta também é um caminho para entender. Eu fico pensando na cabeça dela o que a fez pensar que ela era culpada. Talvez ela estivesse gripada...
Grupo – Verdade, do nada ela voltava e falava. Às vezes nós nem estávamos falando de nenhum assunto familiar, e ela levantava esse assunto dizendo que ela que era culpada por ele ter partido.
Pesquisadora – São essas oportunidades, fica o convite, essas oportunidades que são aleatórias podem ser oportunidades para a gente olhar melhor o tema e a gente abordar isso. Até orientando a família que modo como a família enluta do jeito que o adulto fica de luto é muito espelho para a criança encarar o luto dela. Então a gente precisa de cuidado com as crianças.
Grupo – Às vezes não precisa nem ser muito né, uma deficiência; que nem tinha o irmãozinho da Alice; ele tinha problema no rim e ele estava internado no hospital. Como ela sentiu, sabe? Ela ficou quase um mês chorando, e ela chorava; a gente conversava com ela, perguntava o que que foi, e a mãe estava com o irmão no hospital. Acho que ela perdeu um pouco do contato com a mãe, ela sentiu muito, acabou perdendo o contato com os dois. Ela sentiu bastante, mas graças a Deus melhorou. Aí ela esquecia depois chorava de novo.
Pesquisadora – Vocês lidam com todas as demandas possíveis que envolvem a criança, é muito desafiador né? Eu passei aqui já para a questão que é desencadeadora para a gente ter esse encontro hoje que é: "O que vocês gostariam de saber sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial?". É para a gente focar mesmo na inclusão nesse sentido. Então o que fica de questionamento para cada uma de vocês, o que vocês gostariam de saber ?
Grupo – Meu questionamento é "por que se fala tanto de inclusão e não existe uma formação específica para o professor, para que quando ele receber este aluno ele não fique tão pasmo, achando que é um problema?". Não é um problema, mas fica "o que é que eu vou fazer?". Só se sentir sozinho e não saber lidar com isso e ele próprio ter que procurar ferramentas para lidar com isso, sendo que esse é um assunto, uma situação tão comum, é comum, porque hoje em dia as escolas estão recebendo bastantes crianças com deficiências seja mental ou física. Por que não existe um estudo mais aprofundado para aproximar o professor dessa realidade? Não só quando a realidade já está ali, entendeu? O professor precisa ter mais esse preparo.
Pesquisadora – Você identifica um caminho, uma possibilidade de fortalecimento dessa formação? Como você vê essa questão? Ou como você busca essa questão?
Grupo – Então, porque assim, se fosse no meu caso, eu não tenho essa experiência com o aluno de inclusão, mas se fosse no meu caso eu teria de correr atrás de cursos, de recursos, como eu vou adaptar aquela situação, vou conhecer o aluno, chamar o familiar, é tudo uma questão que eu vou ter de correr atrás, mas não é uma questão que eu já sei, entendeu, não existem cursos? Existem, mas não existem cursos gratuitos para que o professor tenha esse acesso.
Pesquisadora – Me parece um pouco assim uma forma de uma solidão do professor. É algo que pode aparecer a qualquer momento e que você se encontra sem recursos, sem ferramentas. E essa busca é muito uma busca partindo do zero, então é uma busca um pouco mais complicada do que se tivesse algum tipo de base. "Onde eu busco?" Essa é a pergunta; primeira questão é onde encontra isso, então você vai ter que desbravar para se aproximar de informações relevantes, porque tem muita coisa que não ajuda também.
Grupo – Não. Tenho um exemplo disso que eu vivenciei. Eu fazia estágio na prefeitura. A Prefeitura de São Paulo tem um programa que se chama "Parceiros da aprendizagem" e outro que se chama "Aprender sem limites". O "Aprender sem limites" lida mais com deficientes especiais, e outro, "Parceiros da aprendizagem', é mais na questão da alfabetização.

Chegando lá, eu não vivenciei porque na minha sala não tinha nenhum aluno especial, mas na sala da minha colega ao lado tinha, e a professora, por mais que ela tivesse uma longa carreira na educação, era um problema para ela, tipo ela deixava na mão da estagiária, e a estagiária fazia tudo. Não procurava aprender curso, não fazia nada, mas se sentia ofendida quando a criança tinha algum progresso por conta do trabalho da estagiária, "então a professora aqui sou eu né". Também existia essa questão desse problema também, porque assim o professor embora ele tenha muitos anos, alguns professores, não são todos, não vou generalizar, mas alguns professores embora eles tenham muitos anos de educação eles ainda também não sabem como lidar com a inclusão, aí joga na mão do outro porque o outro é mais jovem para isso e ponto final. E não é assim. O quanto que a criança pode progredir, como no caso dela, que chegou lá a criança mal andava e já saiu de lá andando.

— Lá era uma autista com grau do autismo um pouco severo, ela ficava nervosa, ela não gostava de barulho, tinha que sair com ela da sala. Sabe o que ela falava para a estagiária? Controla isso... ah esqueci o nome dela agora... Controla aí, vamos, Cora, vamos, Cora.

— Fico pensando nessa estagiária.

— Imagina essa cena, isso é horrível para você ver na educação. Você vê um professor e ai eles até te perguntam "é isso mesmo que você quer?". Claro que eu não quero, eu não quero ver aquilo, jamais eu queria ver a professora falando para a estagiaria "controla isso" com aluna porque ela estava agitada, realmente ela estava agitada, mas ela não quer saber o problema dela, ela quer seguir a meta dela, que a escola estabeleceu e ponto final. Ou seja, não tem, não existe, mesmo que... a professora tem que ir lá e correr atrás, mas senão, não existe esse programa para a professora se especializar, mesmo sendo a prefeitura que tem esses momentos, esse espaço de estudo, de encontros, mas não existe, realmente não existe inclusão, infelizmente.

Grupo – Infelizmente isso vai do professor, porque tem uns que se acomodam, não correm atrás. Não existe...

Grupo – Nem capacitação né, porque na realidade eu não capacito o professor, eu jogo a criança lá, então é uma inclusão meio que fictícia; eu coloco ele numa sala, ele está incluso, mas e a qualidade de ensino que eu vou permitir a essa criança, nisso eu tenho que qualificar o professor e essa qualificação nós não recebemos.

— Não mesmo...

— Então meio que desanimador para o professor, ele está com um problema e ele precisa da solução, ele vai por meios particulares procurar entender o que acontece com a criança, porque muitas vezes a família não fala a verdade ou talvez nem tem conhecimento também para nos passar, a bola é sua professor, se vira.

— Verdade.

Grupo – E aí não temos capacitação. Na rede parceira existe um grupo de apoio que se chama CEFAI, porém as crianças têm de estar matriculadas; então primeiro inclui a criança, quando ela está inserida, aí sim eles vêm para fazer um apoio, algumas sugestões.

— Ué, a ordem está errada...

— Algumas sugestões do que nós podemos fazer, foi isso que aconteceu conosco em relação ao André. Mas eu acredito que isso deveria já ter uma especialização para que a gente possa já saber como agir e estar preparado anteriormente.

Pesquisadora – Qual seu nome mesmo? [Mônica.] Então, a Mônica sintetizou aqui de uma maneira muito forte, e eu não sei se todo mundo ouviu. Vocês conseguiram ouvir? Porque ela falou assim: "então não é inclusão, é exclusão", e isso é muito pesado né, porque você "finge" que a política pública está sendo atendida, e às vezes esse "fingimento", a palavra também é forte, mas não é completamente intencional, é por falta de recurso mesmo. E essa criança às vezes tem entendimentos diferentes, porque, como a criança tem limitações, como eu entendo essa criança? Ela precisa de cuidado, mas eu sou a escola e estou aqui para

oferecer educação, o que é isso? Ela não perde o direito dela à educação por estar nessa condição e se na nossa realidade a gente vê que está colocando essa criança dentro da sala e que isso não está gerando uma mudança, uma modificação, aí é uma exclusão mesmo, então você colocou muito forte e infelizmente algumas vezes certo.

Grupo – É como se jogasse, é só mais um ali, porque não tem suporte, não tem. Eu já trabalhei antes de me formar, eu fiz estágio também igual a Clarice está fazendo e eu ficava com um autista, o nome dele era André. Ele era muito agitado, e a professora da sala fazia isso mesmo que a Carina comentou, jogava para cima de mim e eu sem experiência nenhuma porque estava no segundo semestre de pedagogia e eu tinha de me virar do jeito que dava. Então era uma maneira de ela se livrar do André, e eu ficava com o André e com a Mariana que era uma Down, e ele era autista. Eu tinha de me virar sem experiência nenhuma, eu ficava com os dois. Então ela meio que excluía dos alunos vamos dizer "normais" e eu que tinha de me virar; então a visão que eu tenho é essa, então eles acabam sendo excluídos dos demais.

Pesquisadora – Tem uma ordem contrária também né, porque... qual seu nome? [Helena.] Então, como a Helena colocou, tem uma ordem que não ajuda também, porque você recebe a criança primeiro para depois você ter acesso a ajuda.

Grupo – Mas se você quiser a melhoria e realmente a inclusão do seu aluno, porque, se você não quiser, faz o que a Simone estava contando, deixa para o canto porque é só esse ano mesmo, o ano que vem ele não vai ser mais o meu aluno e deixo o pepino para o próximo professor.

Grupo – Ele pegava aqueles paninhos de boca, as toalhinhas que a gente usa com os bebês, enrolava e enfiava tudo na boca e retirava tudo molhado. Eu tinha de me virar, e a professora empurrava para cima de mim e eu ficava assustada, porque nunca tinha me deparado com aquela situação, então ... E ela talvez também não... Mas eu acho que é igual você estava falando, por ela ter mais experiência já, em vez de me ajudar ela me assustava.

Grupo – E esse programa não é tão divulgado, porque a Joana veio de outra unidade e lá eles tiveram autistas, mas ela não sabia desse programa.

Grupo – Quando eu estava na sala do MG1, eu tive uma criança que era deficiente física. Ele não andava e ele era muito pesado. E, assim, lá no prédio era cheio de escada, tem uma pista lá que vai colocando as crianças conforme a fila for andando, mas não vê se aquela criança tem alguma necessidade especial, se o prédio tem rampa para subir, se é adaptado, se tem adequação para receber aquela criança. Eu sofri durante aquele ano, porque a minha sala era em cima e eu tinha de descer todo dia as crianças para o refeitório. E ele não andava, ele se rastejava e conseguia se virar muito bem; ele usava fralda.

— Você o pegava no colo né?

— Sim, eu pegava muito ele no colo. Fiquei com muita dor nas costas. Então são situações bem difíceis.

— Você acaba ficando doente cuidando dele.

— Para ir ao parque tinha de carregar ele, quando tinha que descer, quando ele subia, tinha uma outra escada para o solar e ele era muito pesado.

— E era desgastante também porque na minha época também nos ficávamos na sala de cima e tinha que descer duas levas de escadas. O André andava muito bem, mas a Mariana tirava a roupa no meio do pátio; o André andava arrastado aqui e eu tinha que apoiar ele aqui para descer as escadas, e a Alice com os demais na frente e eu tinha de me virar atrás com os dois. É complicado. É complicado aí eu falei até com meu marido, ou eu entro de vez na pedagogia ou eu desisto; é esse estágio que vai me dar das duas uma.

— Mas isso aconteceu comigo também quando fiz estágio no fundamental. A professora já estava quase para se aposentar e ela não tinha mais paciência nenhuma, e o menino que era autista ficava comigo e eu não sabia também como lidar com ele.

Grupo – E seu nome mesmo?

Pesquisadora – Rita.
Grupo – Assim, a Mariana nem tanto por causa da síndrome de Down, mas o André, mesmo tendo autismo, era uma criança muito carinhosa, me beijava e abraçava, ele tinha um amor. Olha, eu me apeguei a ele de um jeito que era muito gratificante, e era isso que me dava força para continuar eu acho.
Pesquisadora – Assim você ficou, você permaneceu na pedagogia.
Grupo – Mas dá para, por exemplo, o diagnóstico da criança autista, mas com quatro, três anos já dá para fazer?
— Não.
— Então isso eu queria comentar porque na questão do... essas situações vão se agravar no fundamental, por que o que acontece? Aqui embaixo ainda no CEI a família acolhe mais, não expõe tanto, não se coloca na sociedade. Então quando chega lá na EMEI, que é obrigatório, e lá em cima, que é o fundamental, o que acontece? Ali é onde a família se depara com mil problemas, e os professores também, só que na questão de você, ter assim... ser formado para dar inclusão não garante que você vai receber "o autista", que você vai receber o que tem problema físico. Mil síndromes vêm existindo nessa última década, principalmente. Eu recebi uma menina um tempo atrás que tinha síndrome de Willians; até a gente saber o que era a síndrome de Willians e até ela ser realmente detectada com isso passou um ano praticamente.
— O que é isso?
— A síndrome de Willians é aquela criança que tem a boca tipo de um gnominho, uma orelha mais apontada; ela arranca todas as roupas em qualquer lugar e em qualquer tempo, então são assim, são coisas que você tem de ir observando junto com a família, que vai fazer o tratamento com a criança, para você, junto com o pediatra, psicólogo, fono, sei lá eu quantos mais tinham, para você chegar nesse diagnóstico com ela. Isso quase no final do ano e só foi fechado no ano seguinte, porque ela continuou na escola e quantos não continuam?
Grupo – Então essa família aceita, tem outras que não; é muito complicado, alguns encaram como uma ofensa.
Pesquisadora – Uma ofensa, tipo você está apontando que tem alguma coisa no meu filho, a família que ainda não percebeu ou que ainda não tem um diagnóstico, então tem duas coisas importantes também. Tem muita criança que não tem o diagnóstico e aí essa criança pode estar misturada com as outras, e tem vários diagnósticos, são duas coisas que a gente tem de lidar na educação inclusiva e por isso, o central da educação inclusiva é ter que mudar, buscar, reformular, repensar. Então o modo como esse assunto entra no documento é uma ferramenta para vocês mais para frente se for necessário utilizarem porque já pode ser um direcionamento de algumas coisas e aí a gente não vai estar no zero, como apareceu aqui.
Grupo – Eu já tive lá, no outro CEI. Durante o período em que eu fiquei lá já teve o que, três crianças com autismo né; desses três, dois foram meus alunos, um você lembra que a mãe não aceitava de jeito nenhum. Na época era a Gisele que estava lá e falava, conversava com ela; e ela chegou a falar que as educadoras estavam loucas, que o filho dela não tinha nada, e ele tinha mais de uma deficiência, que era o autismo e ele também não andava, não segurava nada nas mãos, e ela não aceitava, foi muito difícil para ela aceitar. Depois que ela levou e fez vários exames. Foi aí que ela foi aceitando, mas foi um processo bastante lento.
Grupo
– Ele já deve estar...
— Não, ele já deve ter uns 8 ou 9 anos, ele foi da turma do Lucas.
— O ano passado ele estava na EMEI, não sei se ele estava no último, mas a mãe o pegava quando eu estava no portão e eu tinha contato com ela. Eu falava "nossa, mãe, já pegou a criança?", aí ela falou que ele não ficava o período integral. Na verdade era meio período, mas ele não fica o período inteiro, e lá vocês sabem que são trinta e cinco crianças para um professor, e diz que ele não sabe ler. Na creche, a gente fazia todo aquele acompanhamento,

ajudava ele a pegar na colher; então no final ele estava até conseguindo já pegar na colher, só que lá na EMEI ele não está comendo sozinho, então ele não se alimenta e sai mais cedo.
— A mãe não pode trabalhar...

Grupo

– Quando ele foi meu aluno no último ano, ele já estava começando a pegar na colher lembra? Quando ele foi para EMEI, ele parou, porque lá não era trabalhado isso com ele, então existe isso, você vê que de cinco casos, um pai aceita, um pai vai lá... Porque no ano retrasado tive uma outra aluna...

– Não tem continuidade, é uma quebra.

– Não tem. Então, no ano retrasado eu tive uma outra aluna, a mãe da Ana, Joana, lembra? uma mãe que realmente se dedicava. Ela aceitou desde o princípio: 'Não, minha filha tem algo, então eu vou investigar'. As meninas chamaram, conversamos com ela não é, Joana? Desde o primeiro dia ela mesma falou 'Não, minha filha tem autismo', não foi, Joana? E até hoje ela vai lá e ela sabe como é o processo para a filha dela; então essa foi a única de todos que eu vi ali que aceita, porque na nossa cultura a maioria não aceita né, como se aquilo fosse uma coisa ruim, não se trabalha isso

Pesquisadora – É o medo do desconhecido...

Grupo

– Então, que nem ela falou né, mas lá na EMEI tem os relatórios. Com certeza você deve ter anotado isso, as dificuldades e os avanços que ele teve, como você como professora o ajudou. Mas lá na EMEI continuou? Não... Tanto que ele teve que sair mais cedo.

– E era muito difícil trabalhar com ele, porque eu trabalhei com ele e trabalhei com a Ana. Ana andava, fazia várias coisas, só que ele era uma criança que puxava o cabelo, ele não ouvia as outras crianças, ele colocava o cabelo das outras crianças na boca o tempo inteiro... Então você tinha de estar o tempo todo atento à turma e a ele, e isso é muito desgastante para o professor também.

Pesquisadora – E aí de novo, várias síndromes, mas a mesma síndrome também apresenta vários graus. Às vezes não dá conta você ter mesmo uma especialização em autismo, mas atende todos os graus do autismo? Também é muita demanda, tem que ser uma coisa estrutural mesmo, pensada no coletivo e em quais adaptações dá para fazer para aquela criança se adaptar melhor e participar melhor das atividades. Tudo isso demanda um esforço que não pode ser só do professor, porque aí fica uma situação muito desgastante como você colocou, mas também se torna uma situação que o professor não vai dar conta.

Grupo – E tem um porém, a instituição lá queria que a gente desfraldasse porque era o processo de desfralde; queria que desfraldasse ele, sendo que ele era uma criança que não estava preparada para ser desfraldada. E quando ele foi lá para a EMEI, lá ele ficava de fralda, o que desgastou o professor, porque estava numa turma que não tinha como fazer isso. Ele era uma criança que não tinha como fazer isso, mas tem que desfraldar, porque as outras crianças estão sendo desfraldadas e aí quando ele foi para lá ele continuou usando fralda, ficava de fralda. Então é um processo que não tem nada a ver.

Pesquisadora – Com isso, a gente pode pensar também o que é essa coisa de uma igualdade sem reflexão, acaba sendo muito cruel, porque você precisa buscar uma equidade, tem que ser no nível da criança. Você tem que igualar, mas dentro do que a criança consegue dar conta, porque essa exigência do ritmo das outras crianças não é você aceitar ela.

Grupo – Gerava briga entre gestão e professor.

Pesquisadora – Então não era você aceitar a deficiência da criança, você não está fazendo uma inclusão. Quando você quer obrigar aquela criança a ter um desfralde no mesmo ritmo do outro, você não está aceitando aquilo.

Grupo – Então, mas se a criança nem andava direito, como você vai desfraldar uma criança que não anda direto? Não tem lógica.

Pesquisadora – E tem uma questão da comunicação também, precisa desenvolver alguma comunicação para fazer o processo de desfralde.
Grupo – Aí você vê que o professor fez um trabalho que de certa forma foi jogado no lixo, porque depois ele foi para a EMEI e ele foi desfraldado lá? Não. Ele ficava só meio período, metade do meio período.
Grupo
– Eles ficam de duas horas e meia a três no máximo. Todas as inclusões vão chegar às 9h, com algumas exceções, mas ou ele entra mais tarde ou mais cedo. Ah tem uma situação que eu vivenciei de inclusão, que eu achei mais pertinente, não foi relacionada ao professor, foi uma questão entre eles mesmo da sala. Tinha um aluno cadeirante que era muito esperto, muito ligeiro, muito, muito, e aí o que aconteceu? Ele acabou não sendo a inclusão, porque os amigos e a sala fizeram com que... Na verdade, eles aprenderam a lidar com o Gustavo, que era inclusão. Então era assim: existia os dias de quem ia empurrar a cadeira do Gustavo, ninguém esquecia do Gustavo, quem ia levar o Gustavo para o parque.
– A disputa de quem ia levar a cadeira...
– É, criou-se isso e quando chegava a vez da professora ela até esquecia "meu Deus, o Felipe ficou, alguém corre atrás do Felipe". Com tudo isso para não esquecer do Felipe ele virou o centro das atenções, então ninguém esquecia o Felipe, aí eles brincavam de carrinho, quem era o dia de dirigir. Eles empurravam o Felipe na cadeira, e o Felipe rachava o bico, ele achava uma delícia né. Então, assim, foi uma experiência legal. Ele foi até no Teleton esse menino. Então foi assim uma das experiências que eu vi naquele ano, na EMEI, que foi positiva. Ele era tão alegre, tão alegre, porque ele adorava ser empurrado, porque todo dia alguém ia empurrar ele, e ele não era esquecido nunca mais.
– Imagina que delícia que não devia ser isso, todo dia uma diversão.
Grupo
– Aí era uma briga. Tinha de contar, dois, três, para segurar e outro trazia. Então, assim, com tanto tempo de inclusão que eu já vivenciei, essa foi uma das experiências que eu posso falar que foi positiva.
– Vai muito do educador também né?
– Na hora do almoço, todo mundo se mobilizava, a Geisa vinha para cá para o refeitório, a Helena vinha, todo mundo meio que se unia, mas dos adultos já é esperado, mas as crianças em si tomarem essa postura, essa consciência de que o amigo pode participar... Ele participava de tudo, ia para a quadra e jogava futebol; quando contava história as crianças se reuniam próximo dele, a roda de música, as crianças chegavam próximo dele para poder fazer a roda de histórias, acabava mobilizando todo mundo.
Grupo
– Então acho que vai muito também do educador isso daí, porque assim, que nem essa professora, ela foi procurar um meio de ser satisfatório também para aquela criança e para as demais. Qual criança não gosta de estar ajudando? A gente vê isso aqui; quando tem ajudante do dia, eles se sentem a melhor bolacha do pacote. E outra, quando meu filho estava na EMEI, tinha uma criança muito difícil lá, eu acho que ele tinha autismo, e a professora fez esse mesmo trato com eles, que eles tinham de cuidar daquela criança, dando uma responsabilidade para eles em sala. E sempre que eles iam para o parque, eles levavam o amigo. Eu acho isso interessante também.
— É muito! E tem muitos professores que acabam os deixando para lá.
Grupo
— Quando você quer fazer a diferença, você pode até não ter o conhecimento, mas é uma questão de humanidade, você vai lá e faz.
– Verdade. Eu nunca me esqueço de quando eu estava na sexta ou sétima série, nem lembro em que série eu estava, eu sei que eu estava no ensino regular ainda, a professora estava

falando das profissões, e quando ela perguntou para mim, eu falei “eu quero ser professora”, e ela “pelo amor de Deus, não faça isso” (risos). Isso ficou marcado na minha cabeça, sabe, mas nem por isso eu desisti, eu falei “não, se é o sonho que eu quero, eu vou atrás”. E eu fiz magistério, quer dizer, me formei lá do pré a oitava série; depois do primeiro ao terceiro; depois fui fazer o magistério, fiz terceiro e quarto anos de magistério; depois eu fui para a pedagogia, porque era uma realização minha, era um sonho meu e eu fui atrás. Agora não porque aquela professora falou “pelo amor de Deus, não faz isso”, sabe?

– O que leva também uma profissional a falar isso da profissão que é dela?

Grupo – Meu trabalho de conclusão de curso, meu TCC, foi sobre TDAH – transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade e a importância de quando a criança não tem um diagnóstico, que é o caso da maioria. O professor deve relatar para os pais o que acontece com o aluno, é tipo... O dia a dia do aluno, como ele age, como ele se comporta, e não chegar diretamente para o pai e falar “o aluno X tem isso”, entendeu? Porque os pais não vão entender. Tem de haver uma equipe por trás, uma equipe de profissionais capacitados para tal, porque tem pais que vão até entender e procurar um diagnóstico para o seu filho, e tem outros que não, eles vão interpretar de uma forma errônea. E o TDAH, o transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade, ele não chega ser uma doença mental, não está no manual de doenças mentais, só que é um problema que dificulta a criança na aprendizagem. Tem quatro tipos na verdade e tem que ser estudado cada tipo, porque cada criança pode apresentar de uma forma diferente. Então esse é um dos... uma das questões que é muito importante focar e trabalhar junto com os pais nesse sentido.

Pesquisadora – Então, assim, os sintomas eles se misturam, a descrição dos sintomas bate com *n* coisas e até você fazer um funil de falar é isso... Eu acho que essa responsabilidade o professor não precisa ter.

Grupo – O professor não pode dar laudo de coisa alguma...

Grupo – Eu queria até fazer uma pergunta, eu não sei se o fato de você ter o laudo de uma doença x ou y vai mudar o seu tratamento com essa criança.

Pesquisadora – Ótima colocação.

Grupo – Eu sinto que... Eu entendo a fala da Karina, no sentido de a gente se sentir inseguro com o desconhecido e concordo com a fala da colega Adriana e com uma frase que você falou, a gente corre atrás, até porque para alfabetizar também não é massa de bolo, não vem ali escrito o passo a passo. A gente chega na sala e vai se descobrindo e pensando em atividades. Eu falo em alfabetização porque foi o que eu pensei fazer quando eu pensei em fazer pedagogia, era trabalhar com alfabetização, mas entrei na infantil primeiro e com as crianças também, quando a gente vai trabalhar campos de experiência, a gente fica se planejando, pensando em coisas, a mesma coisa com a criança... Outra pergunta: O termo seria sempre criança deficiente? Não se usa mais o termo especial ou eu estou errada?

Pesquisadora – Isso, não se usa mais o termo “especial”; o termo que é utilizado agora é “pessoa com deficiência”, que é também para ser repensado. A nomenclatura na educação inclusiva é um bom termômetro do que é a educação inclusiva, ela vai se modificando na busca de não causar estigmas. A gente usa, pela nossa legislação atual, “pessoa com deficiência”, mas lá na Espanha, desde 2009, tem uma discussão que traz o termo “diferenças funcionais”, que é utilizado para qualquer deficiência, diferença funcional, que é uma... Você está falando daquela função, ele tem uma diferença na funcionalidade, você não está definindo que a pessoa é com deficiência, é como se reduzisse um pouco a pessoa ao seu diagnóstico. Mas já avançamos muito, porque já tivemos nomenclaturas terríveis. A gente já está encaminhando para nomenclaturas que realmente possam quebrar os estigmas e fazer com que a gente não tenha esse medo de receber, porque dependendo do que você ouve gera medo. Você colocou uma coisa muito importante, o diagnóstico né, o que é o peso do

diagnóstico para o professor. E tem que ter? A prática docente muda dependendo do diagnóstico?

Grupo – Não. Só para o professor falar "ele é laudado", porém eu consigo fazer até aqui, dali para frente exige competências de outros profissionais que darão a definição do laudo, para que ele possa progredir em conjunto com a escola.

Pesquisadora – A colega aqui falou sobre relatórios. Vocês descrevem aquilo que vocês estão vendo todos os dias, isso é muito rico, porque isso serve, inclusive, como auxilio para os profissionais que vão fazer o diagnóstico. É muito mais rico que tenha essa descrição do que venha escrito "laudado com"... Porque se torna um documento que não funciona para colaborar com a evolução daquela criança, enfim, coloquei aqui, vamos responder juntos, que é justamente isso que a gente está propondo, a gente ir pensando nessas experiências que vocês estão colocando. E seu TCC também foi muito interessante, porque o TDAH tem sido muito questionável e questionado na área da saúde, porque o médico que colocou a descrição dele, e ele está no manual de transtornos mentais, esse médico estava no finalzinho da vida, ele deu algumas entrevistas falando que ele tinha colocado meio que aleatoriamente, então ele voltou atrás quando ele estava prestes a morrer, olha o legado que o cara deixa (risos), "criei uma doença". Então tem um leque de profissionais que investigam o motivo, a motivação e os porquês de existir, o comportamental; o que é visto como TDAH numa escola pode não ser visto assim em outra; o que é TDAH num contexto pode não ser num outro. Então se o contexto for um sitio ou uma fazenda toda aberta pode não ser isso.

Grupo – Para gerar um diagnóstico desses precisa ter sete ou mais causas aparentes e ser um profissional capacitado para verificar isso, não só uma causa.

Pesquisadora – E desde essa época o consumo da medicação que é utilizada no controle, como tratamento dessa doença, desse transtorno, não sei bem a palavra que eles utilizam, mas foi estratosférico. A indústria farmacêutica ficou muito feliz com essa "doença", com essa descoberta. Então tem coisas que são muito questionáveis, mas que estão lá nos manuais, nos protocolos. E a gente precisa ver também se a gente quer se apegar a esse tipo de coisa, se é isso que a gente quer ter como parâmetro e como pautar o nosso trabalho.

Grupo

— Eu queria saber se chega a ser inclusão o transtorno de déficit e hiperatividade.

— Se ele for laudado sim (risos).

— Eu estou falando porque eu já tive muito isso. Tem laudo, então ele é "o inclusão".

Pesquisadora – A colega conseguiu responder bem, se isso é uma inclusão. É assim: ele consegue se inserir em políticas públicas se ele tiver o laudo, então será uma inclusão; mas se ele não tiver o laudo e mesmo assim ele tiver os comportamentos, como que a gente pode lidar com esse aluno? E, assim, como foi feito esse laudo? Porque não é tão difícil você encontrar um psiquiatra, um médico, que escreva o laudo com uma consulta.

Grupo

— Meu filho teve isso, para mim foi um golpe, eu me senti... eu perdi o chão, porque eu não esperava, mas eu comecei a correr atrás de tudo, mas primeiro o que a professora chegou para gente e falou foi que seria dislexia. Eu estava na faculdade e eu fiquei "nossa dislexia". Fomos pesquisar tudo sobre dislexia.

— Emília Ferreiro fala que é só uma fase.

— Aí a professora apresentou depois no final do ano uns relatórios em que ela apontou muitas hipóteses, dislexia. Muitas coisas eu não lembro mais, foi tanta coisa, que eu fiquei zonza no dia desse relatório sem entender o que ele realmente tinha. A gente procurou uma nova escola e fomos procurar o que seria esse tratamento. A gente conseguiu fono, a psicóloga, e na reta final a única pessoa que vai te dar o famoso laudo para a educação especial, seria a psicopedagoga. A gente teve de ir no particular, e para mim foi a melhor coisa, porque eu me senti muito apoiada por ela, foi uma pessoa que foi um anjo na nossa

vida, a psicopedagoga. Foi ela que salvou a gente. Ele precisou um tempo da sala de apoio, a própria professora e a psico ajudaram a gente, porque ela começou a estudar o caso dele; no final do ano graças a Deus ele estava alfabetizado. Conseguimos. Agora ele parou o tratamento porque ele está bem e todos os objetivos foram alcançados.

Pesquisadora – Então, é uma doença? Imagina uma pessoa que tenha diabetes, se ela parar de tomar a insulina e ingerir açúcar, ela vai passar mal. No caso do TDAH

Grupo – No nosso caso ele era TDA sem a hiperatividade.

Pesquisadora – Então você está nos contando que teve toda uma equipe que se disponibilizou na escolarização do seu filho, e a equipe foi tão boa que teve o resultado e que você não precisa mais colocá-lo no tratamento. É algo para a gente refletir, o que isso nos convida.

Grupo

— Se a mãe não fosse atrás, o seu filho seria disléxico. Ainda bem que você e seu esposo aceitaram, se não tivessem aceitado, se tornou muito coletivo.

— Quantos anos seu filho está?

— Ele tem dez anos.

— Então, há dez anos só se falava nisso, é disléxico, discalculia, era o que se falava, só que aí depois de tudo isso começaram as questões mais aprofundadas e estudadas e foi abrindo-se o leque procurando saber, porque, na visão da professora, como ele não aprendia a ler e a escrever, e ele era hiperativo, ele era disléxico.

— Não, no caso do meu ele não é hiperativo. Ele é TDA sem hiperatividade, ele é super quieto.

— Então já era uma questão que ela já achava que era então foi atrás e investigou. Foi bom porque aí você conseguiu ver que realmente tinha algumas dificuldades e ele conseguiu sanar.

— A ajuda que eu tive foi quando eu o mudei de escola e peguei uma professora que também me ajudou.

— Era professora particular ou não?

— Não, era do Estado. Ela me deu muito apoio e encaminhou para a psico, tentava ajudar.

Pesquisadora – Quando a gente está no nosso papel de mãe é outra coisa, porque tudo que a gente ouve na academia nunca se aplica ao nosso filho. A gente não sabe o que fazer né?

Grupo

— Foi isso que aconteceu comigo. Na hora foi aquele choque de "não, isso não está acontecendo comigo". Eu me imaginei assim, como eu não percebi, porque eu tenho outros filhos, e eles todos saíram do pré alfabetizados. Ele foi o único, por mais que todo mundo lesse em casa e ele gostava, mas era uma coisa que não fluía, percebia que ele não estava alfabetizado. Ele foi para a primeira série e nada, dois anos, e fora os irmãos que cobravam isso dele fazendo *bullying*. O menino sofria.

— *Bullying* em casa.

— "Ele não aprende porque não quer", "porque ele é preguiçoso", "mãe, tem que botar ele para ler". Os mais velhos já eram adolescentes, aí ele precisou ir para a psicóloga; como eu ia segurar os dois, ou eu trabalho ou ajudava ele, não era porque ele não queria, mas não, ele estava com preguiça e ele só chorava, "ai meu Deus e agora".

— Você nessa época cursava pedagogia?

— Eu estava terminando pedagogia.

Pesquisadora – Deixa só eu entender o tempo que a gente tem. Podemos ir até as 16h, então vou encaminhando para o final. Gente, primeiro de tudo, eu preciso não esquecer de agradecer vocês por essa troca, por essa abertura, por estar conversando sobre esse assunto aqui. É um assunto que rende muito. Eu trouxe esse material aqui e vou disponibilizar para vocês e queria que vocês replicassem para todo mundo, para vocês terem acesso. A proposta de hoje foi para que a gente ampliasse nossas memórias e que pudéssemos ter essa reflexão

juntos, e eu trouxe vai esta no material também, mas acho que seria interessante a gente terminar com assistindo para a gente ficar com uma mensagem quentinha no coração. Depois de ter feito tudo isso, tem três animações que estão nesse documento e eu vou passar aqui rapidinho só para vocês verem. Depois eu coloquei aqui um material de apoio, que na educação inclusiva tem uma longa legislação. A gente precisa passar por isso para a gente pensar o que entra e o que não entra no documento final do PPPP. Eu coloquei aqui um link que dá todo o histórico de leis e documentações nacionais e internacionais sobre isso; e aqui eu coloquei uma grande lista que eu chamei de representatividade. A gente só consegue se aproximar daquilo que cria algum tipo de vivência, algum tipo de relação, então tem uma lista de filmes, tem alguns específicos sobre deficiência visual, autismo, tem uma lista enorme que vou deixar com vocês depois, que é para ampliar nosso repertório, para que a gente crie um pouquinho de vivência para lidar com essa família, para lidar com esse aluno. Aqui era uma pergunta importante que é como vocês acham que isso pode entrar no PPPP. Eu não sei se a gente vai conseguir avançar para essa discussão.

Grupo – Pesquisa, diagnóstico, família, avaliação.

Pesquisadora – Verdade, acho que levantamos coisas aqui que já dão bons indícios. Isso, a questão do com diagnóstico ou sem diagnóstico.

Grupo – Ela disse que sofreu muito; já eu não sofri porque trabalhei um ano e dois meses lá. Tinha uma parceria com o CEFAI e SAAI e uma professora que era específica, então eu ficava com Síndrome de Down e ela me ajudava. Havia os materiais na sala e ela ia adaptando para ele e para mim e ensinando as crianças. Ela ia junto comigo lidando com as crianças, então foi muito bom para mim. Se tivesse isso em cada CEI ou EMEI seria mais fácil. Lá era específico inclusão. Nessa época, a gente saia uma hora antes para estudar para a prova e eu ficava de tanto que eu gostava. Minha coordenadora me chamava e perguntava "você não vai?", e eu dizia que ia ficar. Eu esperava a mãe vir buscar e eu ficava. Se tiver a oportunidade lá é muito bom, tinha sala de recurso lá, com material adaptado, fantoches, brinquedos de madeira.

Pesquisadora – Isso é bem importante, aparece na lei como tecnologia assistiva; é importante porque é o recurso necessário para você conseguir lidar com a criança.

Grupo – Isso. Então eu não sofri; foi muito bom, devia ter nas outras escolas.

Pesquisadora – É bom mesmo a gente pode propor. Eu acho que a gente conseguiu pontuar que não é uma coisa individual, precisa ser coletivo; que o diagnóstico é feito por uma equipe multidisciplinar, não é um profissional sozinho; que as tecnologias assistivas são um auxílio importante para ter, a questão do ambiente é importante, porque senão causa dores nas colunas.

Grupo – Acho que é primordial também a gente se apropriar dessa legislação, porque tem de se basear no que diz a legislação e como a gente pretende atender esse público.

Pesquisadora – Verdade. Tudo isso que apareceu aqui consta na nossa legislação. Tudo isso se torna uma ferramenta para que a inclusão ocorra. Obrigada. Vou passar o filme.

Grupo – Tem um filme chamado *Como estrelas na terra* que fala sobre a dislexia, muito bom também.

— Ah eu já assisti esse daí. Algumas já viram.

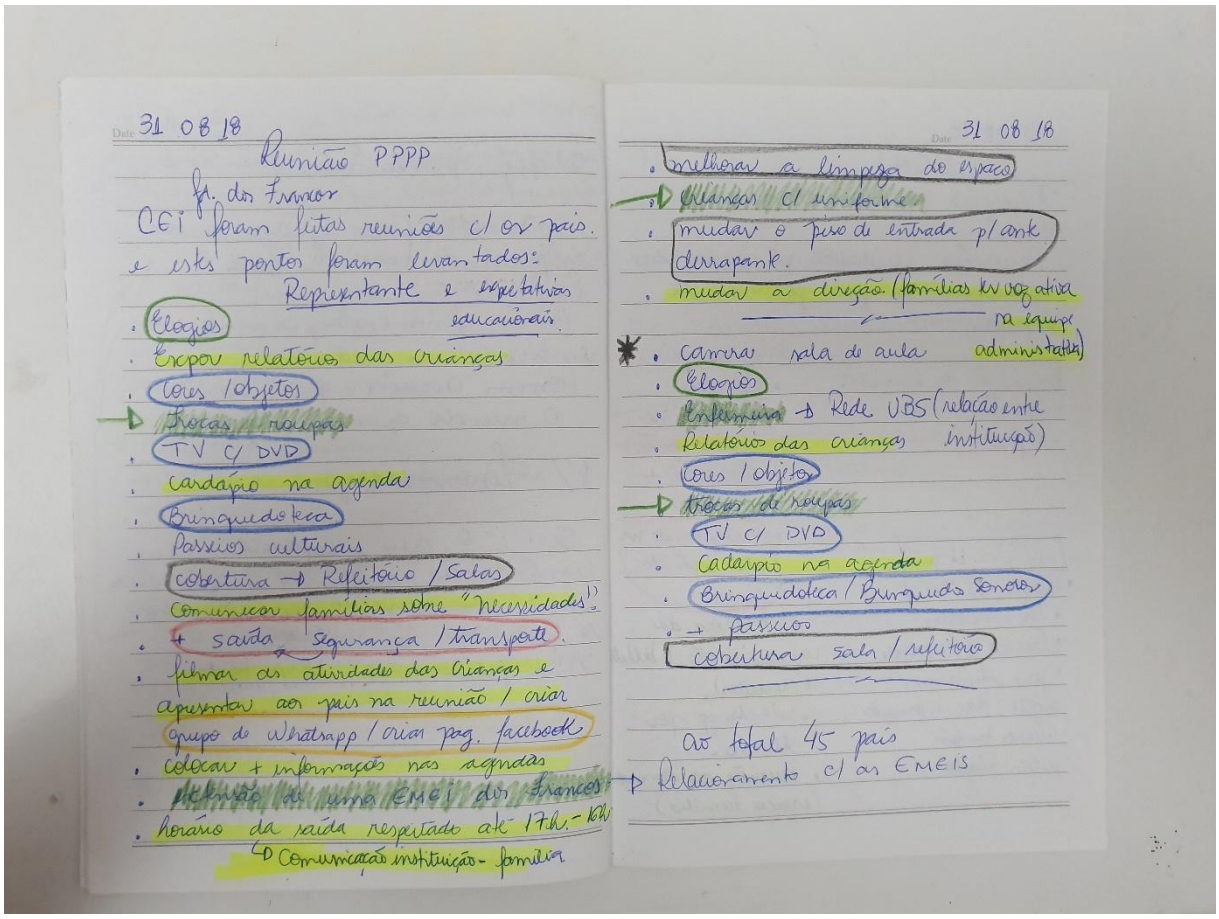
Pesquisadora – Vocês querem ver?

Grupo – Sim

Exibição da animação Cuerdas – ao assistir muitas se emocionaram.

APÊNDICE B – Trecho do diário de bordo de um dos encontros reflexivos com o grupo

Exemplo de registro de um dos encontros reflexivos.



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNCIDE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Participantes

Prezado(a) Senhor(a),

As pesquisas científicas do Brasil devem ser submetidas ao comitê de ética com finalidade de serem avaliadas e acompanhadas quanto aos aspectos éticos, envolvendo seres humanos de forma direta e indiretamente, com questões relacionadas aos diferentes contextos, seja culturalmente, socialmente ou atrelado ao meio ambiente.

Esta pesquisa é sobre "Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo: diálogos" e está sendo desenvolvida por Rita Isabel Alves Oliveira, do Curso de Psicologia da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.ª Luciana Szymanski.

Os objetivos do estudo são: entender como se dá a inserção da discussão do tema Educação Inclusiva na construção do Projeto Político-Pedagógico Participativo; e como a questão da inclusão se revela nas instituições parceiras e, como objetivos específicos, entender como essa discussão pode fazer parte do documento que regulamenta o funcionamento dessas instituições (PPPP); como ela se desdobra no cotidiano institucional; qual o diálogo possível entre as questões da inclusão propriamente ditas ou das dificuldades no processo de escolarização, desvinculadas de diagnósticos.

Solicitamos a sua colaboração para coleta dos dados, que ocorrerá por meio de dois encontros reflexivos com duração de uma hora cada, sendo um de discussão acerca da pergunta desencadeadora e o outro da devolutiva do que foi discutido no primeiro encontro, conforme o que propõe Szymanski (2010), serão gravados, transcritos e organizados em categorias de análise denominadas unidades de sentido que por sua vez formarão as "constelações"; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional**.**

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa oferece baixo risco as/aos participantes da pesquisa, visto que a coleta de dados ocorrerá num espaço de extensão aos equipamentos educacionais e utilizado no cotidiano das/dos educadoras. Outro possível baixo risco, refere-se a exposição durante a discussão do encontro reflexivo, que por inibição ou constrangimento em se expor não venha declarar nenhuma opinião.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, de de 2020.

Assinatura do participante _____

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Rita Isabel Alves Oliveira. Telefone: (11) 99213-9875 ou para a Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre, que está localizada no térreo do *Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo)*, na sala *63-C*, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes São Paulo - SP - CEP: 05015-001

Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. O horário de atendimento é realizado de 2ª a 6ª feira, das 9h às 18h.

APÊNDICE D – Autorização para Realização de Pesquisa

Eu,_____, abaixo assino, responsável pelas instituições: Centro de Educação Infantil (CEI) e Centro da Criança e do Adolescente (CCA), autorizo a realização do estudo: "Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo: diálogos" a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, de de 2020.

_____

Assinatura do responsável institucional

Pesquisadores responsáveis:
Profa. Dra. Luciana Szymanski (orientadora) e Rita Isabel Alves Oliveira (Orientanda)
Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da educação
Endereço: Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes - SP
Telefone: (11) 3670-8527
E-mail: pedpos@pucsp.br

APÊNDICE E – Breve histórico sobre a legislação que regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

No Brasil, na década de 1960[9], a Educação Especial começa a ganhar características da inclusão, pois inicia uma espécie de busca pelo enquadramento social e pela inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Nessa época, esses direcionamentos são inseridos na legislação vigente e posteriormente na Constituição Federal (CF), nela fica estabelecido que a escolarização das pessoas com deficiência ocorra preferencialmente na rede regular de ensino (MENDES, 2006; SOUZA, 2016; MANTOAN, 2017).

Na nossa Constituição Federal, alguns artigos são específicos para a educação. O artigo 205 da Lei Federal define: "A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Ao indicar a educação como direito de todos, a Constituição deixa implícita a necessidade de mudança no modelo educacional ofertado às pessoas com deficiência. Ocorre, assim, a busca por modificações do paradigma de segregação vigente, em direção a uma Educação Inclusiva. O artigo 206 da CF, no inciso I, reforça o compromisso da educação em "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Esse artigo é a base para a construção do Projeto Político-Pedagógico das instituições e traz oito princípios para uma educação de qualidade com uma gestão democrática.

O artigo 208, inciso III, traz a sua contribuição específica para a Educação Inclusiva por meio do "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). O atendimento educacional especializado (AEE) possui a proposta de identificar, elaborar e organizar ferramentas pedagógicas e promover a acessibilidade, visando eliminar obstáculos que impeça a plena participação dos estudantes, considerando suas diferenças funcionais.

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma das estratégias que visa promover o desenvolvimento dos educandos com deficiência, buscando equiparar os recursos que possam auxiliar no processo de escolarização, complementando a formação do

[9] Alguns acontecimentos sobre o contexto político, social e histórico do Brasil dos anos 1960 "Renúncia de um presidente, adoção casuística do regime parlamentarista, radicalismo político, golpe de Estado seguido de ditadura militar, fechamentos do Congresso, elevado número de diferentes governos e subversão armada". Para saber mais: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/visitantes/panorama-das-decadas/decada-de-60.

educando e disponibilizando recursos de acessibilidade que minimizem as barreiras. A Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 3º, inciso III, determina que para que isso ocorra é necessário:

> Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015)

Esses recursos são pensados e revistos e representam o aumento da possibilidade da pedagogia em ensinar os diferentes educandos.

A articulação dos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal garantem a oferta do acesso, a participação e a permanência, de todos os cidadãos, e é necessário se apropriar dessas determinações para buscarmos a efetividade do que essa legislação prevê. Para Freire (1996, p. 59), "o inacabamento de nos tornarmos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros". Estarmos alinhados ao que diz nossa legislação nos embasa na busca por exigência dos nossos direitos como cidadãos.

Partindo dos avanços que a Constituição Federal propõe, novas discussões e propostas foram surgindo.

Em 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirma que a Educação Especial deva ser oferecida na rede regular de ensino e determina, ainda, que precisa ser ofertada uma rede de apoio especializado. Em seu artigo 4º, inciso III, recomenda que o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades" deve ser ofertado "preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).

Esse atendimento não se restringe apenas à oferta de uma sala especial dentro da escola regular, mas ao direito do educando de estar presente em uma sala regular, sendo ofertadas também as condições de ensino-aprendizagem e, posteriormente, a de complementação num período de contraturno escolar. Na LDB (1996), em seu artigo 34, consta a sinalização de ampliação do período escolar: "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (BRASIL, 1996).

Cabe pontuar algumas características sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, primeiro a Educação Inclusiva é pensada para atender a diferentes grupos, a

Educação Especial é a modalidade de ensino que tem como público-alvo as pessoas com deficiência, ambas sendo pensadas como processos de inserção e não como a solução, já que, se a escola pudesse exercer uma pedagogia capaz de acolher as diferenças, essa seria suficiente para atender a todos sem a necessidade de "inclusões", até porque essa noção de inclusão carrega em si a realidade da exclusão.

A Educação Inclusiva pretende que as escolas sejam um espaço para que todos desenvolvam o conhecimento. Seu objetivo é romper com qualquer tipo de exclusão que esteja direcionada a alguma minoria, indígenas, negros, imigrantes, entre outras, e também se direciona ao público-alvo da Educação Especial.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, traz na sua meta de número quatro os objetivos da Educação Inclusiva, são eles:

> 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 – AEE, 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)

De acordo com o que temos estabelecido nas nossas leis, percebemos que a Pedagogia passa a repensar seus métodos de ensino, levando em consideração que não há um único modelo de educandos; estes são singulares, portanto, as estratégias de ensino precisam ser diversas.

Um grande marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Após esse evento, diversas outras iniciativas surgiram com o objetivo de fortalecer essa luta. A respeito dessa Convenção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, destaca que:

> A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2007)

Já a Educação Especial é uma área que tem como objetivo produzir conhecimento que auxilie no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, para que estes sejam melhor atendidos.

Cabe ressaltar que ocorre uma divergência no que diz respeito às concepções dessa educação. De um lado, há um grupo que compreende a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar. De acordo com essa percepção, são acolhidas as perspectivas de serviços substitutos, classes e escolas especiais. De outro lado, existe uma corrente que entende a Educação Especial como ensino transversal, em que toda a organização e produção desse saber teria como foco gerar apoio ao ensino regular, acolhendo os estudantes em classes comuns. A Educação Especial recebe como alunado elegível ou público-alvo os educandos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, que no decorrer da sua escolarização estarão amparados por essa educação.

A discussão acerca das modalidades de ensino da Educação Especial no nosso país ainda revela muitas discordâncias. Não há um consenso, por exemplo, se a melhor opção são instituições especializadas ou não, apesar de ser cada vez menor o número de pessoas que ainda defende um modelo segregado, pois a experiência do modelo inclusivo veio mostrando seus resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência.

Os movimentos de lutas são diversos, com origens diversas e carecem de diálogo na busca da expansão e compreensão da opção mais adequada e que garanta mais aprendizado. No entanto, o consenso de que a educação deva ser direcionada para todos fortalece a luta pela convivência diversa em escolas regulares de ensino, com oferta de apoio de rede especializada. Todavia, na nossa atual conjuntura, diversas barreiras impedem o uso comum dos espaços. Trata-se de um assunto que está em processo, que ainda não foi encerrado.

Prieto (2006) aponta que:

> No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso. As discordâncias são anunciadas no plano da definição das propostas para sua concretização. Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação, inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Contudo, a construção conceitual dessa expressão, tal como veremos posteriormente, ultrapassa em muito essa compreensão. Sua implantação pode implicar em resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado pela Constituição Federal de 1988. Outro embate que revela acentuadas discordâncias no plano da implantação de políticas de educação inclusiva é a definição do papel que o atendimento

> educacional especializado pode assumir, ou seja, sobre a possibilidade de serviços especializados substituírem o ensino comum. (PRIETO, 2006, p. 33).

As noções de Educação Especial vem carregada ideologicamente por sua história estar atrelada à área médica. Sobre esse aspecto, Ross (1999) ressalta que:

> O significado da educação especial está diretamente relacionado à concepção clínica da pessoa, na qual, a deficiência exerce o papel de determinante na relação entre o profissional e o sujeito. Porém, no momento em que a perspectiva clínica invade educacional, perdem-se as especificidades de um e de outro. A manutenção da relação de dependência é o resultado possível quando os objetivos educacionais e compromissos políticos firmados com a transformação social desses sujeitos não estão produzindo práticas pedagógicas emancipadoras. (ROSS, 1999, p.4)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (BRASIL, 2008)

Nesse mesmo documento, é feita uma atualização no foco da Educação Especial, que passa a ser entendida como:

> Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

Angelucci (2014) analisa a mudança de compreensão apresentada pela referida Política:

> [...] É fácil perceber a alteração significativa na compreensão do que sejam necessidades educacionais especiais; estas deixam de ser compreendidas como necessidades passíveis de serem vividas por qualquer estudante ao longo do seu processo de escolarização, na medida em que todos(as) podemos experimentar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, para restringirem-se a três agrupamentos humanos: o de pessoas com deficiência (nos termos da lei), o das pessoas com altas habilidades ou superdotação; o das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Impossível não perceber o reducionismo operado: sob a preocupação, absolutamente legítima, de que uma definição muito ampla das necessidades educacionais especiais poderia alimentar a fila dos *especiais*, incluindo aqueles(as) com quem a escola não tem sabido trabalhar, operou-se uma restrição a partir de específicos diagnósticos característicos do campo da Saúde. (ANGELUCCI, 2014, p. 123)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sintetiza e propõe avanços para uma Educação Inclusiva. É possível observar que ocorre uma transversalidade do tema nas variadas legislações que regulam a educação nos seus diferentes

níveis. Além disso, passa a ser mais nítida a tarefa do poder público para com a ampliação do atendimento educacional especializado. Os dados do Censo Escolar 2018 indicam:

> **Educação Especial –** O Censo Escolar 2018 revela avanços também na educação especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. (INEP, 2019)

Em 2004, foi formada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, que tinha como foco fornecer auxilio a públicos historicamente excluídos da escolarização. Portanto, os esforços dessa secretaria estavam voltados para criar políticas públicas considerando questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras capazes de serem identificadas como provocadoras da exclusão social.

Em 2018, ocorreu uma proposta de atualização da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que foi renomeada como Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Nela, manteve-se como base a Constituição Federal de 1988; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ONU/2006; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; a Lei nº 13.632/2018 (que altera a LDB de 1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida); e o Plano Nacional de Educação, de 2014. Porém, essa proposta passa a ser intensamente criticada, por ocorrer num período em que a legitimidade do governo está sendo questionada, por se tratar de um ano eleitoral em que a conjuntura nacional passa por sérias tensões e por serem identificados no texto da proposta de atualização sérios retrocessos.

Ademais, a medida não ocorre num contexto democrático, sendo entendida como inconstitucional, por não propor espaços de diálogos com a sociedade civil e não divulgar os nomes dos profissionais que estavam envolvidos na sua elaboração. Ao adotar o conceito de "ao longo da vida", favorece o exercício de outras instituições, o que interfere na presença dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, também passa a admitir classes e escolas especiais. Nesse texto, a Educação Especial deixa de ter um caráter transversal e passa a ser entendida como modalidade de educação escolar. Além disso, ocorre uma expansão do

público-alvo e uma associação do fracasso escolar aos distúrbios dos(as) estudantes. Diante de tantos retrocessos, ainda não houve consenso na implementação dessa atualização.

Os autores Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) explicam:

> Assim, a crítica elaborada por pesquisadores, de que a Educação Especial vinha se restringido ao Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais [...] passa a ser utilizada como argumento para alterações no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Essas primeiras reuniões mobilizam respostas de diferentes grupos pelo país. Um deles foi o movimento *Inclusão Já!* , em 13 de maio de 2018. "O discurso não disfarça a intenção: É curioso notar, tanto nos textos dos slides como nas falas das pessoas que hoje coordenam e participam do trabalho de 'atualização' da PNEEPEI [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva], a adoção dos termos que os defensores da inclusão escolar utilizam e sempre utilizaram na luta por uma escola para todos. É, inclusive, irônico, ver pessoas que historicamente se levantaram contra o inexorável avanço das políticas de inclusão escolar utilizarem frases como 'defendemos um sistema educacional inclusivo', 'devemos garantir não só acesso à escola, mas permanência, aprendizagem e qualidade' ou 'a escola deve combater a discriminação'. Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar. (LEPED. UNICAMP, 2018, p. 11)". No trecho acima, há a identificação da existência de termos do campo da inclusão, que expressariam a perspectiva de que a escola comum/regular é o *lócus* da educação de todos os estudantes. Esses termos estariam sendo apropriados e utilizados com sentidos diferentes daqueles originalmente adotados. Dentre essas expressões está justamente aquela disseminada por documentos do governo federal desde 2003, meio e fim último da inclusão: a formação de um sistema educacional inclusivo (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Com a eleição de um novo presidente em 2018, o Ministério da Educação decide extinguir a Secadi e montar uma nova subpasta para alfabetização e modalidades especializadas. As alterações nesses setores se iniciaram com a conclusão do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) mostram como se deu esse processo.

> Com a conclusão do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, há mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. No ano seguinte, a SECADI/MEC abre diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 10).

Diversos órgãos ligados à luta pela Educação Inclusiva se posicionaram contra o desmonte em curso das políticas de inclusão das pessoas com deficiência. Kassar, Rebelo e Oliveira apontam que:

> O Ministério Público Federal manifesta-se no mesmo período, com uma lista de recomendações ao Ministério da Educação, para que: se abstivesse de produzir alterações na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

> *Inclusiva*; qualquer alocação de recursos públicos ocorresse para ampliação e melhoria da educação inclusiva na rede regular de ensino, em todos os seus níveis; e que antes da submissão de propostas de alteração da PNEEPEI fossem ouvidos "estudantes com deficiência, em seus diversos recortes: gênero, raça, orientação sexual, classe, região geográfica e nível de ensino". Pesquisadores também se manifestam por meio de Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em julho do mesmo ano, reforçando posições de desacordo com a revisão da Política naqueles termos e condições. (KASSAR, REBELO e OLIVEIRA, 2019, p. 12)