



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA**



DAYANE CAROLINE GOMES DA SILVA DIAS

**OS CAMINHOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO ENSINO REGULAR E O DIZER DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOURADOS-MS: DISCURSO E PRÁTICA**

Dourados-MS
2021



DAYANE CAROLINE GOMES DA SILVA DIAS

**OS CAMINHOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO ENSINO REGULAR E O DIZER DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOURADOS-MS: DISCURSO E PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Geografia – da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Silvana de Abreu

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Dinâmicas Produtivas e da Natureza.

Área de concentração em Produção do Espaço Regional e Fronteira

Dourados-MS
2021



CATALOGAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D541c Dias, Dayane Caroline Gomes Da Silva
Os Caminhos da Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Regular e o dizer dos Professores de Geografia da Educação Básica em Dourados-MS: Discurso e Prática [recurso eletrônico] / Dayane Caroline Gomes Da Silva Dias. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Prof. a Dr. a Silvana de Abreu.
Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Escolas Municipais de Dourados-MS. 2. Políticas Inclusivas. 3. Alunos com Deficiência Intelectual. 4. Professores de Geografia. 5. Inclusão. I. Abreu, Prof. A Dr. A Silvana De. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



**OS CAMINHOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO ENSINO REGULAR E O DIZER DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOURADOS-MS: DISCURSO E PRÁTICA**

Banca Examinadora

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Prof. ^a Dr. ^a Silvana de Abreu
(Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal da Grande
Dourados/UFGD) Presidente e Orientadora

Prof. ^a Dr. ^a Flaviana Gasparotti Nunes
(Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal da Grande
Dourados/UFGD) Examinadora

Prof. ^a Dr. ^a Mônica de Carvalho Magalhaes Kassar
(Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Campus Corumbá/ UFMS-CPAN) Examinadora

Dourados, 12 de fevereiro de 2021.



DEDICATÓRIA

Àquela cuja eu ainda nem conheço, mas já
a sinto intensamente dentro de mim...

Minha filha Manuely



AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e pelo milagre da vida. A Deus pela graça da conquista alcançada. A minha família, em especial meu esposo Marcelo Kamei, que sempre me apoiou e aguentou meus momentos de angústias durante os dois longos anos dessa pesquisa. À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvana de Abreu, por compartilhar seu conhecimento e por sempre demonstrar seu lado humano, compreendendo todos os processos dessa pesquisa e me apoiando em cada um deles.

A todos os professores (as) que me deram aula um dia, desde os anos iniciais até à Pós-Graduação; sem vocês nada disso seria possível.

A todos os professores e professoras que se propuseram a participar e colaborar com essa pesquisa, minha gratidão.

Ao apoio e o fornecimento de dados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). À universidade pública, que me proporcionou a realização do sonho de cursar uma graduação e de ser a única da família a alcançar o título de Mestre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas de mestrado de UFGD, pela troca de conhecimentos e pela amizade, o meu muito obrigada!



EPÍGRAFE

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

(Paulo Freire)



RESUMO

O direito à educação para o aluno com Deficiência Intelectual nas escolas regulares, a partir da PNEE/2008 e LBI/2015, trouxe visibilidade e dignidade para aqueles que anteriormente viviam segregados em instituições filantrópicas ou classes especiais. A metodologia consistiu em estudar e levantar referenciais para a contextualização e compreensão da educação especial como direito, assim como leis, conferências e Decretos internacionais e nacionais, que foram fundamentais para a implementação do direito à educação do aluno com deficiência no Brasil e no mundo. Optou-se também, pela pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com levantamento de dados em sites, na Secretaria Municipal de Educação e também nas escolas municipais de Dourados-MS. Ainda, foram consultadas fontes primárias, como documentos públicos sobre políticas de inclusão social, implementadas nas duas últimas décadas, e legislação pertinente, além de fontes secundárias como: periódicos, livros, relatórios de pesquisa que envolveram o levantamento mais geral, sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a inclusão escolar e social. Para tanto, o objetivo principal da pesquisa é o de entender toda a contextualização das políticas de inclusão e de como elas têm garantido a educação do aluno com DI, em uma sala de ensino regular. A partir dessa ideia, dar vozes aos professores de geografia, para compreendermos seu pensar sobre o ensino-aprendizagem diante do aluno com DI. Evidentemente, que a importância da investigação está na compreensão do dizer desses professores formadores, que desenvolvem a prática docente no contexto de salas de aulas que têm estudantes com DI. Quanto aos objetivos específicos, foi levantado alguns problemas como, por exemplo, a preocupação que assola educadores, familiares e intelectuais da educação especial quanto ao presente e o futuro de sujeitos que têm deficiência intelectual, nas suas mais variadas formas e intensidades. E a partir das falas dos professores foi possível apontar elementos que possibilitem melhorar a aprendizagem dos alunos com DI em sala de aula, refletindo e defendendo a permanência do aluno com DI em classes de ensino regular. Participaram da pesquisa doze professores de escolas públicas municipais da cidade de Dourados, que responderam a um questionário com dez perguntas. As questões pretendiam abordar assuntos vivenciados no dia a dia dos professores em sala de aula como: o quantitativo de alunos com DI por turma; o planejamento das aulas para turmas que têm alunos com diferentes níveis de aprendizagem; quais as orientações que os professores recebem pela gestão escolar para trabalharem com alunos com deficiência; aspectos da prática de ensino de geografia; avaliação da progressão do aluno com DI; ano e local da formação dos professores participantes da pesquisa e a opinião dos professores sobre inclusão. Assim, o debate que tentamos trilhar nessa pesquisa esteve sob a perspectiva do aluno que tem deficiência intelectual, seja qual for a forma e intensidade, e que tem encontrado na escola, espaço de socialização; a compreensão do direito a também aprender permanece sendo um objetivo desafiante, a ser alcançado.

Palavras-chave: Escolas Municipais de Dourados-MS, Políticas Inclusivas, Alunos com Deficiência Intelectual, Professores de Geografia e Inclusão.



ABSTRACT

The right to education for students with Intellectual Disabilities in regular schools, from PNEE/2008 and LBI/2015, brought visibility and dignity to those who previously lived segregated in philanthropic institutions or special classes. The methodology consisted of studying and raising references for the contextualization and understanding of special education as a right, as well as laws, conferences, and international and national decrees, which were fundamental to the implementation of the right to education for students with disabilities in Brazil and throughout the world. We also chose to carry out qualitative, exploratory research, with a survey of data from websites, the Municipal Department of Education, and public schools in Dourados-MS. Furthermore, primary sources were consulted, such as public documents on social inclusion policies which have been implemented in the last two decades, and pertinent legislation, in addition to secondary sources like periodicals, books, and research reports involving a more general survey regarding the inclusion of students with disabilities, as well as school and social inclusion. To this end, the main objective of the research is to understand the contextualization of inclusion policies and how they have guaranteed the education of students with ID in a regular classroom. From this idea, we aim to give voices to the geography teachers, in order to understand their thinking about teaching-learning regarding the student with ID. Evidently, the importance of the investigation lies in the understanding of what these teacher/trainers say, who develop their teaching practice in the context of classrooms that include students with ID. As for the specific objectives, some issues were brought up, such as the concern that worries educators, families, and intellectuals in special education about the present and the future of individuals with intellectual disabilities, in its most varied forms and intensities. And based on the teachers' testimonies, it was possible to point out elements that make it possible to improve the learning of students with ID in the classroom, reflecting on and defending the permanence of the student with ID in regular education classes. Twelve teachers from public schools in the city of Dourados answered a survey with ten questions. The questions sought to address issues experienced in the daily life of classroom teachers, such as the number of students with ID per class; class planning for classes that include students with different levels of learning; what guidance teachers receive from school management to work with students with disabilities; aspects of geography teaching practice; evaluation of the progress of students with ID; year and place of training of teachers participating in the research, and the opinion of teachers about the inclusion of students with ID. Thus, the debate that we have tried to conduct in this research was under the perspective of the student who has an intellectual disability, regardless of its form and intensity, and who has found in the school a space for socializing; the understanding of the right to learn also remains a challenging goal to be achieved.

Keywords: Municipal Schools of Dourados-MS, Inclusive Policies, Students with Intellectual Disabilities, Geography Teachers and Inclusion.



LISTA DE ABREVIATURAS

- AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
- AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CF – Constituição Federal
- CEUD – Centro Universitário de Dourados
- CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- DI – Deficiência Intelectual
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- SEMED – Secretária Municipal de Educação
- SESP – Serviço Especial de Saúde Pública



UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de matrícula da educação especial nas Classes Comuns. Brasil - 1998 a 2017	73
Figura 2 – Taxa de Repetência de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período 2014/2015.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de estudantes DI matriculados nas escolas municipais de Dourados-MS nas séries finais do ensino fundamental (6° ao 9°) no ano de 2019 ..	91
Quadro 2 – Características do trabalho de campo relativo aos professores	92
Quadro 3 – Ano de referência da formação dos professores e formação específica na área de educação especial	113



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo I – Entre a “normalização para integração” e a “inclusão”: aspectos da escolarização para estudantes com deficiência intelectual (DI)	24
1.1 A Deficiência Intelectual e o Processo de normalização para integração da pessoa com deficiência	36
Capítulo II – Contextualizando políticas e a luta pelo reconhecimento do direito da pessoas com deficiência à educação: leis, decretos e conferências internacionais e nacionais realizadas no século XX	46
2.1 Avanços mundiais a partir de acordos formulados pela ONU e UNESCO para a implementação dos direitos humanos das pessoas com deficiência à educação .	48
2.2 Avanços nacionais: caminhos para a implementação da educação inclusiva no contexto brasileiro	58
Capítulo III – Professores de geografia e os estudantes com DI: entre a inclusão e a prática de ensino, nas escolas municipais – Dourados/MS	88
3.1 Os dizeres dos professores de geografia e a prática de ensino sob a PNEE/2008 e LBI/2015	93
3.2 Ensino de geografia... a visão dos professores sobre a experiência docente com estudantes DI ... entre outras ideias!	114
Considerações finais	129
Referências Bibliográficas	135



INTRODUÇÃO

Durante os cinco anos de formação no curso de Geografia (2013-2017), na Universidade Federal de Dourados (UFGD), compartilhar os trabalhos acadêmicos com o trabalho como comerciária, em Dourados, foi a realidade possível. Tal condição (de trabalhadora) foi limitadora em vários aspectos, seja pelo pouco tempo para estudar, seja para aproveitar várias oportunidades de bolsas como: de monitoria, de Iniciação à Docência (PIBID), de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET), entre outras, vivenciadas por vários colegas da turma, nitidamente importantes para a formação profissional, fundamentalmente pelos acessos a novos conhecimentos e debates, trocas de experiências, realizações de pesquisas, salas de aulas das escolas, leituras diversificadas e colegas de diferentes turmas, anos, experiências.

Evidentemente, essa condição me excluiu desses aprendizados específicos e coletivos, mas o tempo não volta e não para! O sonho de ser mais que uma comerciária nunca deixou de existir, mas ser professora foi uma construção que aprimorou meus conhecimentos e abriu inúmeras oportunidades.

O primeiro contato com a escola foi por meio do estágio obrigatório, o qual foi realizado em uma escola estadual, localizada no centro de Dourados-MS. Durante a realização do estágio obrigatório, dentre diversas observações, chamou atenção a relação dos professores de geografia com os alunos especiais que estudavam na escola, na época. É claro que o foco do estágio não era esse e por isso não houve um total aprofundamento no assunto, apenas alguns comentários com os professores da escola, mais relacionados a curiosidades, percepções, mas que se transformaram em inquietações.

No final do último semestre da faculdade veio a decisão de sair do emprego para concluir a pesquisa para a monografia de final de curso. Nesse momento, outras ideias afloravam meus pensamentos e a pesquisa que eu achava já estar traçada, desde o início da faculdade, conduziu-me a estudar o problema enfrentado pelos moradores “Sem Teto” no município de Dourados-MS. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Claudia Marques Roma, a pesquisa denominada “Direito à Moradia e os Sujeitos Sociais Sem Teto: Uma Leitura a partir da realidade das ocupações no loteamento Campo Belo, Dourados-MS” foi realizada, sendo defendida em agosto de 2017.



Alguns meses antes da defesa da monografia, surgiu a oportunidade de ter outro contato com a escola, para realizar um estágio remunerado como professora de “apoio” para aluno especial. O aluno a ser apoiado tinha 21 anos e seu laudo era de deficiência intelectual moderada. Foi a partir desse estágio que as concepções e expectativas de investigação afloraram. Foi possível sentir que as preocupações com a educação, com a docência, faziam-se presentes, e que os sujeitos com deficiência intelectual demandavam um olhar específico, para além da pedagogia ou da educação em si. Afinal, a formação em licenciatura em geografia tem levado professores para dentro das salas de aulas, e lá, coloca-os (nós) diante da realidade de construir condições de ensino aprendizagem a todos os estudantes envolvidos nos processos especiais de formação escolar, o que passa pelas políticas de inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar, mas também envolve a prática de ensino docente e dos diferentes conhecimentos ofertados, como é o caso de Geografia, mas também de matemática, português, história, e todas as disciplinas escolares ofertadas aos estudantes na escola básica.

Nesse sentido, essa pesquisa surgiu a partir de inquietações fomentadas pela experiência vivenciada durante o estágio remunerado. No decorrer do período do estágio foi possível observar as dificuldades que os professores encontram para lidar com o aluno especial em sala de aula. Percebe-se que a adaptação de material, para muitos professores, é um problema. Alguns não se sentem preparados para trabalhar com o aluno com deficiência, pois durante sua formação não houve formação específica para abordar tal situação ou, mesmo tendo acessado, os mesmos entendem não ter sido o suficiente, em razão do conjunto de diferentes deficiências que podem convergir na relação ensino-aprendizagem.

Alguns têm medo do aluno com Deficiência Intelectual (DI); outros demonstram sensibilidade, em grande parte “pena” e preocupação, condição que também é difícil de equacionar. Existem também os que procuram ser “cativantes” para incluir o aluno especial nas atividades, sem medir esforços, em grande parte sob condições mais intuitivas e pouco racionalizadas, mas o cenário de inclusão e de formação de algum conhecimento possível revela-se dificultoso, em qualquer condição que o professor se coloque.

A experiência como professora de apoio foi em uma sala de 5º ano. Dessa maneira, havia a professora regente da turma, que ministrava aulas de português,



geografia, matemática, história, ciências e literatura; e outros cinco professores de área ministravam inglês, português II, matemática II, educação física e artes.

Por ser um 5º ano, não havia professor específico de geografia e essa disciplina era ministrada pela professora regente. Porém as inquietações e imaginações fluíam durante aquele tempo (de aulas), em que era possível sentir as angústias e dificuldades do professor e, ao mesmo tempo, imaginar como seria possível ser diferente e fazer a diferença, como professora de um ou mais alunos com Deficiência Intelectual!

Dessa experiência, foi possível encontrar inspiração nos poucos professores que não apresentavam dificuldades e não reclamavam por ter que preparar atividades para o aluno com Deficiência Intelectual. Além disso, foi possível perceber que esses professores, que agiam naturalmente e apresentavam preocupação com relação a participação e o aprendizado do aluno com DI, estavam em constante formação. Participavam do curso de formação continuada na área de educação especial, oferecido pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, e haviam feito especializações em educação especial. Certamente, essas condições favoreciam e se refletiam no trabalho deles; demonstravam compreender que o aluno com deficiência não está na escola apenas para se socializar; ele ou ela estão ali para aprender como qualquer outro aluno sem deficiência.

Assim, decidimos que seria importante realizar uma pesquisa voltada para esse tema, pois o fato é que não tem sido comum a abordagem/preocupação com a docência para promover condições de inclusão, e este é fator que ratifica a necessidade da perspectiva a que nos propomos. É claro que teríamos desafios, porém o resultado com certeza tem sido satisfatório.

A pesquisa que realizamos e aqui apresentamos teve, como um dos objetivos, responder a alguns questionamentos que a experiência vivenciada trazia o tempo todo em que estivemos apoiando aquele estudante. Trata-se de entender as políticas de inclusão e de como elas têm garantido a educação do aluno com DI em uma sala de ensino regular. Dessa maneira, refletimos sobre questões/busca ao longo desses dois anos de pesquisa: *O que é Deficiência Intelectual (DI) e quem são as pessoas que nascem ou adquirem essa deficiência?*

Outras questões, do ponto de vista legal, também foram colocadas: *O que respalda a presença desses alunos na escola?* Quais as políticas, Decretos e



Declarações, criadas em âmbito internacional e nacional, foram importantes para que o aluno com DI obtivesse o direito à educação, e qual o papel do Estado na manutenção desse direito. Perguntamo-nos também se todos os alunos com DI possuem professor de apoio. Todas essas perguntas, e muitas outras, passaram a fazer parte de nossas preocupações e foram/são certamente elementos para nosso ponto de partida.

Para tanto, o objetivo principal da pesquisa é o de entender toda a contextualização das políticas de inclusão, e como elas têm garantido a educação do aluno com DI em uma sala de ensino regular. A partir dessa ideia, dar vozes aos professores de geografia, para compreendermos seu pensar sobre o ensino-aprendizagem diante do aluno com DI. Evidentemente, que a importância da investigação está na compreensão do dizer desses professores formadores, que desenvolvem a prática docente no contexto das salas de aulas que têm estudantes com DI.

Quanto aos objetivos específicos, foram levantados alguns problemas como, por exemplo, a preocupação que assola educadores, familiares e intelectuais da educação especial quanto ao presente e o futuro de sujeitos que têm deficiência intelectual, nas suas mais variadas formas e intensidades. A partir das falas dos professores, foi possível apontar elementos que possibilitem melhorar a aprendizagem dos alunos com DI em sala de aula, refletindo e defendendo a permanência do aluno com DI em classes de ensino regular.

Propomo-nos, assim, a uma avaliação e contribuição significativa, se possível, para a relação ensino-aprendizagem/professores-estudantes DI, bem como para debater e refletir como alguns conceitos geográficos como espaço, paisagem, lugar, território, entre outros, e conhecimentos geográficos podem favorecer a formação desses sujeitos para a vida. Outra questão importante refere-se ao compreender como é a relação dos professores de geografia com as políticas inclusivas, que têm permitido a inserção de pessoas com deficiência, especialmente com DI na escola comum, visando a Inclusão.

Para além do professor, a proposta de pesquisa também pretendia analisar os discentes do curso de geografia da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), que estão atuando como “professores-estagiários apoio” de aluno com Deficiência Intelectual, nas escolas públicas de Dourados-MS. O objetivo era analisar



como os graduandos em geografia veem a inclusão dos alunos DI e como os mesmos lidam com as atividades diferenciadas que os professores de geografia propõem, suas responsabilidades, o que efetivamente cabe ao estagiário e ao professor, e como essas relações se dão na prática cotidiana de uma sala de aula. Porém, durante a pesquisa de campo, foi constatado que a maioria dos alunos com DI matriculados nas turmas de 6° a 9° ano das escolas municipais de Dourados, estavam sendo apoiados por professores formados e especializados, apenas uma minoria ainda era acompanhada por estagiários e esses não eram discentes do curso de geografia. Diante da informação, entendemos que a política de direito à um profissional formado e especializado, está sendo cumprida nas escolas municipais pela prefeitura de Dourados-MS. E isso é um aspecto bastante positivo.

Para realizar a pesquisa, a metodologia consistiu em estudar e levantar referenciais para a contextualização e compreensão da educação especial como direito, assim como leis, conferências e decretos internacionais e nacionais que foram fundamentais para a implementação do direito à educação do aluno com deficiência no Brasil e no mundo. A opção foi pela pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com levantamento de dados em *sites* e/ou diretamente nas secretarias de educação e também nas escolas. Temos, também, nos debruçado sobre extensa base bibliográfica para entender conceitos como políticas públicas, o papel do Estado, inclusão escolar, educação especial, Deficiência Intelectual, práticas de ensino de geografia, currículo e ensino de geografia nas escolas.

Ainda, foram consultadas fontes primárias, como documentos públicos sobre políticas de inclusão sociais implementadas nas duas últimas décadas e toda a legislação pertinente, além de fontes secundárias, como periódicos, livros, relatórios de pesquisa, que envolveram o levantamento mais geral, sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a inclusão escolar e social, além de pesquisas envolvendo o ensino de geografia e o estudante com deficiência.

Achamos necessária uma coleta de dados referentes à quantidade de matrículas de alunos com DI nas escolas de ensino básico em Dourados-MS, no ano de 2019 (ano da pesquisa), visando contextualizar e analisar o impacto dessas matrículas na rede escolar municipal. Em tese, os estudantes com deficiência dão sequência aos estudos na mesma escola, normalmente perto de suas residências.



Ainda enquanto procedimentos metodológicos, optamos por trabalhar com questionários estruturados para os professores de geografia da rede municipal de Dourados-MS, que estão atuando nas salas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que tem aluno(s) com DI em sua(s) turma(s). Essa parte consistiu em trabalho de campo nas escolas públicas municipais, aonde foram realizadas a maioria das entrevistas com os professores de geografia por meio das questões estruturadas, ainda no ano de 2019.

Inicialmente, pensamos dialogar com professores da rede estadual e municipal, porém não obtivemos apoio da Secretaria de Educação Especial do Estado para isso. Os gestores se recusaram a colaborar com alguns dados solicitados, como por exemplo, o quantitativo de matrículas de alunos com DI nas escolas estaduais de Dourados-MS no ano de 2019. Por esse motivo a pesquisa se concentrou apenas nos professores da rede municipal de ensino.

Participaram da pesquisa doze professores de escolas públicas municipais da cidade de Dourados, que responderam a um questionário com dez perguntas. As questões pretendiam abordar assuntos vivenciados no dia a dia dos professores em sala de aula como: o quantitativo de alunos com DI por turma; o planejamento das aulas para turmas que têm alunos com diferentes níveis de aprendizagem; quais as orientações que os professores recebem pela gestão escolar para trabalharem com alunos com deficiência; aspectos da prática de ensino de geografia; avaliação da progressão do aluno com DI; ano e local da formação dos professores participantes da pesquisa e a opinião dos professores sobre inclusão.

A ideia inicial dessa pesquisa envolvia, para além das conversas com os professores, participar de algumas aulas, com objetivo de acompanhar o cotidiano de sala de aula, contudo isso não foi possível. Os gestores das escolas que procuramos demonstraram preocupação com relação a nossa presença em sala, não permitindo a participação nas aulas dos professores de geografia.

Após apresentarmos a proposta da pesquisa aos professores, alguns preferiram responder ao questionário e enviar via e-mail, já outros preferiram falar pessoalmente sobre o assunto; para os que concordaram com a entrevista oral, foram agendados horários na própria escola durante a hora atividade dos professores, entre os meses de outubro de 2019 a novembro de 2019.



Dos procedimentos de pesquisa, a análise do conteúdo, a partir do discurso dos professores, constituiu-se como instrumento fundamental para compreendermos as linhas e entrelinhas da política na prática, mas também seus objetivos e paradigmas. Evidentemente, que o trabalho não se objetiva em só apontar os dizeres dos professores sobre a prática e as políticas de inclusão, e sim dar voz aos mesmos, no tocante às experiências vivenciadas e práticas pedagógicas desenvolvidas, coletiva e/ou individualmente, com estudantes com DI, e às perspectivas do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem.

Não se trata, assim, de encontrar respostas, necessariamente, mas sobretudo dialogar com os professores e buscar nesse diálogo, também, as contradições existentes nas políticas educacionais que garantem à educação para todos, proporcionando aos estudantes com deficiência a oportunidade de acesso à formação escolar.

Pela Lei N°7.853/1989¹, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, as escolas não podem rejeitar matrícula de alunos com deficiência. A rejeição desses alunos, por lei, é considerada crime, com ato suscetível à prisão e multa. E esse direito se concretiza com a implementação da LBI/ 2015 (Lei Brasileira de Inclusão)², em seu Capítulo IV que garante o Direito à Educação.

Porém, somente após a Política Nacional de Educação Especial (PNEE/Brasil, 2008) e com as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial (BRASIL, 2009)³, é que “todos” os alunos com deficiência passaram a ser matriculados nas escolas comuns regulares. Com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL/2015) esse direito é concretizado.

Diante disso, em tese, os professores e diretores das escolas precisariam estar preparados, com recursos necessários e ambientes adaptados para receberem e incluírem idealmente o aluno com deficiência.

¹ A **Lei N°7.853/1989** dispõe sobre: o Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência, sua integração social, e sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Vejamos no Art. 8° que constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - Recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. Disponível no Link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 7 jul. 2019.

²LEI N°13.146 (Lei Brasileira de Inclusão). Disponível no Link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 de ago. 2019.

³ RESOLUÇÃO N° 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.



De acordo com nossos referenciais, nesse contexto de escola inclusiva, percebe-se que o trabalho com ensino de Geografia para alunos com deficiência intelectual, ainda tem pouca expressividade nas pesquisas científicas. Tem sido difícil encontrar publicações específicas, envolvendo estudos de avaliação e desenvolvimento de metodologias, ou mesmo de avaliação do trabalho docente. Dessa maneira, a escolha pela realização da pesquisa direcionada ao ensino de geografia, para alunos com deficiência intelectual, pretende ser também uma contribuição aos estudos que envolvem a escola inclusiva e a prática de ensino da disciplina.

Essa condição de quase invisibilidade não é novidade, sobretudo porque os alunos com DI acabaram sendo os últimos a serem contemplados em uma escala de direito pela educação especial, desde a época imperial. Como afirma Pires e Sampaio (2010, p. 183-184):

[...] A Educação Especial no Brasil teve como marcos importantes a criação de instituições, tais como: o Instituto dos Meninos Cegos criado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant; a criação do Instituto dos Surdos-mudos de 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, os dois criados na cidade do Rio de Janeiro por iniciativa do governo imperial. Esses institutos abriram espaços para a conscientização e a discussão da tentativa de uma Educação Especial. Contudo, ainda assim eles não conseguiram atender a população nacional. Dessa forma, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas, e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais e auditivas que às físicas, deixando quase que totalmente de lado a deficiência intelectual. (Grifo nosso)

O atendimento para a pessoa com deficiência intelectual acontecerá principalmente em instituições filantrópicas (APAE, Sociedade Pestalozzi), e isso permaneceu até o final do século XX. A partir do início da década de 2000, com a matrícula assegurada nas escolas comuns, algumas crianças ainda recebem atendimento no contraturno nessas instituições. Os atendimentos têm sido: psicológicos, médicos, fisioterapêuticos, entre outros. Já a alfabetização desses alunos, vem sendo oferecida preferencialmente nas escolas regulares.

Dessa maneira, é possível afirmar que as políticas e normas, que proporcionaram a inclusão desses alunos, foram realmente significativas do ponto de vista teórico. O Brasil se encontra entre os países que têm as melhores leis e decretos para as pessoas com deficiência, mas não as melhores práticas e melhores ações (MAIOR, 2016).



Na prática, após 10 anos de implementação da Política de “Inclusão” PNEE/2008, o que os especialistas têm relatado e debatido são as dificuldades enfrentadas pelos professores e a culpabilidade pelo fracasso atribuída aos estudantes (assim como se faz com aqueles estudantes sem deficiência).

Há que se considerar que os professores trabalham na maioria das vezes em condições precárias, recebem poucos salários, têm empregos temporários e sofrem pelo não reconhecimento da sociedade; ainda são tratados como meros reprodutores de conhecimentos, condições que os obrigam a assumirem muitas aulas e não terem tempo para formação continuada.

Em meio a todas essas questões, e sem avaliação qualificada, vimos acompanhando o debate de um “novo” documento⁴, que estava em discussão pelo Ministério da Educação (MEC), desde setembro de 2018, e que foi aprovado no dia 30 de setembro de 2020 (Decreto Presidencial 10.502/2020). A partir desse decreto, há perspectivas de revisões envolvendo a permanência de alguns alunos, como aqueles com DI, no ensino comum. Lamentavelmente, essa discussão foi proposta no ano em que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva completou 10 anos.

O documento nomeado de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da Vida” propõe o retorno das classes especiais para alunos julgados “sem condições” de estarem em salas de aula comum. Com baixo nível de avaliação diagnóstica, pouco tempo de implementação e nenhuma vontade política para promoção de investimentos, o fracasso obtido na aprendizagem do aluno é colocado como se apenas o sujeito com deficiência fosse o culpado e, por isso, retorna à condição de segregado. Aspectos de um momento político vivido desde o Golpe de 2016, em que direitos conquistados têm sido questionados, cuja perspectiva, desde a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, e sua posse em 2019, não são de soluções dialogadas⁵.

⁴ Documento denominado de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 nov. 2020. Às 20:52 min.

⁵ “Desde de que assumiu o governo em janeiro de 2019 o governo Bolsonaro tem ‘atacado’ a educação com vários cortes de verbas do Ministério da Educação (MEC), destinadas para a ampliação do ensino e para formação dos professores. Os cortes vão desde a educação básica até a Pós-Graduação. Diante dos cortes e do descaso com a educação, o governo já deixou bem claro que a sua prioridade, com certeza, não é a educação para todos. É claro que com verba reduzida a educação para o aluno com deficiência, que já era prejudicada, ficará pior!”. Informações sobre os cortes de verbas disponíveis no



No primeiro capítulo, por entendemos ser importante, apresentamos definições e características da deficiência intelectual, assim como o processo da normalização passando pela integração, até chegarmos ao atual modelo de “inclusão” existente hoje, nas escolas comuns. Dialogaremos com autores que descrevem esse processo, como é o caso de: Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Sasaki (2005), Nozu (2015) e Maior (2017).

No segundo capítulo serão contextualizados os decretos, as Declarações e as Leis internacionais que influenciaram as políticas governamentais e/ou públicas, Decretos e Leis de inclusão no Brasil, para proporcionar aos estudantes com DI e demais deficiências o direito à educação escolar no ensino regular comum, com base no conceito de Inclusão e direitos humanos. Acreditamos na necessidade da compreensão do princípio do reconhecimento e da valorização, pelo capitalismo, da pessoa com deficiência, sobretudo nos EUA e na Europa, após a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, que ocorreram na primeira metade do século XX, em que vários soldados retornaram mutilados e com problemas cognitivos, condições que levaram à reivindicação pelo apoio do Estado e o retorno dessas pessoas para o mercado de trabalho e o convívio social. Dessa maneira, entendemos ser essa contextualização, para qualificarmos o marco dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito internacional e nacional.

Ainda, no capítulo dois, será destacado algumas políticas de inclusão social e de distribuição de renda, que se iniciaram no final da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, até obterem ampliação no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, já no século XXI. O objetivo desses apoios sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), Bolsa Escola e Bolsa Família, era o de retirar as pessoas da margem da pobreza e proporcionar o poder de consumo para milhares de pessoas, as quais viviam sem renda e sem expectativas de vida, entre elas, pessoas com deficiência. A partir desses recursos, foram ampliadas as matrículas nas escolas comuns, pois um dos critérios para as famílias se manterem no programa era o de garantir a frequência dos filhos menores de idade na escola.

No terceiro capítulo, pretende-se analisar a relação discurso, teoria e prática, o que envolve compreender a política de inclusão de alunos com deficiência e seus



propósitos, o papel das escolas e dos professores de geografia diante da existência desses estudantes no interior das escolas e das salas de aulas, e o modo como vem acontecendo, na prática, esse processo de inclusão e de relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro e Machado (2016, p.153):

É necessário iniciar uma discussão no âmbito da Geografia, como campo do conhecimento em que a inclusão de pessoas com deficiência tenha espaço. Esse movimento não deve ocorrer apenas na escola, mas também nas universidades, nos locais de formação de professores e na sociedade como um todo, incluindo as discussões a respeito dos conceitos-chaves da Geografia que precisam ser idealizados por e para as pessoas com deficiência. (Grifos nossos)

É necessário que se discuta a inclusão nos âmbitos da geografia, não só nas escolas, mas também nas universidades durante a formação inicial dos professores, como afirmam os autores. Pois o conceito de inclusão e Geografia estão relacionados “como campo de conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço” (RIBEIRO; MACHADO, 2016, p.165).

Dessa forma afirmamos a importância da pesquisa para a ampliação do conhecimento sobre geografia de direito e de geografia inclusiva.



Capítulo I

ENTRE A “NORMALIZAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO” E A “INCLUSÃO”: ASPECTOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL (DI)

As pessoas com deficiência intelectual, historicamente, foram acometidas de diversos estigmas, sobretudo quando relacionados a religiões, misticismo ou com o poder divino. Todavia, essa condição estigmatizada do “diferente” será até certo ponto relativizada, na medida em que a ciência assume o papel, já nos primórdios da sociedade capitalista, de desvendamento dos enigmas para a produção de uma sociedade (de materiais, bens de produção e mercadorias), mas também na busca por explicações para problemas relativos à saúde física e mental de sua população.

Se na Idade Média a “loucura”, principalmente sob a Inquisição, era proveniente do mal e demônios, que possuíam corpos a serem queimados em fogueiras exemplares, na sociedade capitalista, a existência de sujeitos considerados improdutivos ou incapazes (considerados irracionais), impõe cuidados, sob o ponto de vista da acumulação, justamente pelo não-trabalho desses sujeitos. De modo que será a sociedade capitalista precursora do recolhimento e “tratamento” dos considerados loucos, mas também dos desempregados, pobres, leprosos, como uma condição assistencial, fundamentalmente, e de invisibilidade (QUEIROZ, 2009).

O hospital cuidava das pessoas que a sociedade não queria ou de que não podia cuidar. [...] esse espaço de segregação coincide com as primeiras medidas de proteção social adotadas na Europa com o intuito de proteger a sociedade do risco do não trabalho, da negação do assalariamento. (QUEIROZ, 2009, p.20)

Ao longo dos séculos, foram várias as nomenclaturas e rótulos designados para definir a baixa capacidade intelectual das pessoas: idiota, demente, débil, subnormal, incapacitado, deficiente psíquico, doente mental, nas diferentes áreas do conhecimento, como aponta França et al (2008, p. 9): “[...] Muitas foram as tentativas no sentido de se definir a deficiência mental (DM), por diferentes áreas entre elas, medicina, psicologia, serviço social e educação”.



Assim, o debate que nós tentamos trilhar nessa pesquisa passa pela preocupação que assola educadores, familiares e intelectuais da educação especial quanto ao presente e futuro de sujeitos que têm deficiência intelectual, nas suas mais variadas formas e intensidades.

As últimas duas décadas do século XX trouxeram redefinições para o tema da deficiência intelectual. Entre as mudanças, os esforços se concentraram em atingir uma redefinição paradigmática e de reconhecimento dessas pessoas como sujeitos, pela sociedade. Nesse sentido tem um papel importante a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), criada em 1876, que, segundo Carvalho (2003, p. 149), “desde então tem assumido os estudos e pesquisas na área de deficiência”.

Segundo Leitão, Lombo e Ferreira (2008 p. 21):

Em 2007, a AAMR muda a sua designação para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e substitui o termo “deficiência mental” por “dificuldade intelectual e desenvolvimental” (DID). Segundo Morato e Santos (2007), esta mudança deve ser compreendida no âmbito de uma análise retrospectiva de avaliação do conhecimento acerca do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e, fundamentalmente, numa visão sobre o desenvolvimento humano, cada vez mais corroborada no interacionismo.

Esses novos conhecimentos e avanços buscam proporcionar às pessoas com deficiência mental, novos sistemas de apoios e classificações da deficiência, considerando algumas práticas que orientam e proporcionam novas decisões que conseqüentemente buscam uma melhor qualidade de vida e dignidade para essas pessoas. (Grifos nossos)

A redefinição teórica e prática ocorrida na AAMR (e apontada pelos autores) está pautada em outras possibilidades de pensar o sujeito com Deficiência Intelectual, mais especificamente, na possibilidade de criação de condições, situações e experimentações que estimulem os estudantes com DI a interagirem com o meio e a construírem percursos formativos—o ensino-aprendizagem sob interacionismo. Além disso, a AAMR, juntamente com a Organização Mundial da Saúde (OMS), pretendia promover a aceitação dessas pessoas, ainda invisíveis, uma vez que geralmente as famílias acabavam por mantê-las escondidas, e/ou convivendo apenas com outros sujeitos com DI, em instituições filantrópicas (como APAE e PESTALOZZI), vivendo às margens da sociedade.

Nesse sentido, a pedagogia entra com um papel importante na definição e no grau dessa deficiência, estabelecendo recursos e adaptações curriculares, que possam permitir o avanço e o aprendizado desses alunos no interior da escola regular,



convivendo com os demais estudantes, pois muitos DI só passam a ter laudos da deficiência a partir do momento que apresentam dificuldades no aprendizado escolar.

No Brasil, o marco dessas mudanças foi a Constituição “Cidadã” de 1988, que garantiu a universalização do atendimento escolar nas escolas públicas e, posteriormente, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que em seu Capítulo V, Art. 58, garante que a modalidade de educação especial seja oferecida preferencialmente nas escolas regulares, para os alunos com deficiência.

A permanência de estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas e salas de aulas da rede escolar regular, desde o início do século XXI, é certamente um avanço, mas também tem se constituído como grande desafio para professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, enfim, aqueles que atuam no ensino da rede pública e/ou privada, pois o aluno com algum tipo de DI, evidentemente, apresenta resultados diferentes e que lhes são próprios, considerando suas condições motoras, cognitivas e também a prática docente no processo de construção dos conhecimentos junto ao conjunto de estudantes da turma, mas sobretudo, junto ao estudante DI.

O que prevalece é que, em se tratando de estudantes com DI, nem sempre acontecem os resultados positivos (ou esperados), no tocante a apreensão (e/ou reprodução) do conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula, ou seja, esse aluno não aprenderá da maneira “tradicional”, necessitando de um atendimento especial e adaptações do conteúdo. Para isso é necessário a conscientização dos professores regentes e de todos os alunos da classe escolar, a qual o estudante com DI se encontra matriculado.

De toda forma, isso não é apenas uma condição do estudante com DI, pois alguns estudantes considerados “normais” também apresentam diversas dificuldades. A métrica de “sucesso”, ainda estabelecida como regra nas escolas brasileiras, normalmente atestada por uma nota mínima (5,0; 6,0 ou 7,0), destaca quem está da métrica para cima, até a nota 10,0, e deprecia quem está abaixo, até a nota Zero. Há, portanto, um problema que é estrutural da escola e envolve a relação ensino-aprendizagem do coletivo, impactando sobre todos os estudantes, e também impondo uma estrutura avaliativa, pautada na Prova como principal meio de avaliação do saber do estudante, com ou sem DI.



É preciso reconhecer que há dificuldades reais nesse processo, sobretudo porque não há apenas uma DI, mas diferentes tipos e graus, exigindo daqueles que vão lidar com esses estudantes, uma gama complexa de possibilidades e habilidades que envolvem não apenas a relação ensino-aprendizagem, mas muitas vezes ter que (re)agir na sala de aula, na mediação das relações entre os estudantes, que também são sujeitos nesse movimento interativo.

Segundo o próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde), a Deficiência Intelectual (F70-79) apresenta uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre *leve*, *moderado* e *profundo*, de acordo com o comprometimento e a dificuldade que a pessoa com DI apresenta (SESP/SEED/MEC, 2007).

Assim, é difícil para o docente organizar materiais e/ou padronizar alguns procedimentos e preparar suas aulas, já que alunos de um mesmo ano podem ter níveis de DI muito diferentes. E o professor de geografia da rede de educação básica, como se sabe, tem muitas turmas, muitas aulas, e lhe falta, inclusive, o devido tempo para a maturação e avaliação quanto as muitas possibilidades didático-pedagógicas a serem utilizadas em busca de promoção do conhecimento para o conjunto dos estudantes e fundamentalmente para estudantes com deficiência intelectual.

Essas condições dificultam a prática do professor, que evidentemente também encontra diferenças e dificuldades entre turmas, ou mesmo entre alunos dentro de uma mesma turma, mas no caso da lida com estudantes DI, demandam outros apoios, como o auxílio de profissionais especializados, como o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também com o professor de apoio educacional, que normalmente auxilia o aluno dentro da classe escolar. Contudo, o profissional de apoio não deve exercer o papel de professor regente, pois é alguém, em tese, com conhecimento especializado para facilitar a interação do estudante com DI e os demais colegas de turma e, também, com as matérias estudadas e seus professores.

A deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. [...] O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente



nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora [...]. (SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 16, grifos nossos)

Nesse sentido, é preciso conhecer algumas características da deficiência intelectual, pois esse tipo de estudante possui construções próprias de conhecimento e limitações na padronização estabelecida como norma para acompanhar a turma. Por que isso ocorre? Quais situações a deficiência Intelectual se manifesta? Quem são os sujeitos que estão propícios a desenvolverem essa deficiência? Quais as leis que garantiram a inclusão dos alunos com DI no ensino regular? Essas são algumas questões que fazem parte do desenvolvimento desse trabalho.

Como já apontado anteriormente, os níveis considerados de deficiência intelectual são: leve, moderada, grave e profunda, estabelecidos com base no comportamento adaptativo de cada pessoa com DI e descritas sob os domínios conceitual, social e prático, a partir de indicadores do nível de apoio requerido pela pessoa, em cada situação. Para Carvalho (2016, p. 4–5):

Os sistemas classificatórios orientam-se pela visão organicista, que considera a deficiência intelectual como um dano corporal de origem biológica, portanto naturalista, cuja avaliação e diagnóstico seguem critérios e padrões de normalidade estabelecidos historicamente pela cultura. Por sua vez, o dano é entendido como permanente, devendo ser tratado clinicamente e sujeito às autoridades biomédicas e psicológicas.

Essa classificação aparece como racionalizada, mas acaba sendo excludente, pois, como afirma a autora, a avaliação é feita seguindo critérios e padrões referenciais de normalidade. Mas, como classificar o normal?

Para Skliar (2006), a diferença explicitada pela deficiência faz com que a sociedade crie os “anormais”, porque expressam-se desarmonizados em relação aos “normais”. Em uma sociedade industrial, o padronizado é o normal, e o não padronizado é o anormal, de modo que a deficiência comparece como um problema de padrão a ser tratado à luz da “eficiência” (padronizada).

No tocante a definição de Deficiência Intelectual:

É caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade. (LUCKASSON e COLS, 2002, p.8 apud CARVALHO e MACIEL, 2003, p. 150)

De acordo com o documento SEESP/SEED/MEC (2007, p.14):



A Convenção da Guatemala internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001⁶, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (Grifos nossos)

Observa-se, no documento da SEESP/SEED/MEC (2007), a superação da visão naturalista/biológica e o reconhecimento de que alguns dos problemas e limitações das pessoas com deficiência podem ser causados ou agravados pelo ambiente social e econômico em que se encontram esses sujeitos.

Segundo Carvalho (2003, p. 5), todas as pessoas deveriam ter:

[...] oportunidades de educação, trabalho, recreação e lazer, possibilitando participar da vida comunitária, fazer opções, adquirir competência para desempenhos significativos, ser alvo de respeito, participar da vida familiar e fazer amigos. De igual modo, o ambiente deve favorecer e estimular condições de bem-estar quanto à saúde e segurança pessoal, conforto material, segurança financeira, atividades cívicas e comunitárias, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade.

Ainda para a autora:

[...] A AAIDD⁷ (2010) defende que os contextos nos quais a pessoa vive, bem como a identificação e o provimento sistemático dos apoios de que necessita, são capazes de contribuir para o seu desenvolvimento, sua aprendizagem, qualidade de vida, bem-estar e participação social. (CARVALHO, 2016, p. 8)

Concordamos com Carvalho, mas não é o que geralmente acontece, uma vez que a manutenção das estruturas escolares seculares, fechadas em salas de aulas sob os currículos controladores das/pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, são elementos limitadores para propostas inovadoras. Além disso, professores nem sempre são/estão preparados para lidar com estudantes com DI, e as escolas não conseguem oferecer apoio profissional para todos esses estudantes em sala de aula, compondo um cenário que agrava as diferenças e exclusões nos ambientes escolares e sociais.

Veja-se que a análise remete à reflexão de que (inclusive) os DIs têm direitos assegurados, porém nem sempre têm podido desfrutar dessas “oportunidades” já que independente de terem ou não deficiência, as pessoas estão inseridas em uma

⁶ Sobre a Convenção da Guatemala internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001 está disponível no sítio: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>.

⁷ Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.



sociedade de classes desiguais, onde há exclusões e limitações de oportunidades para as frações empobrecidas e privilégios para as classes dominantes.

O Estado capitalista, segundo Poulantzas (2000, p.145), expressa a condensação material de relações de forças entre suas diferentes frações de classes, consolidando um bloco de poder que se organiza a partir dos interesses hegemônicos de uma das frações de classes, que exerce domínio sob as demais, no interior do bloco, e sobre as frações dominadas; ou seja, quem detém o poder hegemônico, também detém os interesses hegemônicos no interior do Estado, realizando-se sob a forma das leis, das políticas, das ideias dominantes de/em uma sociedade. Não é à toa que boa parte dos juízes são filhos de juízes, ou que políticos sejam filhos, netos de políticos, ou que generais sejam filhos de generais, e assim por diante...

Estudos recentes sobre deficiência e desigualdade social no Brasil, realizados por Caiado et. al. (2014, p.243), afirmam que:

[...] as condições concretas de vida das pessoas com deficiência estão marcadas pelas profundas desigualdades sociais que assolam o nosso país. São homens e mulheres trabalhadores, na cidade ou no campo, que não conseguem prover a manutenção de suas famílias e sobrevivem da caridade e/ou da assistência social. Essa condição assola milhares de pessoas com deficiência em nosso país [...]. (Grifo nosso)

Dessa maneira, refletindo especificamente sobre a questão da deficiência e do direito de aprender dos estudantes com deficiência no Brasil, pode-se dizer, que até o final do século XIX, as frações de classes mais ou menos empobrecidas, assim como as pessoas com deficiência, não tinham o direito de frequentar a escola, já que existiam restrições com relação a algumas oportunidades, e uma delas era o acesso à educação.

Nos primórdios do século XX, no Brasil, prevalecia a economia agroexportadora baseada no café, principalmente, mas também outros poucos produtos *in natura* voltados para a exportação. A crise econômica mundial de 1929⁸, decorrente da queda

⁸ A crise de 1929, muito conhecida pelo crash (quebra) da bolsa de valores de Nova York, conduziu a economia agroexportadora do Brasil à bancarrota, já que os preços do café despencaram e o Estado brasileiro socorreria os grandes fazendeiros com a compra da produção e a política da queima do café. Nesse contexto o Brasil e o mundo viveriam a grande depressão, uma forte recessão econômica que abateu a economia nacional organizada sobre uma divisão internacional do trabalho, ainda pautada em países poucos industrializados e de produção primária.

Segundo Cano (2015. p.2), “a crise econômica mundial de 1929 exigiu do Brasil a construção de um novo Estado com novas políticas econômicas que valorizassem a renda e o emprego, mas também a construção de uma política de industrialização, como única alternativa para sair da grave crise e



da bolsa de Nova York, daria início a mudanças e redirecionamentos no papel do Estado, no país.

Com uma economia voltada para exportação, a crise interferiu sobremaneira na capacidade de exportação do café, de modo que “coube” ao governo federal, enquanto representação do Estado, criar condições legais para assumir a condição de comprador do café, como garantia do preço e lucros, impedindo que a fração hegemônica, dos barões do café, fosse a falência total. Nesse sentido, várias ações foram forjadas. Entre as mais emblemáticas, esteve a compra e também a queima de café, pretendendo segurar o preço do produto, a partir de empréstimos no exterior; além do fechamento dos “portos” do Brasil, diante dos interesses da fração hegemônica, e sem qualquer condição de equilibrar a balança comercial, tendo que reduzir também as importações. Entre os efeitos colaterais, citamos o endividamento do Estado e crescimento da dívida externa.

Essa conjuntura estimularia a indústria nacional e o crescimento de algumas cidades aconteceria, diante do êxodo rural e a atração de população para trabalhar na indústria, promovendo não apenas alterações nas relações de forças político-econômicas, mas também demandando novas pautas de investimentos a serem atendidas pelos governos, para uma nova classe — a burguesia urbano-industrial —, cujas condições econômicas são elementos que pressionam inclusive “pelo crescimento da preocupação com a escolaridade da população” (KASSAR, 2001, p.30).

Não é à toa que o Ministério da Educação e Saúde foi criado, em 1930, nem que o famoso ministro Gustavo Capanema Filho (1934-1945) defendesse a existência de uma escola voltada à elite intelectual e outra escola voltada aos filhos da classe trabalhadora, cujas habilidades básicas devem ser voltadas para a formação técnica, que significava, principalmente, a força de trabalho para a indústria. A Constituição de 1934 traria a educação pública e a responsabilidade orçamentária para a educação.

Como bandeira da burguesia, na Europa, a escola respondeu, e responde, aos anseios dessa classe, difundindo uma visão moderna, científica e “civilizada” da sociedade. Como bandeira da classe trabalhadora, a escola correspondia, e corresponde, a um modo de ascensão social e de possibilidade de acesso aos “novos” conhecimentos. (ABREU, p.17, 1993)

ingressar em formas econômicas urbanas mais modernas e progressistas. Exigiu, acima de tudo, uma firme vontade política e a ousadia de utilizar o que tínhamos de soberania nacional”.



Concordamos com Abreu (1993), o acesso da classe trabalhadora a escola com certeza é uma reivindicação enxergada como possibilidade de ascensão social. Dessa maneira, foi “durante os primeiros anos do Governo Vargas, nas fases do Governo Provisório e do Governo Constitucional, que ocorreu um substancial expansão de matrículas em termos nacionais” (KANG, 2017, p.38).

A escola para a burguesia brasileira existia desde o século XIX, já para a classe trabalhadora ainda era necessário efetivar tal acesso, pois para ter direito ao voto, era necessário ser alfabetizado: “a política educacional brasileira se limitava a contentar a parcela da população com direito de voto restrita apenas aos alfabetizados” (KANG, 2017, p.36). Dessa maneira, pode se dizer que existia interesse político em alfabetizar o maior quantitativo de pessoas no Brasil.

Para os trabalhadores, a conquista pelo direito do acesso ao conhecimento significou esperança e mudança de vida. Porém, segundo Vlach (1988), a escola é também aparelho ideológico de Estado e representa a luta de diferentes frações de classes. Nesse sentido, a escola tem respondido aos interesses das classes dominantes, reproduzindo ideias hegemônicas, sobretudo sob o controle do Estado, cujas condições político-institucionais de democracia ou autocracia constituem condições de maior ou menor acesso aos menos abastados e minorias sociais.

Até o ano de 1920 não se falava em escolas públicas para os mais pobres e muito menos em educação especial no Brasil. O direito do acesso à educação era privilégio da burguesia. Dessa maneira, a breve contextualização elaborada permite afirmar que a escola pública, obrigatória e de responsabilidade do Estado, no Brasil, é bastante recente, tendo surgido como “ideia” nos anos de 1930, mas com baixo nível de efetividade, o que explica que, em 1970, cerca de 34% dos jovens de 15 anos ou mais ainda fossem analfabetos.

Além disso, nos diferentes momentos históricos marcados por alterações constitucionais, a educação pública assume papéis mais ou menos expressivos, em função das condições políticas impressas, sendo a Constituição Federal de 1988, aquela que mais representou avanços no que toca ao direito à educação, mas também, de educação diferenciada e direitos humanos. No que diz respeito a pessoa com deficiência, as CFs de 1934, de 1937 e de 1946, reconheceram “apenas o amparo



aos 'desvalidos' e aposentadoria por 'invalidez'" (BOTELHO, PORCIÚNCULA, 2018, p. 115), nada constante, portanto, quanto ao direito à educação para esses sujeitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 introduziu a expressão "portadores de deficiência", que remetia à deficiência como um atributo desses indivíduos. Gestada em um cenário de ampla participação da sociedade civil, que levou o texto constitucional a contemplar interesses dos mais diversos setores (VIANNA, 2008), consagrou no plano normativo a integração social da pessoa com deficiência, abarcando muitos direitos para além dos decorrentes da seguridade social já previstos nas constituições anteriores. Com efeito, a Constituição de 1988 proibiu qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão ao trabalho; previu a reserva de vagas em cargos e empregos públicos; elencou como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado; e determinou que a lei dispusesse sobre acessibilidade nos equipamentos urbanísticos e no transporte público. O texto constitucional não trouxe, entretanto, uma definição das pessoas com deficiência. (BOTELHO, PORCIÚNCULA, 2018, p. 118)

Assim, pensar sobre a educação para pessoas com deficiência no Brasil, remete a compreender o movimento que envolve os avanços dos direitos humanos no mundo, e como chegam e se incorporam como direitos no Brasil, em uma relação, como apontado, que esteve sempre permeada pelo preconceito e discriminação, ou pela compaixão e assistencialismo.

O início do século XX é marcado por algumas mobilizações e leis que deveriam assegurar o atendimento para as pessoas com deficiência no Brasil. Segundo Jannuzzi (2004), em 1917 já existia uma Lei estadual do estado de São Paulo (Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917), que tratava da implementação de classes em escola pública para atender os considerados anormais. Porém, para Jannuzzi (2004, p.57), "parece que havia dificuldades de aplicação dessa lei, porque em 1918 há referência ao pedido do presidente do estado de São Paulo para que o Congresso legisle sobre escolas para os anormais".

A autora ainda acrescenta que até a década de 1920, existia pouco atendimento para a pessoa com deficiência no Brasil. Nesse sentido, a necessidade de classes, ou instituições especializadas, se dava pelo fato de alguns alunos não passarem no teste de inteligência expedido pelo corpo médico escolar. Assim, no início do século XX, "o critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade [...] bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória" (JANNUZZI, 2004, p.54).

Para Rafante (2011, p.68), "[...] a constituição das classes homogêneas, fizeram emergir a figura do "excepcional" para o qual não existia uma destinação, gerando a



necessidade de se criar instituições para recebê-los'. Dessa maneira, como já mencionado, o início do século XX foi marcado pela realização de testes psicológicos que atestavam a inteligência, a partir de um padrão médio a ser considerado. Assim, os alunos que atendiam a média de inteligência e aptidão eram inseridos em classes homogêneas em escolas comuns.

Partindo das questões relacionadas às diferenças individuais, no que tange à inteligência e aptidões, a escola atendia àqueles enquadrados num padrão médio, criando o problema da educação daqueles que se desviavam acima ou abaixo dessa média, tornando-se pauta a organização de uma educação especializada, para auxiliar aqueles abaixo da média a alcançar os potenciais daqueles ditos "normais" [...]. (RAFANTE, 2011, p. 66)

No final dos anos de 1920, em Minas Gerais, a influência de Helena Antipoff⁹ cunhará a qualificação "excepcional"¹⁰ para crianças com deficiência; termo que foi incorporado por várias gerações, no tratamento a essas pessoas, inclusive dentro da história da educação e da educação especial.

O discurso da profissional russa, pautava-se na busca de um outro modo de tratamento, não pejorativo, para essas crianças e pessoas, mas era evidente paliativo, já que a mudança de terminologia ou definição do estado desses sujeitos, não alteraria significativamente as condições de aceitação e convivência social a que tinham direito, assim como todo ser humano. Isso levaria quase um século para ser reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Mesmo assim, alguns avanços na história da educação especial precisam ser considerados, pois foram a partir desses movimentos que os direitos e visibilidade da pessoa com deficiência foram surgindo no Brasil.

As terceira e quarta décadas do século XX foram marcadas pela influência do movimento da Escola Nova, formado por intelectuais que reivindicavam escolas públicas de qualidade para a população, em um regime de igualdade para todos os

⁹ "Em 1929, chega a Belo Horizonte, a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974). Formada no Instituto Jean - Jacques Rousseau (IJJR), um importante centro de estudos em ciências da educação, situado em Genebra, na Suíça, ela atuou também com crianças órfãs na Rússia, na época da revolução comunista" (BORGES, 2015, *Online*). Ela veio para o Brasil a convite do governo mineiro para trabalhar na escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

¹⁰ 'Helena Antipoff passou a utilizar o termo "excepcional" para se referir a esses indivíduos desadaptados e, em entrevista ao jornal *O Estado de Minas* em 26 de outubro de 1934, explicou que estava lançando esse termo para atenuar as denominações que tinham sido utilizadas até então, tais como crianças "anormais", "retardadas", "imbecis", "idiotas", um tanto, pejorativas.' (ANTIPOFF, 1975 apud RAFANTE, 2011). "Adotado por Helena Antipoff, esse conceito se cristalizou na História da Educação, sendo utilizado por especialistas na área de Educação Especial" (RAFANTE, 2011).



sexos. Essas duas décadas, foram também marcadas pela criação de importantes instituições que assumiriam os cuidados às pessoas com deficiência, como aqueles que não poderiam ser educados na escola de pessoas ditas “normais”.

Para Jannuzzi (2004, p.106), a Constituição de 1934 foi uma conquista dos pioneiros do movimento Escola Nova, e o artigo 149 já afirmava que a educação é direito de todos, e que deve ser oferecida gratuitamente, sendo obrigatória e dever do Estado. Apesar disso, as pessoas com deficiência não estavam representadas na Constituição de 1934, e os anos trinta e quarenta serão marcados pelas poucas instituições para receber os alunos com deficiência.

São as instituições filantrópicas no Brasil que deram materialidade à educação especial, assim como assistência para a pessoa com deficiência e sua família. Obviamente, que em um cenário de total invisibilidade, o trabalho iniciado por Helena Antipoff foi significativo porque retirou os nominados “excepcionais” da exclusão total que o sistema educacional do Brasil na época impunha, pois os mesmos deixaram de ficar escondidos em suas casas para frequentarem uma instituição de “caridade”.. Porém, a alternativa encontrada foi a de segregar as pessoas que não alcançavam a média de inteligência em instituições específicas, constituindo um universo dicotômico de escolas para pessoas normais e para anormais.

Por outro lado, a assistência oferecida para as pessoas com deficiência no Brasil no início do século XX “[...] surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema e que conseguiram apoio governamental, ainda que precário” (SILVA, 2010, p.25). Para Jannuzzi (2004, p. 83)

[...] a escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva da pessoa com deficiência na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças. (Grifo nosso)

É importante ponderar que a educação especial surgiu no Brasil como resultado de mobilizações e apoio de profissionais sensibilizados com a causa. Mazzotta (2005, p.27) afirma que, desde o século XIX, no Brasil, já havia interesse de alguns educadores pela educação da pessoa com deficiência, porém a efetivação de políticas educacionais “ocorreram somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (MAZZOTTA, 2005, p. 27).



Mas, é somente com a Constituição Federal de 1988 que as políticas educacionais, assim como os direitos para com a pessoa com deficiência começaram a sair do papel. Dessa maneira, o caminho percorrido até a CF, perpassa por momentos que marcaram a história da pessoa com deficiência.

Pensando no aluno com Deficiência Intelectual e na maneira encontrada para dar visibilidade ao mesmo, durante o século XX, muito se fez para que essas pessoas chegassem à escola comum. Um dos meios encontrados foi o da normalização da deficiência, adotado entre as décadas de 1970 e 1980. Segundo Jannuzzi (2004, p.222) a normalização foi uma alternativa encontrada para proporcionar melhor qualidade de vida para as pessoas com DI e um dos objetivos seria o de oferecer condições de vida idênticas a de uma pessoa normal, para assim integrá-las à sociedade e ao sistema comum de ensino.

Por outro lado, alguns autores críticos desse processo (NOZU, 2015; MAIOR, 2017) enfatizam que a normalização foi uma forma de negar as diferenças e igualar a pessoa com deficiência aos ditos “normais”; dessa maneira, somente os que se normalizassem poderiam ser integrados a sociedade e ao sistema comum de ensino. A seguir abordaremos o processo de discussão sobre a normalização para a integração da pessoa com deficiência seus propósitos e contradições.

1.1 A Deficiência Intelectual e o processo de normalização para integração da pessoa com deficiência

Alguns movimentos ocorridos na metade do século XX foram fundamentais para que as pessoas com deficiência obtivessem alguns direitos, no início do século XXI. Jannuzzi (2004, p.223), desde os anos de 1950, as pessoas com deficiência e/ou familiares já começaram a se organizar para participarem de discussões em torno de seus interesses e problemas.

Sobretudo, nos anos sessenta do século XX, o que se observava era o movimento de normalização e integração da pessoa com deficiência, a partir do modelo médico, que tinha como foco “a limitação funcional que se encontram na pessoa, desconsiderando as barreiras presentes no contexto social” (MAIOR, 2017, p. 31).

Para (NOZU, 2015, p. 55):



[...] esta proposta ainda focalizava o indivíduo, responsabilizando-o pela sua integração. Assim, a pessoa com deficiência somente seria inserida socialmente quando ela pudesse transformar-se, adaptar-se e moldar-se às estruturas sociais ditas normais.

Esse movimento acabava por negar a diferença e encontrar formas de igualar a pessoa com deficiência ao sujeito dito “normal”, pois o conceito de integração implica necessariamente na adaptação da pessoa com deficiência, com foco na mudança individual do sujeito. Segundo Nozu (2015, p. 56), a educação integradora “[...] sustenta a proposta de uma inserção parcial das pessoas com deficiência: somente daqueles que podem adaptar-se às estruturas ‘normais’”. Nesse sentido, tratando-se dos surdos, o período de integração, entre os anos de setenta e oitenta, foi marcado pela negação da língua de sinais e pela tentativa de oralizá-los¹¹, normalizar os alunos com deficiência intelectual, entre outras deficiências. Os que naturalmente não conseguiam se “normalizar” continuavam sendo considerados como “os diferentes” para a sociedade, não sendo aceitos nas classes de ensino comum e inseridos em classes especiais, dentro da própria escola ou nas instituições filantrópicas.

Para autores como Nozu (2015), a integração das pessoas pode acontecer “pelo mérito pessoal da pessoa com deficiência”, “pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados, dentro dos sistemas gerais (por exemplo, classe especial numa escola comum)”, além da possibilidade de “inserir-se nos espaços físicos e sociais, por meio de pequenas adaptações no espaço comum, afim de possibilitar a convivência com pessoas com deficiência” (NOZU, 2015, p. 56). Contudo, o autor discorda, assim como outros estudiosos, que tais processos integrativos de fato são satisfatórios: “ao responsabilizar o indivíduo pela sua integração, pouco exige da sociedade em termos de transformação de atitudes, de espaços, de materiais e de práticas sociais” (NOZU, 2015, p. 56).

Autores como Sasaki (2005) e Mendes (2006), ressaltam que o movimento integracionista buscava a reabilitação da pessoa com deficiência para a sua possível inserção na sociedade. Segundo Mendes (2006, p. 390), o princípio da normalização

¹¹ Segundo Alves; Ferreira e Damázio (2010, p. 07): “As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo visaram à capacitação da pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. As propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque, normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica”.



teve sua origem nos países escandinavos e objetivava garantir que todas as pessoas com deficiência tivessem direitos iguais de usufruir de uma vida normal de acordo com a sua cultura. E também deveriam partilhar de oportunidades iguais oferecidas a qualquer pessoa da mesma idade.

Para Sasaki (2005, p. 3): “O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência”. Porém, esse movimento não provocou na sociedade a conscientização pela aceitação das diferenças, antes pelo contrário, gerou a responsabilização no sentido de que a pessoa com deficiência, para ser inserida no convívio social com pessoas sem deficiência, ela precisaria ser “normalizada”: parecer normal.

Como estava apresentada, a proposta de integração excluía aqueles com “anormalidades”, diferenças consideradas fora dos padrões convencionais, e aqueles com deficiências mais comprometedoras, como é o caso dos DI, por exemplo, que continuavam segregados, recebendo atendimento somente em instituições filantrópicas, sem custeio governamental. Como afirma Maior (2017, p. 31):

As políticas públicas integracionistas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas. Na integração, as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nos assuntos referentes aos seus interesses.

Como já assinalado, a pessoa com deficiência esteve secularmente submetida à negação de sua existência como pessoa, o que significava não ser dona do seu próprio corpo, de seu destino e nem de suas vontades. Deste modo, as políticas acabaram reproduzindo essa maneira de ver, tratar e entender qual é o papel desses sujeitos na sociedade, naturalizando a dependência e a vitimização diante dos desafios da vida, e principalmente da economia, da política, da sociedade produtora de bens e serviços (mercadorias). Essa condição é ainda mais evidente no caso dos menos abastados, que sempre dependeram literalmente da caridade alheia e/ou da própria família, sendo reconhecidos como “fardos”; sobretudo porque historicamente também não se pensava na existência de políticas públicas de apoio às pessoas com deficiência, que pudessem significar possibilidades de emancipação e cidadania (MAIOR, 2016, *online*).

Apesar da perspectiva integradora e das críticas formuladas, no acolhimento e atendimento das pessoas com deficiências, pode-se afirmar que as instituições



filantrópicas são peças fundamentais na história de lutas e conquistas. No Brasil, em 1926, por exemplo, na cidade de Canoas-RS, foi fundado o primeiro Instituto Pestalozzi¹², tendo crescido enquanto movimento e se espalhado por vários estados do Brasil.

Além disso, segundo Rafante (2011) e Jannuzzi (2004), a partir de 1930, Helena Antipoff passa a ser precursora na formação e preparação de professores para trabalharem com alunos com deficiência. Ela organizou um curso de psicologia integral, o qual tinha duração de dois anos e funcionava como formação continuada para as professoras de anos iniciais. Na época (1930), o curso era oferecido nas escolas de Aperfeiçoamento de Minas Gerais e envolvia a prática e proporcionava às alunas a convivência no dia a dia de uma sala de aula. Dessa maneira, permitia que as mesmas avaliassem tanto o aprendizado dos alunos como a prática dos professores(as).

Assim segundo Rafante (2011), além de nomear “excepcional” como uma condição dos que tinham deficiência intelectual, Antipoff ainda seria precursora da ideia de que os alunos com deficiência, principalmente intelectuais, precisavam de instituições especializadas para melhor atendê-los.

Dessa maneira, como já mencionado, em 1950 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MEC, 2008), criada com o objetivo de atender as crianças com deficiência que não podiam frequentar a escola comum. Essas instituições filantrópicas passaram a prestar atendimentos às pessoas com Deficiência mental (atual Deficiência Intelectual) “em redes paralelas ao ensino público, devido a omissão do Estado” (MAIOR, 2017, p. 30).

Os alunos com deficiência, que eram direcionados para as classes especiais ou para instituições filantrópicas, não avançavam na educação, pois com toda boa vontade que pudessem ter seus organizadores, os mesmos estavam lá apenas para serem cuidadores, de modo que não tinham formação suficiente para lidar com as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Segundo Martins (2003, p. 5), “A

¹² Sobre a entidade Lana Junior (2010, p. 26) afirma: “Helena Antipoff criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o País. A criação da federação, também por iniciativa de Helena Antipoff, fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.”



qualidade dos serviços de ensino especial no Brasil somente passou a ser investigada a partir da década de 1980”. Para Skiliar (1999, p. 17), existiam desconfianças frente à teorização crítica nos ambientes das instituições especiais, pois para ele a educação especial continuava sendo considerada como uma subárea da educação.

No Brasil, a educação, até meados do século XX, era acessível basicamente para a classe dominante. Como já relatado anteriormente, somente os alunos que atingissem a média do nível de inteligência, poderiam estudar nas classes homogêneas organizadas pela rede pública na época. Nesse caso os alunos mais empobrecidos, assim com os com DI e demais deficiência, não tinham acesso a essa escola. Para Boaventura de Souza Santos (2008, p. 280):

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas. (Grifo nosso)

Dessa maneira, quando se pensa numa sociedade capitalista, a afirmação de Boaventura de Souza Santos (2008), retrata bem a sociedade em que vivemos, com relação às diferenças de classes e a posição do Estado, sob os interesses hegemônicos no interior do bloco de poder. Pode se dizer que os mais pobres são essenciais para as classes dominantes, enquanto força de trabalho; daí existir a desigualdade social. Ao mesmo tempo, como sistema de exclusão, o sistema acaba por excluir aqueles que não alcançam a média e que também não servem para serem trabalhadores. Pelo menos até a oitava década do século XX, as pessoas com DI eram excluídas, pois não era possível “normalizá-las” e assim não havia como integrá-las a sociedade, restava apenas os cuidados da família e o apoio das instituições de caridade.

Nesse sentido, nossa pesquisa tem como foco as pessoas com DI, cujo perfil é de sujeitos de classe pobre, que vivem em áreas carentes de conforto e de serviços públicos, onde a desigualdade é latente e a deficiência intelectual mais se desenvolve, como afirma Tomaz et al. (2006, p. 159):



A relação entre baixo nível socioeconômico e DI parece implicar em maior prevalência deste tipo de deficiência em países da América Latina. Entre crianças do Brasil, as vítimas da pobreza são três vezes mais acometidas por problemas de desenvolvimento. Pessoas com Deficiência intelectual convivem com estigmas e uma vida marginalizada. Gera-se um ciclo “deficiência-pobreza-deficiência”, onde a marginalização ocasiona menor acesso às boas condições de trabalho, saúde e educação, fatores decisivos no estabelecimento e na manutenção da deficiência. (Grifo nosso)

A criança desenvolve a Deficiência Intelectual, normalmente, quando os baixos investimentos em saúde acarretam fatores de risco para as pessoas mais empobrecidas. No dizer dos autores, por falta de acesso a saúde, muitas vezes a mãe acaba não realizando o pré-natal devidamente; também há exemplos de gestantes que ficam expostas a teratógenos (substâncias que causam malformação no feto); ou ocorrem complicações no parto, como trauma e asfixia, por exemplo (TOMAZ et al., 2006, p. 159).

A desigualdade social que ocasiona a deficiência intelectual, causa trauma irreversível às famílias que já vivem em condições precárias de sobrevivência. Dessa maneira, à medida que as políticas públicas foram acontecendo no Brasil, através de movimentos sociais, essas famílias passaram a ter vozes e algum direito reconhecido.

No dizer de Lanna Junior (2010, p. 30), trata-se da organização “como grupo social”, a partir da identificação e do sentido de ter deficiência, para além de ser também cego, surdo, DI ou ter deficiência física.

Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 30)

Após a ampliação dos estudos sobre deficiência, reivindicações e movimentos sociais, organizados pelas pessoas com deficiência e órgãos que apoiavam a causa, nos anos de 1970, surge o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. A principal reivindicação era pela visibilidade da pessoa com deficiência pela sociedade e a implementação de direitos (MAIOR, 2016).

No modelo social, já se pensava em dar autonomia para as pessoas com deficiência e a tese central do modelo social permitiu o deslocamento do tema da deficiência, dos espaços domésticos para a vida pública (DINIZ, 2009, *online*). A



deficiência já não era um problema só da família, pois foi ficando visível tratar-se de uma questão social e que deveria ser aceita pela sociedade.

O modelo social se diferencia do modelo médico, quando se passa a acreditar que a causa do insucesso e a segregação da pessoa com deficiência está na estrutura social, enquanto que o modelo médico acreditava que a culpa pelo insucesso na integração estava no indivíduo. Para Sasaki (2005, p. 19–20):

O modelo social da deficiência, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc.) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). Essas barreiras se manifestam por meio de: seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc.).

Estamos diante de uma mudança de paradigma, em que se valoriza a acessibilidade e direitos para as pessoas com deficiência, inclusive o direito à educação. A ideia era fazer com que a sociedade e principalmente os governos entendessem que as adaptações nos ambientes sociais e escolares eram necessárias, assim como a capacitação de professores e demais funcionários da escola, para que a inclusão se concretizasse.

Dessa maneira, os direitos das pessoas com deficiência foram sendo conquistados aos poucos, porém para a pessoa com deficiência intelectual, esses direitos chegaram ainda mais tarde. Pois, a educação para esses alunos ainda estava pautada no modelo médico, no controle e na normalidade. Nesse sentido, para SEESP/SEED/MEC (2007, p. 15):

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência intelectual. (Grifos nossos)

Desde o princípio da sociedade ocidental, aprendeu-se que o diferente deve ser estigmatizado e, se possível, eliminado. Dessa maneira, as pessoas com deficiência intelectual, que são consideradas como “os diferentes”, por muito tempo



foram discriminadas e até segregadas pelas famílias, para serem preservadas dos estigmas e abusos da sociedade.

A CF de 1988 terá um papel importante na conjuntura do final século XX. De acordo com o artigo 227, fica banida toda forma de discriminação e, no artigo 205, fica garantido o direito à educação para todos, inclusive para a pessoa com deficiência. Da mesma forma, na LDB (LEI N°9.394/96), a questão do direito à educação para todos, está nos Art. 2 ao Art. 5, incluindo como responsabilidade dos governos, em todos os níveis, a oferta de vagas para pessoas com deficiência, garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Tendo como referência Jannuzzi (2004), que analisa o papel da CF de 1988, nesse processo, encontramos subsídios para compreender as mudanças que se figuraram durante os anos do século XXI e que deu condições para a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE – (BRASIL, 2008), dentro da qual foi garantida a inclusão de todos os alunos na escola comum, pois a partir da PNEE/2008 todas as escolas deveriam aceitar a matrícula de pessoas com deficiência.

Desde a implementação da LDB/1996 foi possível a formação continuada para os professores atuarem com as diferenças na inclusão. Porém, Jannuzzi (2004, p. 212) afirma que nem todos os educadores aceitaram a ideia da inclusão, havendo protestos e muitas críticas.

É claro que naquele momento (ainda nos anos de 1990), a ideia da inclusão assustou a alguns professores que estavam acostumados a lidar com alunos ideais, em classes homogêneas e que não sabiam como trabalhar com as diferenças. Para Rodrigues (2006, p. 311), a escola regular só será capaz de atender à diversidade quando “dispor de equipamentos e recursos materiais diferenciados”, ou seja, é necessário inovar, preparar os professores e demais profissionais da escola para a inclusão.

Mas é fundamental, sobretudo, a construção do ideário de reconhecimento da diferença como possibilidade; condição que tem esbarrado nos interesses da sociedade em que a educação, saúde e vidas, se constituem em custos.

Refletindo sobre as possibilidades que estão colocadas como perspectivas didático-pedagógicas, em geral, imaginando o papel das novas mídias, dos acessos a tecnologias, para todos os educandos, na escola e na vida cotidiana, pensamos,



como já apontava Montessori, que os estudantes com DI, em suas limitações, têm capacidades cognitivas de aprender os diversos conteúdos, desde de que os educadores estejam propostos a desenvolverem um “novo modo de educar”. (ALMEIDA e ALVES, 2010, p. 60).

E esse novo¹³ modo de educar poderá contribuir tanto para o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, como para os alunos sem deficiência. Contudo, para isso acontecer há varias lutas a serem travadas e vencidas, desde a relação ensino-aprendizagem, que envolve o desejo de aprender dos professores, inclusive, mas principalmente dos estudantes. Além disso, os recursos e mídias que poderiam auxiliar no ensino e aprendizagem dos conteúdos, nem sempre chegam a todas as escolas públicas, o que torna mais difícil e limitantes as expectativas dos professores com relação aos alunos com maiores comprometimentos, como os com DI, por exemplo.

Nesse contexto, antes da deficiência de um estudante ser um problema com um “laudo médico”, envolve também a pessoa que está por trás do “rótulo”, suas vivências e preferências, e o modo como a escola, as secretarias de educação, os professores estão dispostos e envolvidos com a perspectiva inclusiva da escola para todos os que dela fazem parte.

No Brasil, a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns, aconteceu somente no início do século XXI, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, a educação para esses alunos ainda tem se constituído como polêmica, pois tem proporcionado desafios para os professores e gestores educacionais.

Dessa maneira, a pesquisa nos leva a contextualizar a trajetória internacional e nacional da pessoa com deficiência, que culminou na inclusão do aluno com deficiência intelectual, no ensino comum e na garantia de direitos humanos,

¹³ Para Ribeiro Machado (2016, p. 172) poder “dialogar sobre novas metodologias no ensino de Geografia é fundamental para construir a inclusão escolar. Novas linguagens, maneiras, jeito de trabalhar podem amenizar parte das dificuldades que os professores tendem a encontrar no momento de realizar os planejamentos de aula, sobretudo no que diz respeito à tentativa de suprir as diversas dificuldades pessoais de cada educando [...] pensando em uma construção do conhecimento no âmbito da inclusão social, o ensino de Geografia Escolar pode ser um elemento primordial na interpretação das relações entre o homem e o espaço. A Geografia, junto as outras disciplinas inseridas no contexto escolar, possui um potencial catalisador para o educando conquistar sua autonomia, capaz de despertar nele a crítica à realidade social e o questionamento sobre as relações desiguais da sociedade capitalista”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



proporcionando o reconhecimento garantido em declarações, decretos e leis e isso é significativo, de modo que nos dedicaremos também a essa análise.



Capítulo II

CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS E A LUTA PELO RECONHECIMENTO DO DIREITO DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: LEIS, DECRETOS E CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS REALIZADAS NO SÉCULO XX

A luta pela universalização da educação e o reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência iniciaram no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, a partir de movimentos sociais, em nível mundial, em defesa da inclusão de sujeitos com deficiência, como ação política, cultural, social e pedagógica a serem desencadeadas e incluídas na defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MEC, 2008).

Segundo Kassar (2012, p. 837), esses movimentos fazem parte da luta por igualdade que aconteceram a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948¹⁴, formulada após a Segunda Guerra Mundial e que está relacionada com as dificuldades de reintegração e as condições de vida a que foram submetidos os milhares de ex-combatentes mutilados (física e psicologicamente) pela guerra.

Porém, ainda durante a Primeira Guerra Mundial, países como os EUA, por exemplo, já haviam reconhecido por meio de lei federal a responsabilidade no cuidado da pessoa com deficiência para sua reabilitação. (ARANHA, 1995, p. 67).

O número de pessoas com deficiência intelectual e física, após retornarem da guerra nos EUA, mostrou-se alarmante e a população cobrava soluções. Diante disso, como afirma Aranha (1995, p. 67):

A Primeira Guerra Mundial impôs mais pressão à necessidade da reabilitação. Os soldados feridos na guerra necessitavam de treinamento e assistência para assumir, com sucesso, uma ocupação rentável. Gradualmente, começaram a ser aprovados e institucionalizados atos constitucionais, garantindo ações e suporte financeiro para programas de reabilitação. Tais programas foram acelerados durante a Segunda Guerra Mundial, a qual, além de aumentar a necessidade de serviços para os cidadãos com deficiências, também propiciou uma demonstração, em ampla escala do potencial de trabalho das pessoas com deficiência, durante o período de escassez de mão de obra, no qual foram criadas inúmeras

¹⁴ Sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf



oportunidades de emprego para as peças com deficiência naquele país. Fortaleceu-se a convicção de que as peças com deficiência podiam trabalhar, trabalhariam e que queriam uma oportunidade de ter voz ativa na sociedade. Em 1945 o *Journal of Rehabilitation* publicou, pela primeira vez, os princípios da filosofia da reabilitação e seus métodos de operação, os quais foram assumidos uniformemente por todo o país, aparecendo na legislação de cada estado e território. (Grifos nossos)

Dessa maneira, a partir de estudos e pesquisas, que influenciaram na inserção da pessoa que havia sofrido traumas irreversíveis pela guerra, surge a preocupação em achar alternativas de trabalho e renda para essas peças. Para as peças com deficiência intelectual, a princípio pensou-se na normalização. Para Aranha (1995, p. 68):

Em resumo, a normalização é uma ideologia que representa a necessidade de incluir o indivíduo com deficiência na sociedade mais ampla, auxiliando-o a adquirir as condições e padrões os mais próximos possível (sic) aos da vida cotidiana das demais peças. (Grifo nosso)

O ideário de normalização, de acordo com Aranha (1995), a princípio despertou um olhar para peças que anteriormente estavam invisíveis e/ou consideradas inválidas pela/para sociedade; o objetivo desse processo era conduzir as peças com deficiência à reabilitação, para que chegassem o mais próximo possível da “normalidade” e assim pudessem voltar ao mercado de trabalho e ao convívio social. Dessa maneira, diante de manifestos por reconhecimento de direitos, os EUA, e alguns países da Europa, já se movimentavam para construir políticas públicas para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; atitudes tomadas a partir de sessões políticas e movimentos organizados pela sociedade.

Os anos de 1960 registrariam a sensibilização da sociedade “sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertinentes a grupos com *status* minoritários” (MENDES, 2010, p. 13). Dessa maneira, os Estados capitalistas, em diferentes países, começam a perceber a pessoa com deficiência como seres produtivos e que têm “direitos iguais a qualquer cidadão”; com isso, na sétima década do século XX, alguns acordos começam a ser formulados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Trata-se do fortalecimento dos movimentos sociais na luta pela responsabilização do Estado e dos governos, na formulação de políticas públicas, como a Declaração dos Direitos das Peças com Retardo Mental, em 1971, e a



Declaração do Direito das Pessoas com Deficiência, em 1975, que culminaram, no ano de 1981, no Dia Nacional da Pessoa com Deficiência e, em 1988, em alguns reconhecimentos de direitos na Constituição Federal brasileira, abrindo caminhos para a implementação da inclusão. Esse processo foi importante no sentido de promover uma nova dinâmica aos movimentos organizados que se fortalecem sob o discurso do direito à cidadania e fundamentalmente à educação.

2.1 Avanços mundiais a partir de acordos formulados pela ONU e UNESCO para a implementação dos direitos humanos das pessoas com deficiência à educação

Desde os anos de 1970, o Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC), tem apoiado movimentos sociais mundiais pelos direitos das pessoas com deficiência, sendo signatário de leis, declarações e decretos desenvolvidos por outros países a favor do avanço de políticas públicas para a implementação dos direitos humanos. Dessa maneira, “a concepção contemporânea de direitos humanos é decorrente de um movimento de internacionalização dos direitos ocorridos no Pós-Guerra” (BRAVO, 2013, p. 26).

Em 1971, a Organização das Nações Unidas (ONU) lança a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (atual deficiência intelectual):

Tendo presente a necessidade de ajudar os deficientes mentais a desenvolver as suas aptidões nos mais diversos setores de atividade e a favorecer, tanto quanto possível, a sua integração na vida social normal [...] proclama a presente Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, e apela para que seja promovida uma campanha para que, nos planos nacional e internacional, esta Declaração constitua uma base e uma referência comum para a proteção desses direitos:

1. O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos.
2. O deficiente mental tem direito aos cuidados médicos e aos tratamentos físicos apropriados, assim como à instrução, à formação, à readaptação e aos conselhos que o ajudem a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões.
3. O deficiente mental tem direito à segurança econômica e um nível de vida decente. Tem ainda o direito, na medida das suas próprias possibilidades, de efetuar um trabalho produtivo ou de exercer qualquer ocupação útil.
4. Quando tal for possível, o deficiente mental deve viver no seio de sua família, ou numa instituição que a substitua, e deve poder participar em diversos tipos de vida comunitária. A instituição onde viver deverá beneficiar de processo normal e legal que tenha em consideração o seu grau de responsabilidade em relação às suas faculdades mentais.
5. O deficiente mental deve poder beneficiar de uma proteção tutelar especializada quando a proteção da sua pessoa e bens o exigir.



6. O deficiente mental deve ser protegido contra qualquer exploração, abuso ou tratamento degradante. Quando sujeito a ação judicial, deverá beneficiar de processo normal e legal que tenha em consideração o seu grau de responsabilidade em relação às suas faculdades mentais.

7. Se, em virtude da gravidade da sua deficiência, certos deficientes mentais não puderem gozar livremente os seus direitos, ou se impuser uma limitação ou até a supressão desses mesmos direitos, o processo legal utilizado para essa limitação ou supressão deverá preservá-los legalmente contra toda e qualquer forma de abuso. Esse processo deverá basear-se numa avaliação das suas capacidades sociais feita por peritos qualificados. Essa limitação ou supressão de direitos deverá compreender o direito de recurso a instâncias superiores. (ONU, 1971, p. 1, grifos nossos)¹⁵

Após essa Declaração, alguns direitos passam a ser garantidos para as pessoas com retardo mental (atualmente Deficiência Intelectual). Direitos como a reabilitação para o acesso à educação e ao mercado de trabalho. Direito à saúde, à moradia, à assistência social, entre outros. Assim o item 1 e 2 ressalta que esses direitos devem ser iguais para todos.

Em 1975, foi aprovada pela ONU a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁶, que significou o reconhecimento dos direitos e chamou atenção para a necessidade de dar visibilidade a essas pessoas.

Art.3 - As pessoas com deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas com deficiência, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

Art.4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos. (ONU,1975, grifos nossos)

Mesmo com as declarações a favor da dignidade das pessoas com deficiência, segundo Dicher e Trevisam (2014, *on-line*), no Brasil “não se verificou avanço substancial em matéria legislativa quanto às pessoas com deficiência”; ou seja, mesmo com vários movimentos já realizados nos EUA, principalmente da ONU, no Brasil os direitos das pessoas com deficiência “caminhavam a passos lentos”. O Estado militar ditatorial brasileiro não vislumbrava preocupação com relação à educação em escolas comuns para essas pessoas, ou mesmo outras políticas inclusivas.

¹⁵ Declaração de direitos do deficiente mental (1971). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitodosPortadoresdeDefici%C3%Aancia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>. Acesso em: 2 ago. 2019.

¹⁶ Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.



Na “América”, a inserção da pessoa com deficiência na sociedade estaria atrelada a interesses capitalistas,¹⁷ sob comando norte-americano que, no dizer de Pochmann (1997, p. 15), agregaria diminuição no custo do trabalho “e mais flexíveis e precárias condições de trabalho possíveis ao empregador, não exigindo, em contrapartida, qualificação laboral superior. Para Sposati, et al. (1991, p. 14):

Parece que ainda se vale da noção do que o homem só possui a sua existência reconhecida enquanto se faz trabalhador aos olhos do capital. Aqueles que não estiverem, mesmo que circunstancialmente, vivendo tal condição, perdem sua visibilidade, pois não existem imediatamente para o capital. Assim, o trabalhador que não se insere formalmente no mundo do trabalho não ganha visibilidade econômica e política. Não basta ter a posse da força de trabalho, é necessário a posse e efetivação para ganhar a visibilidade e o reconhecimento dela decorrente.

A relação norte-americana com a questão da deficiência, muito sensível em função dos combatentes e mutilados de guerra, encontram no discurso patriótico do trabalho “a qualquer custo” (sinônimo de cidadania) para integração desses sujeitos condições favoráveis para as mudanças que o próprio processo de desenvolvimento tecnológico colocava para o capitalismo industrial monopolista, em um movimento de franca expansão de plantas industriais obsoletas para países periféricos, como é o caso do Brasil, mas não apenas. Nessas condições, a qualificação técnica ainda era uma condição para a indústria brasileira, por exemplo, nos anos 70 e 80.

Em 1981, a ONU proclamou o ano Internacional da Pessoa com Deficiência e juntamente com o Programa de Ação Mundial, propuseram avanços e progressos quanto aos interesses das pessoas com deficiência. A proposta era para que a pessoa com deficiência pudesse ter os mesmos direitos dos demais cidadãos (ONU, 1993).

Após o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, muitos encontros organizados pela ONU e UNESCO foram realizados mundialmente. E, em 1987, ao cumprir-se metade da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, realizou-se, em Estocolmo, o Encontro Mundial de Peritos para Controle da Aplicação

¹⁷ De acordo com Pochmann (1997, p. 11) “Desde a década de 1970 assiste-se uma modificação substancial na Divisão Internacional do Trabalho ocasionada principalmente por dois vetores estruturais no centro do capitalismo mundial. O primeiro vetor está associado ao processo de reestruturação empresarial, acompanhado da maturação de uma nova Revolução Tecnológica”. Dessa maneira, o autor acrescenta que “uma nova onda de expansão das empresas multinacionais foi estimulada pela elevação dos preços de petróleo e de matérias primas. Dessa forma, a ampliação dos investimentos na construção de filiais nas economias periféricas e sobretudo nos países semiperiféricos proporcionou, reforço adicional na estratégia pró-sistêmica de industrialização em países de per capita intermediária” (POCHMANN, 1997, p. 12).



do Programa de Ação Mundial, relativo às Pessoas com Deficiência (ONU, 1993). Nesse encontro, sugeriu-se, mais uma vez, o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência.

Nozu (2015, p. 1) afirma que “a história da pessoa com deficiência no discurso da humanidade é uma história de lutas. Lutas travadas para sair de uma condição de invisibilidade, de submissão e de assistencialismo [...]”. A cada conferência e declarações realizadas pela ONU e UNESCO, a ampliação de direitos ia sendo sugerida para os países signatários.

Em âmbito internacional e nacional, a última década do século XX finalmente trouxe o reconhecimento do direito à educação por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990). Essa Declaração se constituirá como marco para os direitos educacionais da pessoa com deficiência, ainda que implícita no coletivo “todos os cidadãos”:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que **“toda pessoa tem direito à educação”**. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos —dois terços dos quais mulheres— são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

As constatações impressas são demonstrativos de que o processo de crescimento econômico sob a sociedade moderna, promove a desigualdade social e a falta do acesso à educação, impedindo que os governos lidem com esses problemas com vigor e determinação (Jomtien, 1990). Dessa maneira, em 1990, as vésperas de entrarmos em um novo século, a união das nações foi fundamental para a implementação de direitos a liberdade de expressão e a promoção de uma melhor qualidade de vida de todas as pessoas, mais principalmente dos mais pobres.



Em seu Art. 3º¹⁸, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos Jomtien/Tailândia* (1990), apresenta a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade como objetivos fundamentais, bem como a afirmação dos direitos básicos das pessoas com deficiência:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Jomtien, 1990, grifos nossos).

Como se vê, a partir de Jomtien/1990, é que se apresenta efetivamente uma educação para todos. Segundo Mendes (2010, p. 23), “esse marco mundial conclamou todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade para todos”, até mesmo para os que faziam e ainda fazem parte do grupo dos “excluídos” pelas classes dominantes. A partir desse acordo das Nações Unidas, países signatários como o Brasil, por exemplo, se propuseram a proporcionar a igualdade no acesso à educação para todos.

Em 1993, a Resolução nº 48/96¹⁹/ONU que dispõe sobre “Normas de Equiparação de Oportunidade para as pessoas com deficiência”. Apresentou nada menos que 22 normas instituídas, sob quatro requisitos: I – Requisitos para a Igualdade de Participação; II – Áreas-Alvo para a Igualdade de Participação; III – Medidas de Implementação e IV – Mecanismo de Monitoramento.

¹⁸ Declaração Mundial sobre Educação para Todos Jomtien/ Tailândia (1990), dispõe sobre o Art. 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 13 ago. 2019.

¹⁹ Resolução nº 48/96¹⁹/ONU Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#normas1. Acesso em: 13 ago. 2019.



No primeiro requisito constam as normas: conscientização; cuidados médicos; reabilitação e serviços de apoio. No segundo requisito, constam as normas: acessibilidade; educação; emprego; manutenção de renda; seguro social; vida familiar; integridade pessoal; cultura; recreação; esporte e religião. No terceiro requisito, constam as normas informação e pesquisa; formulação de políticas e planejamento; legislação; políticas econômicas; coordenação de trabalho; organização de pessoas com deficiência; treinamento de pessoal; monitoramento e avaliação nacionais de programas de deficiência na implementação das Normas; Cooperação técnica e econômica e cooperação internacional. Finalmente, no quarto requisito a norma estabelecida é a de monitoramento.

Entre as normas citadas, algumas serão aqui destacadas especificamente: a Norma 01, sob o requisito I, “Igualdade de Participação”, vai tratar justamente do processo de conscientização com que “Os países-Membros devem adotar medidas para conscientizar a sociedade sobre pessoas com deficiência, seus direitos, suas necessidades, sua potencialidade e sua contribuição” (ONU, 1993).

Fica sendo responsabilidade dos governos promover a informação às pessoas com deficiência, de forma eficiente, de modo que possam acessar os serviços que lhes são disponíveis, mas fundamentalmente criar condições de empoderamento e autoestima. Da mesma forma, a conscientização envolve o trabalho de divulgação e valorização da pessoa com deficiência junto à sociedade, pretendendo estimular a incorporação do direito à cidadania para os mesmos. Além disso, também é responsabilidades dos governos criar condições de valorização da pessoa com deficiência, como ação educativa para todas as crianças, visando interferir na formação das gerações do futuro.

Outra norma importante a ser destacada é a Norma 6, “Educação”, dentro do requisito II, “Áreas-Alvo para a Igualdade de Participação”:

Os Países-Membros devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades primárias, secundárias e terciárias para crianças, jovens e adultos com deficiências, em ambientes inclusivos. Eles devem garantir que a educação das pessoas com deficiência seja uma parte integrante do sistema educacional.

Nessa perspectiva, é responsabilidade das autoridades educacionais nacionais dar vazão ao direito à educação para as pessoas com deficiência, enquanto parte integrante do planejamento e sistema educacional e da organização escolar. Nesse



sentido rege a Norma 6, entre outras questões, a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência em escolas comuns; para isso o item 1, 2, 3, 4 e 6 tratam sobre as responsabilidades dos países membros do acordo:

1- As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Elas devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento de currículo e da organização escolar.

2- A educação em escolas comuns pressupõe a provisão de intérpretes e outros serviços de apoio adequados. Serviços adequados de acessibilidade e de apoio, projetados para atender as necessidades de pessoas com diferentes deficiências, devem ser prestados.

3- Grupos de pais e organizações de pessoas com deficiência devem ser envolvidos no processo de educação em todos os níveis.

4- Em Países-Membros onde a educação é compulsória, ela deve ser fornecida a meninas e meninos com todos os tipos e todos os níveis de deficiências, incluindo as mais severas.

6- Para acomodar medidas educacionais para pessoas com deficiência em escolas comuns, os Países-Membros devem:

- Ter uma política claramente formulada, compreendida e aceita pelas escolas e pela comunidade em geral;

- Permitir flexibilidade, acréscimo e adaptação curriculares;

- Fornecer materiais de qualidade, treinamento contínuo de professores e professores de apoio. (Grifos nossos)

A Resolução nº48/96 lembra promulgações já homologadas anteriormente e que precisavam ser efetivadas pelos países membros do acordo das Nações Unidas, como, por exemplo, o Brasil. Assim, os países membros devem cumprir todas as normas e passam a ser monitorados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dessa maneira, os governos haveriam de efetivar políticas de educação especial em cada país, tornando essas normas e os direitos das pessoas com deficiência de conhecimento público.

Em 1994, aconteceu em Salamanca/Espanha uma assembleia representada por 88 governos e 25 organizações internacionais, que deu origem à Declaração de Salamanca, com Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial. Esse documento afirmou a proposta da educação especial dentro do sistema regular comum de ensino, apresentando também o direito à visibilidade, à dignidade e sobretudo, o direito à educação no ensino comum, para todas as crianças com deficiência, em todas as suas páginas (ONU, 1994).

A Declaração de Salamanca foi, sem dúvida, um enorme passo em direção à inclusão. Dessa maneira, a proposta para os Estados era a de que a educação para alunos com deficiência não poderia ser algo paralelo à educação comum, ou seja, a



educação dos alunos com DI, por exemplo, passa a ser de responsabilidade dos governos, e não apenas exclusivamente das instituições filantrópicas especializadas.

Observa-se, que a educação especial passou a fazer parte do sistema educacional comum e as escolas foram chamadas a receber todos os alunos sem discriminações, de modo que é possível dizer que, a partir da Declaração de Salamanca, a integração e a normalização deveriam ser deixadas para trás, pois segundo UNESCO (1994, p. 1):

Art. 2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Grifos nossos)

Dessa maneira, a educação dos alunos com deficiência deveria se constituir como inclusiva e universal, oferecida nas escolas comuns, sem discriminações e sem estigmatizações.

Em 1999, a Carta para o Terceiro Milênio construída na Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, trouxe mais uma vez os direitos da pessoa com deficiência como direito humano, afirmando que, ao entrar no novo século (XXI), mantém-se a insistência sobre a igualdade de direitos humanos e civis para qualquer pessoa, independente das diferenças; além do estabelecimento de metas para a erradicação da pobreza, fazendo valer a democracia e a equidade. Além disso, a carta afirmou que o século XX mostrou que toda pessoa com deficiência precisava ter livre acesso a locais públicos, transporte, tecnologia, educação, serviços públicos e emprego.

Ainda em 1999, acontece a “Declaração de Washington sobre o Movimento de vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência²⁰” para o

²⁰ De acordo com Sasaki (2002, p.7): “O termo portador de deficiência foi usado até o final da década de 1990, ao entrar no novo século (XXI) a terminologia passou a ser “Pessoas com deficiência”. A



próximo milênio, oportunidade em que todos os países membros, mais uma vez, afirmaram o compromisso de garantir direitos para as pessoas com deficiência.

O compromisso de Dakar aconteceu no ano 2000, com o objetivo de ampliar a educação e fazer com que todas as crianças tenham acesso à aprendizagem:

[...] oportunidade em que os países assumiram importantes compromissos com as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, a UNESCO promoveu em todo o mundo amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”. Este processo compreendeu primeiramente a avaliação em cada país, seguida no continente por uma conferência preparatória (Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, República Dominicana, fevereiro de 2000) e, finalmente, pela convocação do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar em abril de 2000.

As conclusões da Conferência Regional de Santo Domingo e as do Fórum Mundial de Dakar representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania [...]. (UNESCO, 2000, p. 5)

O compromisso de Dakar/2000, foi pensado para exigir que as metas de educação e alfabetização para todas as crianças fossem alcançadas, pois era inadmissível entrar em um novo século com altos índices de crianças ainda fora das escolas. Diante disso, era necessário que os países se atentassem para esse problema e de fato efetivassem a inclusão nas escolas, promovendo acesso para todos.

Em 2001 é aprovada a Declaração Internacional de Montreal/ Quebec, sobre inclusão. Segundo Sasaki (2001, p. 1), o documento²¹ garante:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas.

decisão pela nova nomenclatura partiu pelo pressuposto de que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). Dessa maneira o termo preferido passou a ser *pessoa com deficiência*”.

²¹ A Declaração Internacional de Montreal/2001 foi traduzida por Romeu Sasaki e se encontra disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.



Os movimentos pela inclusão levaram à realização de Assembleias resultantes em Declarações, que mobilizaram vários países a reconhecerem os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Dessa maneira, o início do século XXI é marcado por inúmeros documentos homologados pela ONU, UNESCO e demais órgãos mundiais envolvidos na causa.

Em agosto de 2006 ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi ratificada e aprovada, tal como apresentada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 25 de Agosto de 2009, pelo Decreto Nº 6.949. Acompanha o Decreto presidencial como anexo, a “CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”, que em seu Artigo 24, sobre Educação reitera:

1. 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, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Grifos nossos)

A partir de documentos internacionais, os governos do Brasil foram construindo uma educação inclusiva nacional, pois, de acordo com Sasaki (2005), muitos países já haviam adotado a inclusão em suas escolas e o Brasil começava a



buscar o seu caminho. Dessa maneira, cria-se um alinhamento do Brasil com políticas universais que defendem a efetivação do princípio da educação inclusiva.

Há de se reconhecer que desde 1994 já havia elementos suficientes para a instalação de avanços na inclusão das pessoas com deficiência. Contudo, apesar disso, da LDB/1996 e dos muitos eventos nacionais e internacionais, a vontade política se formalizou no Brasil na forma de Decreto legislativo, apenas em 2009.

Aspectos importantes que permitem compreender que os movimentos sobre a democracia, mesmo os mais relevantes e necessários, encontram barreiras que muitas vezes apenas são transponíveis por ações governamentais.

2.2 Avanços nacionais: caminhos para a implementação da educação inclusiva no contexto brasileiro

Como ficou apresentado, foi apenas com o governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2009, que crianças, jovens e adolescentes com deficiência passaram a efetivamente ter direito à escola pública e a serem tratados em suas diferenças, sendo, portanto, dever da escola promover adaptações, bem como apoio necessário, visando dar vazão ao desenvolvimento individual, educacional e social para todos os estudantes com deficiência. Isso foi significativo.

Segundo Maior (2017, p. 31): “ao final dos anos 1970, no Brasil cresceu a consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência”. Não foram as mudanças, portanto, aleatórias, mas resultado de lutas de várias décadas. Da mesma forma se expressa Lanna Júnior (2010, p. 30):

Dentre os movimentos sociais mais importantes no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência encontra-se o movimento da década de 1970, protagonizado pelas próprias pessoas com deficiência que trazia como lema “Nada sobre Nós sem Nós”, movimento este surgido nos Estados Unidos, refletindo em seguida em todo o mundo, inserindo as pessoas com deficiência no cenário político pela busca de seus direitos.

Assim, a década de 1980 chega com conquistas de direitos e respeito para com essas pessoas. E no Brasil, esse cenário tem lastro também no processo de arrefecimento do capital político da Ditadura Militar e na retomada de movimentos de luta pela terra, por direitos humanos, liberdade de expressão e democracia. O ano de 1981 passaria a ser considerado o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência,



promulgado pela ONU (MAIOR, 2017). Nesse movimento, pela primeira vez no Brasil o termo “Pessoa” foi utilizado para se referir a alguém com deficiência (SASSAKI, 2005). Isso também não foi aleatório!

Dessa maneira, no contexto de movimentos sociais e manifestações em prol de direitos, é sobretudo nos anos de 1980 que mudanças significativas e dignidade para as pessoas com deficiência comparecem como pauta social e política no Brasil. A Constituição Federal de 1988, denominada “Cidadã”, trouxe a visibilidade e o direito humano de existência para a pessoa com deficiência, pois até então esses direitos eram violados e negados, sobretudo para pessoas pobres com deficiência, invisíveis para/na sociedade.

Consta na Constituição Federal “Cidadã” de 1988²²:

Art. 205. A educação, direito 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

²² Constituição Federal “Cidadã” de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2019.



Para Maior (2017, p. 32), a partir da promulgação da nova Constituição “não se permitiu e nem se admitiu haver uma cidadania separada ou diferente para as pessoas com deficiência”.

Observa-se, que desde 1975, com a Declaração da ONU, passaram-se treze anos até que a sociedade brasileira fosse chamada a perceber que em nenhum lugar, sejam nas casas, escolas, ruas e vias de circulação, parques, calçadas, teatros, ônibus coletivos, e nenhum móvel e/ou objetos em residências, escolas, bancos, bibliotecas, cinemas, nada era pensado e/ou adaptado para pessoas com deficiência. Qualquer deslocamento para uma pessoa com deficiência só era possível com acompanhamento e tutela e/ou caridade de outros. Há de se valorizar, como aponta Maior (2017), que a Constituição de 1988 foi uma conquista importante:

O conjunto das leis brasileiras destinadas aos direitos das pessoas com deficiência é reconhecido como um dos mais abrangentes do mundo. Antes da *Constituição Federal* de 1988 não havia normas sobre as pessoas com deficiência, à exceção de regulamentos da Educação Especial e da Lei Brasileira de Assistência (LBA). (MAIOR, 2017, p. 32)

Como coloca a autora, antes mesmo da Constituição Federal de 1988, já se ouvia falar sobre a educação especial no Brasil, pois na década de 1930 e 1940 já existiam instituições que acolhiam as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo. Porém os anos setenta trouxeram reviravoltas no modelo de educação para os alunos com deficiência, a partir dos movimentos integracionistas, cujo objetivo era de integrar o aluno com deficiência nas classes comuns, junto aos demais alunos. Embora alguns autores discordem desse modelo integracionista, Bravo (2013) e Neves (2000) consideram que os movimentos, que levaram ao conceito de integração e normalização, produziram também avanços consideráveis e muito importantes para a pessoa com deficiência.

Para Maior (2017, p. 31), o modelo integracionista “está vinculado aos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atenderem aos padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade”. Como pessoa com deficiência vivendo em sociedade e superando barreiras, Maior (2017, p. 31) afirma que “o modelo tem como foco a limitação funcional que se encontra na pessoa, desconsiderando as barreiras presentes no contexto social”.

Concordamos com a autora na medida em que o modelo integracionista, trouxe visibilidade para a pessoa com deficiência. Isso aconteceu associado ao



modelo biomédico da deficiência, não repercutindo em mudanças de comportamento e conscientização da sociedade na aceitação das diferenças. Nesse sentido, Sasaki (1997) e Maior (2015) afirmam que essa fase não repercutiu avanços significativos na educação das pessoas com deficiência. Existia a socialização, mas não o direito de aprender, pois no modelo integracionista o aluno era considerado responsável por sua adaptação ao ambiente e aos conteúdos escolares.

A fase heroica do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando reunidas em Brasília em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos. O 1º Encontro Nacional fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo com problemas coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público [...]. (MAIOR, 2017, p. 31)

Com efeito, os direitos reconhecidos e tornados públicos na Constituição Federal, só foram possíveis em função de movimentos sociais organizados pelas próprias pessoas com deficiência, que se reuniram e ganharam força para reivindicarem direitos humanos e sobretudo a dignidade; condições já reconhecidas em vários eventos e documentos internacionais.

Após a Constituição Federal, a educação passa a ser considerada direito de todos os brasileiros. Dessa maneira, torna-se dever do Estado primar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, o que implica que sejam dadas iguais condições a qualquer estudante, brasileiro ou brasileira, que solicitar estudar em escolas públicas.

O entendimento é que, nesse caso dos estudantes com alguma deficiência, a igualdade de condições significa, necessariamente, construir situações para garantir a plenitude de sua formação intelectual, cidadã e para o trabalho, inclusive. Trata-se de reconhecer os diferentes como diferentes e garantir que possam ter, na diferença, as mesmas condições para aprender. Condições a serem garantidas nas escolas públicas em todo território nacional, como afirma Santos (2008, p. 503):

A proteção social das pessoas com deficiência passou a integrar as normas constitucionais no Brasil com a Constituição Federal de 1988. Antes disso, as políticas e as ações de proteção e cuidado às pessoas com deficiência situavam-se na esfera do assistencialismo, práticas caritativas e cuidados familiares, quando não eram tratadas no âmbito do abandono e do enclausuramento (FIGUEIRA, 2008). A partir da Constituição de 1988, graças à pressão social, criaram-se dispositivos legais em áreas como educação, trabalho, assistência social e acessibilidade física, de forma a garantir a inclusão social das pessoas com deficiência.



Em 24 de outubro de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853²³, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, garantindo apoio às pessoas com deficiência, sua integração social. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE²⁴- dispõe no seu Art. 2º as seguintes condições:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989)

Diante dessas novas condições, é possível afirmar que até o final dos anos oitenta, no Brasil, não existia política pública ampla e abrangente de apoio para a pessoa com deficiência. As ações do estado brasileiro com relação à pessoa com deficiência, eram esporádicas, sem continuidade, desarticuladas. (BRAVO, 2013).

A Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, afirma a obrigação do poder público em garantir direitos essenciais, como o direito à educação, porém para o aluno com deficiência considerada mais complicada, como os com DI, esse direito à educação na prática, até o final do século XX, não acontecia, pois o atendimento especial para eles era oferecido somente em instituições filantrópicas.

Ao adentrar a última década do século XX, os movimentos internacionais e nacionais parecem em sintonia, no sentido de inserir o aluno com deficiência no ensino comum regular e promover a inclusão. Como já referido, com a Declaração de Jomtien (1990), os países começam a se movimentar em busca de uma educação para todos. Dessa maneira, o Brasil inicia a proposta de inclusão a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei ECA nº. 8.069/1990, Art. 55), que reforça os dispositivos legais

²³ Lei nº 7.853²³ dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência Disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 17 ago. 2019.

²⁴ De acordo com Junior (2011/*On-line*): “Em 1985 após o fim da ditadura, durante o governo de José Sarney foi entregue uma proposta de estudos sobre educação especial. Dessa maneira, em busca de soluções e aprimoração de direitos, cria-se no Brasil o Comitê Nacional para Educação Especial com o objetivo de traçar a política de ação conjunta para aprimorar a educação especial e integrar a sociedade as pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotadas”. Diante disso cria-se em 1986 a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e essa significou um passo importante na ação governamental da pessoa com deficiência (JUNIOR, 2011/*On-line*). Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/corde-historia-pcd>. Acesso em: 29 ago. 2019 às 16:35h.



supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (MEC, 2008, p. 7).

Em 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece uma norma redigida em carta²⁵, em que todos os países membros da organização devem estabelecer a inclusão de todas as crianças nas escolas comuns e o combate à desigualdade social, com claros direitos das pessoas com deficiência redigidos em Lei.

Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. (BRASIL, 2008, p. 3)

Ainda em 1993, é aprovada no Brasil a Política Brasileira Nacional de assistência social às pessoas com deficiência, o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁶, concedido como renda equivalente a um salário mínimo para as pessoas idosas e com deficiência, extremamente pobres (DINIZ; BARBOSA E SANTOS, 2009). Para que a família possa receber o BPC, é necessário comprovar renda de apenas $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. O benefício já estava previsto e garantido na Constituição de 1988, porém iniciou-se a concessão somente em 1996, oito anos após a promulgação da Carta Magna, “o que demonstra na prática, a pouca importância a ele atribuída no campo das políticas sociais” (BARBOSA E SILVA, 2003, p. 226).

Em 1994, o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, pautada na integração, ou seja, permanecia a regra de que só poderia frequentar a escola comum, o aluno que conseguisse se adaptar a ela. Nesse período, o aluno com deficiência intelectual não tinha nenhuma chance de frequentar essa

²⁵ Carta estabelecida pela ONU com a Resolução nº 48/96 que dispõe sobre “Normas de Equiparação de Oportunidade para as pessoas com deficiência”. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/392>. Acesso em: 13 ago. 2019.

²⁶ “O BPC está na Constituição Federal de 1988, no Artigo 203 e é assegurado nos Artigos 21 e 22 da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993, porém só foi implementado a partir de 1º de janeiro de 1996 e regulamentado pelo Decreto nº 1.744, de 8 de dezembro de 1995. Para sua concessão, este benefício exige que o requerente seja incapacitado para a vida independente e para o trabalho, no caso dos portadores de deficiência, ou tenham uma idade mínima de 67 anos, no caso de idoso, além do que devem comprovar não possuir meios de prover sua própria manutenção, nem tê-la provida por sua família, devendo a renda familiar per capita mensal ser inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo” (BARBOSA, SILVA, 2003, p. 226).



escola. Dessa maneira, os direitos à inclusão para esses alunos chegaram ainda mais tarde. Pois, pela política de 1994, o acesso às classes comuns das escolas era:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p.19)

Observe-se o que Santos (2013, p. 278) afirma sobre a política de 1994:

Em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio de normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo as características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social.

A deficiência do aluno ainda era considerada como impedimento para sua inclusão na escola comum, pois ainda existia a segregação, a discriminação e a estigmatização sobre a capacidade de socialização e de aprendizado desse público. Os professores, por sua vez, também não estavam se sentindo preparados, pois a inclusão ainda aparecia “com pouca efetivação da medida. É uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada na prática” (JANNUZZI, 2004, p. 248).

Diante disso, seria apresentado uma Portaria do MEC N°1793/94²⁷, sugerindo a preparação dos professores para lidarem com as pessoas com deficiência. De acordo com o documento oficial apresentado pelo MEC, em dezembro de 1994:

O Ministro de Estado da educação e do desporto, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;

- A manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia,

²⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (MEC, 1994, p. 01, grifos nossos)

A inclusão já estava sendo discutida internacionalmente em vários países, por meio de Conferências e Declarações, das quais o Brasil era signatário. Porém, no Art. 1º do documento emitido pelo MEC/1994, existe uma proposta de disciplina para as licenciaturas pautada, mais uma vez, na “normalização e na integração” da pessoa com deficiência. Mesmo após a Declaração de Salamanca/1994 demandar a garantia da educação inclusiva para “todos”, com ou sem deficiência, em clara demonstração da consideração dessas pessoas a partir de outras bases teóricas, e franca superação conceitual da “normalização e na integração”, no Brasil essas condições não se materializaram sequer na formação de professores.

Diante das atitudes das políticas brasileiras, na década de 1990 a inclusão estava longe de acontecer, porém, mesmo que lentamente, o Estado estava tomando para si a responsabilidade da educação da pessoa com deficiência. A influência das políticas internacionais foi muito importante para que o Brasil começasse a implementar leis de direito para as pessoas que anteriormente não tinham direito nenhum.

Mas, para o aluno com Deficiência Intelectual, o direito à educação no ensino regular comum ainda continuava negado, pois as condições oferecidas pelas escolas comuns no Brasil, priorizavam o sistema de integração do aluno com deficiência ao sistema já existente, e não a adaptação do sistema para esses alunos. Para eles a única opção era a vivência em instituições filantrópicas especializadas²⁸ ou classes especiais, onde eram oferecidos os devidos “cuidados”. Observe-se que usamos a palavra “cuidados” e não educação, pois, nesse momento, o aluno com DI ainda não tinha direito à educação, já que não havia a preocupação em alfabetizar alunos com Deficiência Intelectual, uma vez que não serviriam para o mercado de trabalho.

²⁸ As instituições filantrópicas especializadas eram consideradas como redentoras e acolhedoras. Para Santos (2013, p. 279) “a escola especial era espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançarem os objetivos educacionais estabelecidos”. E até hoje essas instituições filantrópicas ainda sobrevivem por caridade e com doações. São exemplos de instituições filantrópicas: APAE e Pestalozzi.



Quando os alunos com DI não iam para as instituições filantrópicas, sem custeio governamental, esses eram matriculados em uma escola regular, porém mantidos em uma sala especial separada das demais turmas. E nessa sala (ambiente segregado) eram mantidos os alunos com deficiência de todos os tipos. A ideia defendida era que mantendo todos juntos, os mesmos, receberiam os cuidados necessários de acordo com as suas respectivas deficiências.

Aos alunos que eram integrados ao sistema regular de ensino, alguns sofriam preconceitos por suas deficiências e por não conseguirem acompanhar a turma. Situação que invariavelmente acabava conduzindo esses estudantes à reprovação, por mais de uma vez, na mesma série e isso lhes causava sensação de incapacidade, aumentando o índice de evasão escolar, além de promover o discurso da constatação da incapacidade desses estudantes, em franca ratificação da discriminação.

Dessa maneira, as escolas/classes especiais ainda continuavam a existir e alguns pais não acreditavam que seus filhos poderiam se adaptar nas escolas regulares, uma vez que temiam pela rejeição deles. Apesar de abominável, a rejeição por parte de colegas e até professores era considerado natural, e o *bullying* era institucionalizado nos anos 80 e 90.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando a educação especial. Porém, para Santos (2013, p. 279): “ao mesmo tempo que a lei orienta a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantêm a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo a escolarização”.

É como se a educação oferecida para o aluno com deficiência fosse direcionada apenas para os cuidados, semelhante ao modelo médico, que não tinha uma preocupação com a aprendizagem. Nesse momento, o Brasil ainda não conseguia executar a inclusão e diferenciava totalmente o ensino para o aluno com deficiência.

[...] Como resultado, identifica-se a continuidade das práticas de segregação escolar, justificadas em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais de tais sujeitos. (SANTOS, 2013, p. 279)



O fato é que a inclusão começou de fora para dentro das escolas. Os gestores e professores certamente não estavam/estão preparados para lidarem com todas as diferenças que passam a fazer parte da escola. Dessa maneira, a alternativa era manter os alunos com deficiência, e com dificuldade na aprendizagem, em salas separadas dos alunos ditos “normais”.

Assim, como já citado anteriormente, até a última década do século XX, ainda não havia a preocupação em alfabetizar crianças com deficiências consideradas “complicadas”, como é o caso daquelas que têm DI. Os atendimentos tinham como finalidade a assistência e até a caridade, sendo realizados em maior parte por instituições filantrópicas especializadas, sobretudo porque a maior quantidade de deficiências acontecia e acontece nas classes sociais mais empobrecidas da sociedade, e isso não é uma coincidência. Para Werneck (1999, p. 12): “[...] A deficiência revela a pobreza na sua capacidade de destruir o ser humano como, talvez, nenhuma outra situação seja capaz de fazer”.

A educação no Brasil sempre foi uma mercadoria voltada apenas para os interesses capitalistas. Mészáros (2004, p. 11) já apresentava a ideia de que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

A assertiva nos propicia entender que para a pessoa ser incluída na sociedade é necessário muito mais do que a garantia do acesso ao ambiente escolar. É necessário a adaptação desse ambiente e, fundamentalmente, a preparação da sociedade para a aceitação das diferenças na perspectiva de que toda estigmatização e preconceito devem ser deixados para trás.

Em 1999, segundo MEC (2008, p. 8), o Brasil lança:

O Decreto nº 3.298²⁹ que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Esse Decreto regulamentou a educação especial em todos os níveis educacionais, desde a pré-escola até o ensino superior, e determinou que a educação

²⁹ Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 ago. 2017.



especial fizesse parte do ensino regular, ou seja, no novo século pretendeu-se garantir o acesso à escola comum e o direito à educação para todas as crianças.

No ano de 2000, após 10 anos da Conferência de Educação para Todos, de *Jomtien/1990*, pesquisadores e defensores da inclusão indicaram que a educação para os alunos com deficiência no Brasil seguia de forma inferior à dos alunos sem deficiência, ou seja, não estava havendo avanços e a educação para todos não estava de fato acontecendo; as metas para vencer o índice de analfabetismo não haviam sido alcançadas. Dessa maneira, o compromisso de Dakar/2000 representou novos rumos para a educação no Brasil e no mundo.

Era necessário universalizar o acesso à escola e reduzir os índices de analfabetismo. Sendo assim, o Brasil amplia o acesso à escola comum, pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001³⁰, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único: O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 1, grifos nossos)

Após a aprovação da resolução, a partir do ano de 2001, todos os alunos, independente de terem ou não deficiência, deveriam ser matriculados nas escolas públicas comuns. Dessa forma, era necessário formar os professores e ampliar o currículo de forma que contemplasse a todos os alunos, independente das limitações. Assim, ao entrar no século XXI, os resultados advindos pelos movimentos sociais, internacionais e nacionais, a favor da educação para todos e a luta pela igualdade tiveram conquistas significativas e fundamentais.

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2002, estava presente, e em discussão, a inclusão e políticas de redução da desigualdade e da pobreza. São exemplos o BPC, Bolsa Escola, do Ministério da

³⁰ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.



Educação; Bolsa-Alimentação, do Ministério da Saúde; Auxílio-Gás, do Ministério de Minas e Energia e o Bolsa-família (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS; 2009). Porém esses recursos não atingiam a todas as pessoas que viviam em extrema pobreza e o problema da exclusão ainda continuava no Brasil³¹.

[...] Somente a partir de 2003, o combate à pobreza via programas de transferência de renda adotados em meados da década de noventa começará a se integrar ao sistema de assistência social [...] (VAITSMAN ANDRADE; FARIAS, 2009, p. 732).

Os programas de transferência de renda e combate à pobreza, foram fundamentais para que os alunos com deficiência passassem a frequentar as escolas comuns, pois, como um dos critérios dos diferentes programas, era necessário que as famílias beneficiadas matriculassem os filhos menores de idade na escola e fizessem acompanhamento médico mensalmente nos postos de saúde.

Em 2002, o governo de Fernando Henrique Cardoso fez seu último ano de mandato na presidência do Brasil, para em seguida dar lugar ao governo de Luiz Inácio Lula³² da Silva, que governou por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), deixando como marca alguns conceitos, entre eles a inclusão (econômica, social, cultural, educacional, entre outros), a diversidade e o direito à diferença. Suas iniciativas favoreceram a ampliação de direitos humanos, materializados em centenas de programas e planos governamentais, além de políticas públicas voltadas para redução da miséria.

Segundo Vaitsman, Andrade e Farias (2009), a criação do Programa Bolsa Família, em 2003, e sua rápida expansão de cobertura, por todo o país, alcançou mais de 11 milhões de famílias, em 2006. Além disso, com a eleição de Lula para a presidência, os recursos direcionados às pessoas em situação de miséria começam a ser ampliados.

[...] a partir de 2004, ficaram sob responsabilidade do MDS³³ – Programa Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Benefício de Prestação Continuada e Agente Jovem. A execução orçamentária de 2007

³¹ “[...] o monitoramento da implementação dos programas e na seleção de beneficiários limitaram o alcance dessa tentativa de inovação para mudar a situação da pobreza e desigualdade no país [...]” (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS 2009, p. 735).

³² “A eleição de Lula, apoiada por uma coalizão de partidos de esquerda e movimentos populares e inicialmente sob desconfiança internacional, produz um conjunto de condições favoráveis para o impulso e a direção que então tomou a assistência social” (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009, p. 736).

³³ Ministério do Desenvolvimento Social.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



em relação ao início do período, quase quadruplica [...]. (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009, p. 736)

E continua:

Na proteção básica, a implementação do BPC, que se inicia em 1996 com cerca de 346.000 beneficiários, expandiu sua cobertura para um total de 2,68 milhões de beneficiários em 2007. Em termos orçamentários, chegou a R\$ 11,55 bilhões executados em 2007, sendo R\$ 5,99 bilhões em pagamentos para pessoas com deficiência física e R\$ 5,56 bilhões para idosos. (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS 2009, p. 738)

Os programas de distribuição de renda ampliados durante a primeira década do século XXI alcançaram milhões de pessoas, que anteriormente viviam sem renda nenhuma, entre elas algumas pessoas com deficiência.

Ainda, no início dos anos 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir, seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (MEC, 2008, p. 8). Nesse sentido, a prática da inclusão no Brasil finalmente começava a sair do papel, e a educação como um direito humano para todos trouxe visibilidade para as pessoas que anteriormente ficavam escondidas em casa, apartadas e vivendo às margens da sociedade.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. [...] Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. (MEC, 2008, p.9)

Nesse momento, foi estabelecida a formação inicial e continuada para os professores e gestores atuantes das escolas inclusivas:

A partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação tem implantado um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva. São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir,



para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências. Apesar de apresentados como programas separados, essas ações formam um conjunto articulado de proposições que atingem diferentes regiões do país. Esse conjunto de ações sustenta a política de matrícula de crianças com deficiências em massa nas escolas comuns, disseminando a ideia de que qualquer atendimento educacional que substitua a escolaridade em uma escola comum seja uma atitude discriminatória e estaria, portanto, em choque com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (KASSAR, 2012, p. 841)

Segundo Kassar (2012), os conjuntos de ações voltaram-se para o aluno com deficiência acessar o direito à matrícula garantida nas escolas comuns. É claro, que diante dessas medidas, as instituições filantrópicas especializadas não deixaram de existir, pelo contrário, elas ainda continuaram e continuam prestando atendimento e assistência à pessoa com deficiência, só que no contraturno da escola.

Em 2007, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO; dessa maneira o currículo da educação básica passa a trazer temáticas relativas às pessoas com deficiência, desenvolvendo ações afirmativas que possibilitem a inclusão, acesso e permanência no ensino superior (MEC, 2008).

Em 2008, a tentativa de inclusão no Brasil sai da teoria, a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe no Art. 4³⁴:

O objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Com a PNEE/2008, o aluno com deficiência, público alvo da educação especial, como denomina a política, passa a frequentar as escolas comuns. E no contraturno é

³⁴ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.



oferecido na mesma escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE)³⁵ para esses alunos, em um espaço denominado de Sala de Recurso Multifuncional, implementado após a política de 2008.

Após a aprovação da política de 2008, alguns professores especializados em educação especial da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), compartilharam os seus conhecimentos e formaram³⁶ 146 professores em Atendimento Educacional Especializado, para atuarem nas salas de recursos multifuncional. Professores de vários municípios do Brasil participaram da formação que aconteceu em Brasília e tinha como objetivo levar o conhecimento para o seu município e compartilhá-lo com os demais professores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trouxe o direito à matrícula de todos os alunos com deficiência na escola comum regular. E, a partir de 2008, esse aluno passou a ter atendimento educacional especializado, oferecido por professores formados e “capacitados” para melhor ensiná-los. A função do profissional de AEE é identificar barreiras existentes que prejudicam o avanço dos alunos que são público alvo da educação especial³⁷ nas escolas comuns. Ao identificarem essas barreiras, a ideia é que haja um trabalho colaborativo, junto aos pais e professores do aluno para encontrarem soluções, tendo em vistas a permanência do estudante na escola. Dessa forma, essa política incrementou os direitos dos alunos com deficiência, pois após sua aprovação, as matrículas dos alunos com alguma deficiência, aumentaram significativamente nas escolas comuns.

Apresentamos a seguir (Figura 01) a reprodução de um gráfico com os dados referentes ao aumento de matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares do Brasil, entre os anos de 1998 e 2017. Observa-se um aumento de 71,1% no período de 1998–2017. No início deste período, 13%, que representam o total de 43.923 das matrículas dos alunos com deficiência, eram em Classes Comuns e, em

³⁵ A função das salas de recurso é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2008).

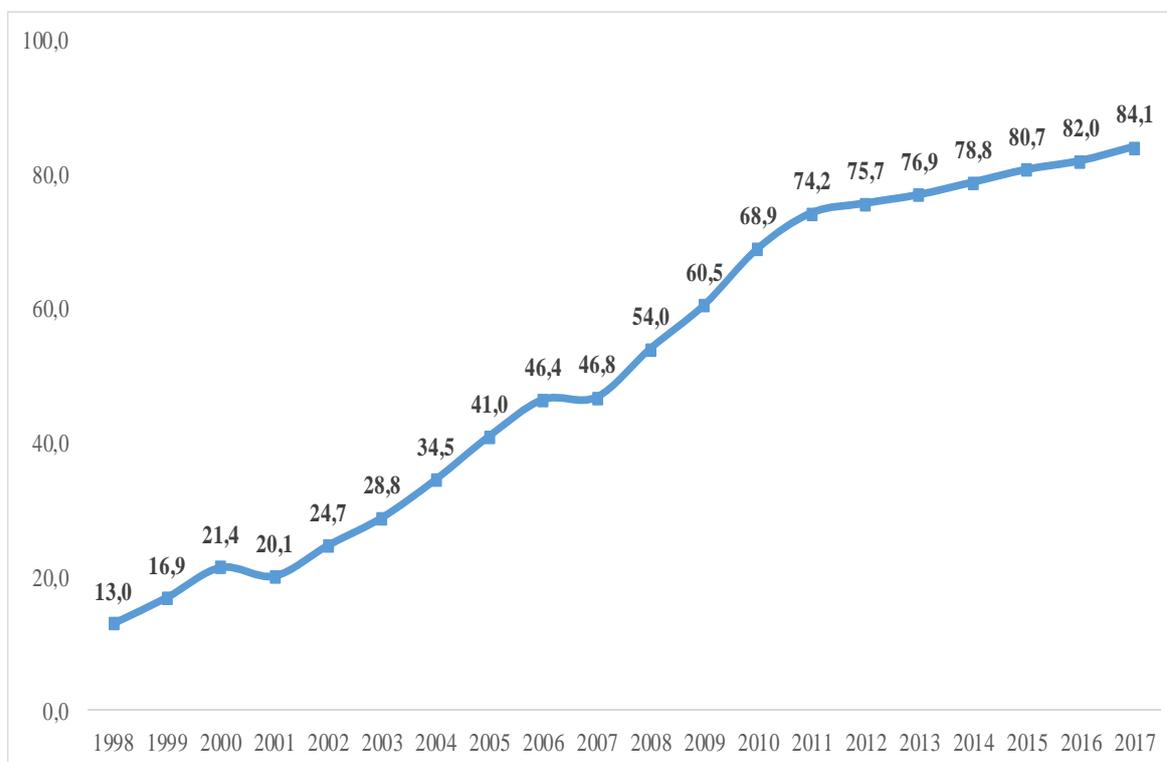
³⁶ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/205-noticias/1349433645/9988-sp-964068193>. Acesso em: 12 ago. 2019, às 20h e 45min.

³⁷ “Educação especial historicamente conhecida pela sociedade brasileira como responsável pelo provimento das necessidades educacionais especiais de uma parcela de alunos, também já denominados de diferentes maneiras, que são a população alvo dessa modalidade de ensino” (PRIETO, 2010, p. 61).



2017, esse percentual foi de 84,1%, que passaram a somar 896.809 matrículas (MEC, 2018).

Figura 1 - Percentual de matrícula da educação especial nas Classes Comuns. Brasil - 1998 a 2017



Fonte: BRASIL/MEC, 2018, p. 13. (Acesso em: 12 dez. 2018)

Observa-se também, que há crescimento de 24,7% das matrículas em escolas comuns no ano de 2002, somando mais que o dobro de 1998. E isso tem relação, evidentemente com as Diretrizes Curriculares (2001) e com as políticas de assistência social já implementadas na época. No entanto, em 2008, após a publicação da PNEE/2008 o gráfico apresenta um aumento significativo passando de 50% o número de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns.

Apesar do crescimento do número de alunos matriculados, é notório que a escola comum ainda não está devidamente preparada para essa inclusão na sua plenitude. Sobretudo porque, mesmo que tenham que aceitar matrículas dos alunos com deficiência, ainda há pouco investimento, e a formação continuada e/ou orientações recebidas pelos professores, ao que se tem observado, não têm contemplado a diversidade de deficiências, principalmente de DI. Além disso, sem condições de materiais especializados, professores e gestores têm dificuldades e



muitos desafios para darem conta da permanência de estudantes DI nas escolas, que acabam se tornando “não-espacos de aprender”, para esses estudantes.

Para a gestão escolar, existem os desafios ocasionados pelas diferenças historicamente cultivadas no interior das escolas, que separa estudantes “naturalmente”: o aluno bom do ruim; o aluno comportado, do bagunceiro; o aluno com futuro, do aluno sem futuro. Para Mantoan (2013, p. 29):

Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior. [...] é inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Desde o início da década de 1990, houve no Brasil a expectativa de que a inclusão resolveria todos os problemas de *exclusão* vivenciados pelas pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, imigrantes, camponeses e todos que vivem e vivem à margem da pobreza. Dessa maneira, no ano de 2011, já no governo Dilma Rousseff (2011–2014), o MEC traria a “inclusão” para a estrutura administrativa. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)³⁸ passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa Secretaria já existia desde 2004 e foi implementada durante o governo Lula:

Ao definir Alfabetização e Inclusão como um dos quatro eixos estratégicos da política educacional – ao qual se somam Qualidade da Educação Básica/Implantação do Fundeb³⁹, Expansão da Educação Profissional e Tecnológica e Reforma da Educação Superior, o Governo Lula reafirmou o seu compromisso de garantir o direito à educação para milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de se escolarizar, constituindo-se hoje as principais vítimas da exclusão social da chamada sociedade do

³⁸Segundo MEC/SECAD (2005, p. 5) “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD é nova unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004; [...] a SECAD foi instituída, enfatizando a racionalidade administrativa que presidiu o desenho inovador da sua estrutura organizacional e a redefinição das políticas e programas que passaram a subordinar-se à sua área de atuação, bem como a incorporação de novas temáticas antes ausentes na agenda educacional do País [...]”.

³⁹ (FUNDEB) “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a ser instituído em substituição do Fundef. Uma vez aprovado pelo Congresso Nacional, este mecanismo passará a financiar os três níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A implantação do Fundeb terá grande impacto sobre três políticas sob responsabilidade da SECAD: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo. Além de incluir essas modalidades, o novo sistema de financiamento deverá garantir valores per capita diferenciados, de acordo com as suas especificidades” (MEC/SECAD, 2005, p. 5).



conhecimento. Para efetividade a essa prioridade, o MEC promoveu, em 2004, uma profunda reorientação das suas políticas visando assegurar uma articulação produtiva entre as iniciativas de alfabetização— desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado— e a ampliação da oferta de educação de jovens e adultos (EJA)— fomentada por meio do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos / Fazendo Escola. Esta integração visa, ainda, incentivar a expansão da oferta de programas de EJA profissionalizante. A própria criação da SECAD, conforme este relatório demonstra, representa um passo importante na operacionalização desta nova visão estratégica.

Além da alfabetização e educação de jovens e adultos, integram a política educacional para o resgate da dívida histórica que o Estado brasileiro tem para com os segmentos acima mencionados, as seguintes temáticas e agendas específicas: educação escolar indígena; educação do campo; educação para as comunidades remanescentes de quilombos; apoio a grupos socialmente desfavorecidos para acesso à universidade; educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira; educação ambiental; ações educacionais complementares para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; educação em Direitos Humanos e; educação para população prisional. (MEC, 2004, p. 5–6)

Com a criação da SECADI⁴⁰, muitos direitos foram colocados em movimento para realização na prática e para beneficiar as pessoas que viviam apartadas da sociedade, sem socialização e sem inclusão. E esses direitos se estendem à todas as pessoas oprimidas pelo sistema capitalista e que são excluídas por diferença social, por diferença de raça, por diferença cultural, por diferença de gênero e pela diferença ocasionada pela deficiência. Nesse momento, o Estado se propôs a dar visibilidade e ampliar os direitos das classes menos favorecidas.

Durante quase duas décadas (ano de 2000 a 2018), todas as leis de inclusão, todas as manifestações sociais realizadas pelas pessoas com deficiência e por quem abraçou a causa, permitiram ampliação de direitos e acessos que mudaram a realidade dessas pessoas e de todas as outras. As mudanças nas estruturas das cidades foram significativas, com obrigatoriedade de rampas em calçadas e acessos públicos, alterações nos projetos arquitetônicos, para permitir livre circulação e espaços personalizados para estacionamento, cinemas, auditórios, mudanças como

⁴⁰ “Houve a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange a estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual se ‘acrescenta’ o eixo da inclusão”. (BRASIL, 2011a, 2012 apud BEZERRA, ARAÚJO, 2014, p. 102)



plataformas em ônibus, elevadores em edifícios, livros em braile em bibliotecas públicas, interpretes de sinais em eventos, programas de TV etc.

Os avanços advindos de políticas criadas e aprovadas, desde a Constituição Federal de 1988, têm permitido que as pessoas com deficiência e seus familiares tenham esperança de encontrarem lugar para viverem com o máximo de autonomia possível. A LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garante no capítulo IV, Art. 27 e Art. 28, que:

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

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

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - 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;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;



- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (Grifos nossos)

A realidade é que, em âmbito nacional, resumidamente, em prol da garantia de direitos e inclusão, do aluno com deficiência no ensino comum, desde 1994 (ano da Política Nacional de Educação Especial e da Declaração de Salamanca), iniciaram-se discussões em torno da ideia de inclusão; isso teria continuidade depois, em 2006, ano da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual seria ratificada como emenda constitucional pelo governo brasileiro. A partir desse último documento mencionado, passa a ser estabelecido, pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional da Educação (PNE/2013). Após dois anos, seria aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015). Levaram, portanto, vinte e um anos para que a Lei da inclusão fosse efetivamente implementada no Brasil!

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é clara quanto à garantia do direito ao acesso do aluno com deficiência à escola comum. A Lei garante a formação continuada para os professores, acessibilidade em toda as estruturas escolares, materiais adaptados mediante a necessidade do aluno, professores formados que atuem como apoio pedagógico para o aluno, quando o seu laudo atestar a necessidade, o alcance máximo de desenvolvimento do aluno, segundo seus interesses e necessidades. Entre outros direitos estão o acesso à educação superior, ao mercado de trabalho, direito à não discriminação e à não violência, como relata Maior (2015, p. 350):

Sabendo que a sociedade brasileira ainda não reconhece a violência praticada contra as pessoas com deficiência, para corrigir esse quadro, a Lei 13.146/2015 dá ênfase ao enfretamento da discriminação de gênero e de



outras maneiras de praticar exploração, violência e abuso contra as pessoas com deficiência. O quadro requer medidas que apurem, impeçam, resgatem e apoiem as vítimas e os agressores, especialmente quando são membros da família ou cuidadores sem preparo emocional para a responsabilidade.

A prática de violência e de discriminação contra a pessoa com deficiência passa a representar crime, dessa forma, os alunos com deficiência não podem mais ser discriminados e nem terem a sua matrícula rejeitada nas escolas. Cabe à escola comum se adaptar às necessidades do aluno. E para o poder público, cabe a garantia da formação inicial e continuada dos professores, para que os mesmos possam se sentir preparados diante de todas as diferenças com as quais possam vir a conviver em escolas inclusivas.

Observem que o Brasil é bom em criar leis, pois quando nos referimos à inclusão, o país é um dos que possui uma legislação inclusiva avançada, porém, na prática, a inclusão nem sempre acontece. Quanto à PNEE/2008 e à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 2015, os objetivos são os mesmos; inserir os alunos com deficiência na escola comum, formá-los como cidadãos que reconhecem seus direitos e deveres; além disso, existe a expectativa de que esses alunos avancem na educação com direito e acesso ao ensino superior e à conquista por uma vaga no mercado de trabalho. Contudo, são poucos os alunos com deficiência que conseguem alcançar esses objetivos.

A realidade é que, nem todos chegam a se formar no ensino médio, ou mesmo a entrar na universidade; nem todos saem da escola alfabetizados; nem todos se profissionalizam no que gostam; nem todos vencem as barreiras do preconceito e das diferenças.

Quando nos debruçamos sobre a realidade dos estudantes sem deficiência, evidentemente que também nem todos chegam até o final do ensino médio; antes pelo contrário, muitos têm que trabalhar para ajudar a família e apenas a minoria chega às universidades. Dessa maneira concordamos com Kassar (2012, p. 843):

[...] Na última década, diferentes trabalhos (Gonves, 2008; Kassar, 2006; Pletsch, 2010) apontam para situações de fracasso de alunos com deficiências nas escolas comuns, inclusive quando todos os quesitos previstos pela legislação educacional estão presentes (professores formados, salas adaptadas, número de alunos reduzidos por sala, frequência em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, entre outros) [...] No entanto, uma análise que enfoque a escolaridade das crianças com deficiências em contraste com a educação geral brasileira nos permite dizer que aqueles alunos não são os únicos a não demonstrar bom desempenho escolar. Expandindo nosso foco para o ensino fundamental brasileiro, é



possível identificar vários problemas. Inicialmente, pode-se apontar sua ineficiência em relação a matricular de fato toda a população. Lima (2011) explica que, desde a década de 1990, apesar do ensino fundamental brasileiro apresentar condições físicas (capacidade instalada) para atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada (número de escolas suficientes), dado o considerável número de indivíduos fora da faixa etária na escola (distorção idade x série) e de indivíduos em idade própria fora dela, ainda não cumpriu esta obrigação. As análises de Pinto e Alves (2010) também contribuem para entender a dinâmica presente em nossas escolas. Além dos problemas apontados por Lima (2011), temos baixo investimento de recursos em educação pública, quando comparamos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de diferentes estados [...].

Assim, no que diz respeito às condições sociais e familiares dos estudantes com deficiência que estão nas escolas públicas de educação básica, pós PNEE/2008 e da LBI/2015, ainda existe um baixo índice na formação de alunos com deficiência e jovens pobres sem deficiência no Brasil, pois o sistema ainda exclui os que não dão conta e os que não conseguem acompanhar o ritmo dos alunos ditos “normais”.

O aluno empobrecido, que precisa trabalhar no contra turno das aulas para ajudar nas despesas da casa, nem sempre conclui o ensino fundamental. Nesse sentido, fazer parte das frações de classes mais pobres do país, naturalmente já limita as oportunidades, porém ser pobre e ter deficiência ao mesmo tempo é ser oprimido e limitado duas vezes.

A partir dos dados da figura 01, percebe-se que houve aumento significativo no quantitativo de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns, porém esses alunos precisam ser mais que “números” nas escolas; eles precisam ser estudantes de fato e para isso há que se oferecer a eles escolas e professores preparados, ambientes adaptados e recursos metodológicos adequados para as suas condições e necessidades, para que não venha a ocorrer a descrença na capacidade da aprendizagem dos mesmos.

Com a instalação do Golpe de 2016 e a eleição que levou Jair Bolsonaro ao governo, no início do ano de 2019, a SECADI foi extinta e com ela a perspectiva inclusiva como base fundamental de governo.

[...] a Secadi foi criada com vistas a “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”. [...] A extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 se constitui



como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. (SOUZA, 2019, *Online*)⁴¹

O presidente Jair Messias Bolsonaro⁴² (2019) pretende banir⁴³ das escolas os assuntos relacionados a questões de gênero, étnico raciais, direitos humanos e diversidade, mas alegou manter assuntos relacionados à educação especial e se propôs a criar uma Secretaria, que trate da educação especial, educação indígena, quilombola e do campo.

Para Paulo Freire (2001, p. 24), “somente os oprimidos, libertando-se podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. O texto de Freire (2001) nos leva a refletir sobre as políticas e avanços e seus sentidos. Observa-se, porém, no momento atual, que o silêncio vem tomando conta novamente, não porque não haja vozes, mas porque não há desejo de ouvir; isso nos permite compreender a diferença entre governos e as diferentes formas e condições que as políticas são direcionadas.

Vive-se, desde 2015, sob incertezas que surgem cotidianamente, já que houve o desmonte do “pacto de tolerância” das frações hegemônicas, estabelecido com o governo Lula, para com avanços sociais. Assim, se a inclusão nas escolas é uma ferramenta formativa da tolerância e solidariedade, debater inclusão implica debater diferenças, minorias, igualdade e desigualdades.

A inserção e implementação dos direitos das pessoas com deficiência não foi, nem é, simples; portanto é necessário reconhecer cada avanço alcançado e entendê-lo enquanto processo, não sendo objetivo desse trabalho desconstruir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008), antes pelo contrário, queremos contribuir para sua qualificação.

⁴¹ A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 15 jun. 2019 às 16h e 36min.

⁴² Governo Bolsonaro extinguirá secretaria do MEC voltada a promover diversidade. Informações disponível no link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/governo-bolsonaro-extinguirá-secretaria-do-mec-voltada-a-promover-diversidade-cjqfd5a060ox301pis9vbergc.html>. Acesso em: 29 ago. 2019 às 13h e 25min.

⁴³ Pensamos assim, a educação imersa em uma base material, situada entre os conflitos e as propostas do modo de produção em que estamos inseridos (as), certos (as) de que esse exerce influência no tipo de saber ao qual estamos condicionados (as) (ARAÚJO, 2017, p.2–3).



As leis, decretos e conferências, são componentes do marco divisor entre o aluno atendido apenas nas escolas/classes especiais, e os que agora têm matrícula garantida nas escolas comuns e possuem os mesmos direitos que um estudante que não tem deficiência. É o caso do direito de atingir níveis mais altos na educação, poder cursar um curso superior ou participar de cursos profissionalizantes, para atuarem ativamente no mercado de trabalho.

A inclusão na educação e na sociedade, tanto do aluno com deficiência, como de outros sujeitos, como é o caso de favelados, trabalhadores do campo, negros, indígenas, pensando do ponto de vista da luta de classes; mas também de mulheres, LGBTQs, entre outros grupos que sofrem cotidianamente com o preconceito, não é aleatória e perpassam interesses capitalistas das frações de classes dominantes; ou seja, todos os sujeitos de uma sociedade estão inseridos no sistema, porém possuem direitos (des)iguais, sobretudo porque as condições de viver são diferentes (permeadas pelas condições sociais dos sujeitos). Os valores morais e as regras de uma sociedade são de todos e para todos, igualando o que é diferente: e isso aparece como bom, adequado, algo a se conquistar. Nesse sentido, há que se reconhecer que o Estado é fundamental para fazer valer os interesses “coletivos”, que na maioria das vezes são os valores de quem têm mais poder econômico e político.

Para Poulantzas (2000, p. 130), o Estado pode ser definido como “condensação material de relações de força entre as classes e frações de classe, tal como ele expressa; de maneira sempre específica, no seio do Estado”.

Nessa perspectiva, o autor esclarece, que não se tratam de relações mecânicas cujos interesses dominantes sejam sempre e exclusivamente aqueles a serem considerados; mas serve para ajudar-nos a compreender como que interesses de grupos não hegemônicos, descapitalizados e até excluídos do sistema de produção capitalista, podem encontrar, em determinados momentos e processos históricos, lugar nos interesses sociais e constituírem-se em fonte de interesses para políticas governamentais e/ou públicas, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948⁴⁴, realizada pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas em *Paris*, e no Brasil, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

⁴⁴ Marco mundial no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.



Há evidentemente um “padrão” social estabelecido, produzido no campo das frações dominantes e que não é fixo, assim como não há hegemonia fixa; o que existe são contradições sociais e que, dialeticamente, o mercado produz e ao mesmo tempo reproduz. Quem é o sujeito “ideal” para governar, para legislar, para julgar e punir? E, ainda, quem é o sujeito para obedecer e cumprir as normas? Certamente, não se espera que alguém das frações de classes subalternas chegue ao poder executivo de um país, por exemplo. Mas pode acontecer e a história do Brasil recente, por meio de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006 e 2007–2010), viveu isso.

Somente na perspectiva relacional do Estado, de Poulantzas, essa condição, mas não apenas, é passível de compreensão; da mesma forma, os avanços e debates, leis e normativos que contemplaram pessoas com deficiência e lançaram a perspectiva da inclusão como possibilidade para esses sujeitos, acaba tendo como primeiro passo o processo (e sucesso) educacional, e como “destino”, quem sabe, o mercado de trabalho.

Para Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 293):

[...] as políticas de assimilação nunca impediram a continuação das diferenças culturais religiosas ou outras [...] ou seja, o universalismo antidiferentista permitiu que nas suas margens ou nos seus interstícios operasse o universalismo diferencialista.

Concordamos com o autor, pois em nenhum momento as políticas de assimilação no Brasil impediram que houvesse a estigmatização e o preconceito para com a pessoa com deficiência, assim como também para os pertencentes as classes menos favorecidas, é preciso debater que ainda existe um sistema hegemônico e o anseio pela normalização. Segundo Vaitsman et al. (2009):

Os muito destituídos só querem proteção e, ao não se sentirem pertencendo à sociedade, não podem ver a coisa pública como sua. Nesse sentido, sua participação em programas sociais se daria muito mais para conseguir favores do que direitos. (VAITSMAN et al. 2009, p. 733)

Dessa maneira, pode-se considerar que o aluno com deficiência Intelectual está inserido na escola comum de forma controlada pelo Estado; é avanço de um sistema de exclusão para o da desigualdade, pois as escolas ainda não estão totalmente adaptadas para eles. Os professores, ainda têm dificuldade de ensinar os conteúdos de maneira que todos aprendam, apesar das diferenças e limitações.



É claro que o aluno com DI possui várias limitações e, portanto, não aprenderá todos os conteúdos de todas as disciplinas, como um aluno sem deficiência, sobretudo porque não há como negar as diferenças, entretanto, é preciso respeitá-las.

Para Candau (2016, p. 19): “Uma política assimilacionista do ponto de vista prescritivo estimula a integração de todos na sua dinâmica, favorecendo a sua incorporação à cultura hegemônica”. Dessa maneira, pensamos que as políticas inclusivas educacionais, atendem com maior importância aos interesses do mercado, e funcionam de acordo com o que o mesmo direciona e exige, “pois quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença, invisibilizá-la ou silenciá-la” (CANDAU, 2016, p. 19).

As abordagens de direitos, sobretudo educacionais, vêm se realizando, refletindo, sobre a promoção de processos de transformação social e a construção democrática nos diferentes países do mundo. Compreendendo que o Estado não é reto e homogêneo, mas que tem, na complexidade de suas relações, internamente, contradições que perpassam os interesses da fração hegemônica e das demais frações da burguesia, da burocracia estatal e também das frações subalternas de uma sociedade, é possível dizer que, na abordagem educacional assimilacionista, mesmo na diferenciada de Santos (2008), há pouca margem para questionar a essência da diferença e da igualdade. Para Candau (2012, p. 22), é preciso refletir os termos “diferenças/diferente”:

[...] O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido [...] diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, pois são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias e que são associadas à "anormalidade", às "necessidades especiais" e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores e educadoras têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. (Grifo nosso)

Observem, que nas pesquisas realizadas pela autora, os professores alegam não se sentirem preparados para lidar com toda essa diferença presente na sociedade. Diante disso, para os professores, essa diferença se torna um problema a ser resolvido. Porém, observa-se que nem sempre o problema é do aluno, mas do



ambiente ao qual o mesmo está inserido. Fica claro que não são somente os alunos com deficiência que são rotulados como de baixo rendimento acadêmico; também aqueles que são considerados de comunidade de risco e que possuem comportamentos que apresentam níveis de violência e incivilidade recebem o mesmo rótulo (CANDAU, 2012).

A responsabilidade do ensino a toda essa diferença tem recaído sobre a escola e principalmente sobre os educadores, agravando a situação, pois os professores de fato não recebem formação especializada/adequada para atuarem na perspectiva da escola inclusiva, prevista na Lei PNEE/2008 e até da LBI/2015, nas quais as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas mais do que questionadas como válidas ou não. A ideia de aluno ideal, que aprende além da matéria, ainda persiste, envolvida nas formações socioeducacionais.

O objetivo da escola no Brasil ainda é o de formar o aluno apenas para o mercado de trabalho; mesmo com todas as mudanças aqui já apresentadas. Também, no capitalismo, a palavra deficiente é o contrário de eficiente, sendo que é o eficiente que representa o perfil do que seja adequado, de modo que há que se trazer alguma eficiência à pessoa com deficiência, para que ela seja inserida no contexto da sociedade; condição que representa a inserção no mercado.

Isso nos remete a pensar que a ideia de incluir o aluno com DI no ensino regular é também uma forma de controle social, que se dá pelo Estado, porém não significa que ele esteja incluído no processo ensino-aprendizagem. Para Lopes (2009, p. 155):

[...] todos devem estar incluídos, mais em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo.

Retoma-se aqui, o debate que envolve as políticas públicas e/ou governamentais, que ao mesmo tempo que resultam dos processos de resistência da sociedade, podem contribuir com os interesses do capital. A inclusão, enquanto um conceito a ser conquistado como emancipação, como nos aponta Boaventura de Souza Santos (2008), está longe de ser o que se realiza por meio da *Educação para Todos*, como aprovado durante o Compromisso de Dakar 2000, que influenciou a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação



Inclusiva de 2008, e/ou a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Dessa maneira, concordamos com Lacono e Mori (2004, p. 4):

[...] embora garantidas pelas Leis e Declarações, o que se constata é que há uma luta desigual das pessoas com deficiências pela educação, pois além de elas estarem historicamente atrasadas em exigir sua inclusão social e escolar, são limitadas pelas exigências requeridas hoje pela educação formal, impostas pelo mundo do trabalho, ou por currículos e práticas pedagógicas que se mantém inalteradas, ou ainda pressupostos teóricos que não acompanham a visão de educação para todos, encontrando-se então, em desvantagem em relação às outras pessoas. (Grifo nosso)

Observa-se, que ao se realizar pela força do Estado, ainda que se reconheça os seus avanços no tocante, fundamentalmente, à visibilidade possível aos sujeitos com deficiência, historicamente invisibilizados, no dizer de Poulantzas (2000, p. 189), “é uma estratégia política, pois trata-se sempre de uma reprodução da *divisão social* do trabalho; os elementos político-ideológicos estão sempre constitutivamente presentes nele”. Ainda para o autor:

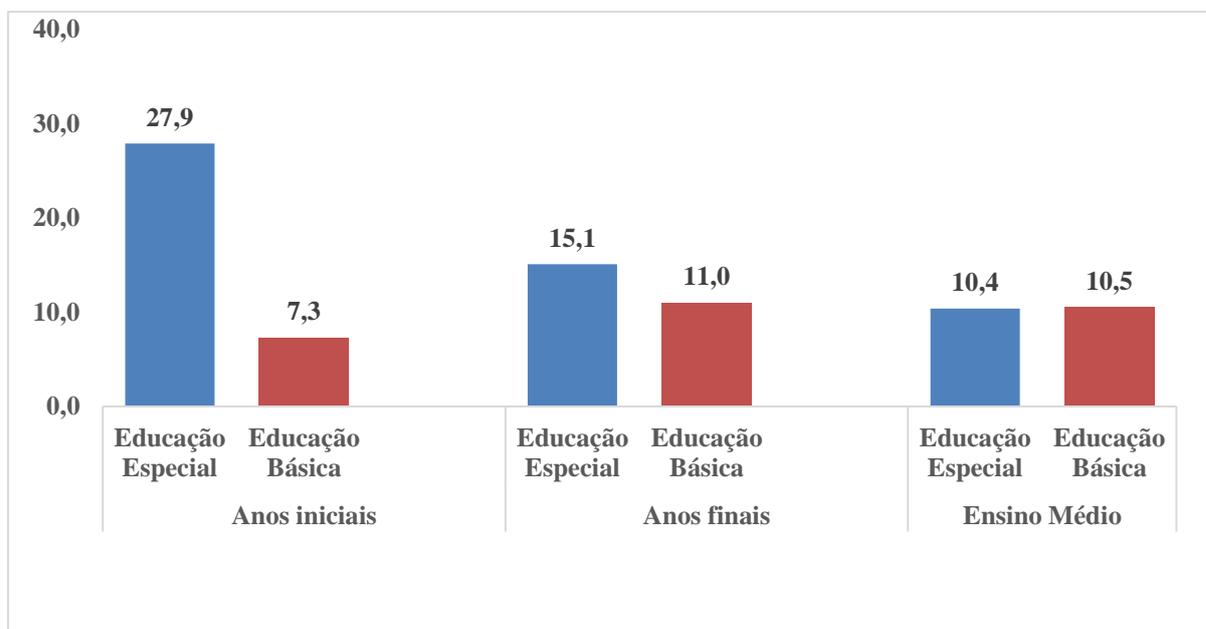
Todas as disposições tomadas pelo Estado capitalista, mesmo as impostas pelas massas populares, são finalmente e a longo prazo inseridas numa estratégia em favor do capital ou compatível com sua reprodução ampliada. É levando em conta a relação de forças com as classes dominadas e suas resistências, que o Estado leva a cabo as medidas essenciais em favor da acumulação do capital e elabora-as de maneira política, ou seja, de maneira tal que elas possam, por meio de certas concessões às classes dominadas (as conquistas populares), garantir a reprodução da hegemonia sobre as massas populares. [...] a assunção pelo próprio Estado de certas reivindicações materiais populares que podem encobrir, no momento em que são impostas, uma significação bastante radical (ensino público livre e gratuito, segurança social, assistência-desemprego etc.), pode a longo termo favorecer a hegemonia de classe. Essas “conquistas populares” podem, quando de uma mudança da relação de forças, ser progressivamente despojadas de seu conteúdo e caracteres iniciais, e isso de maneira oblíqua e dissimulada. Ainda que essas retiradas ou recuadas, efetuadas pelo capital em pessoa nos casos de funções econômico-sociais diretamente preenchidas por ele, corresse o perigo de provocar explosões sociais muito mais graves. (POULANTZAS, 2000, p. 189, grifos nossos)

Não há, assim, espaço para “excluídos”. Permanecer no jogo (da reprodução da força de trabalho) impõe uma inclusão e permite, de um lado, atender anseios de segmentos da sociedade, por meio de políticas a serem realizadas no âmbito das escolas (sob responsabilidade direta de gestores escolares e professores); de outro lado, sob uma mesma base curricular e condições didático-pedagógicas, permite que qualquer estudante seja submetido a controles nacionais e internacionais mediando os sucessos e insucessos dos sujeitos e das política inclusivas.



A forma como está sendo executado “esse jogo” esbarra nas repetências dos alunos da educação especial, já nos anos iniciais (Figura 2):

Figura 2 - Taxa de Repetência de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período 2014/2015



Fonte: Fonte: BRASIL/MEC, 2018, p. 15. (Acesso em: 12 dez. 2018)

A análise apresentada pelo MEC/INEP demonstra que a taxa de repetência entre os estudantes da Educação Especial (estudantes com deficiência) e os estudantes da Educação Básica (sem deficiência), são mais acentuadas no ensino fundamental, somando 27,9% de repetência para estudantes com deficiência, contra 7,3% para os outros estudantes da Educação básica. Já nos anos finais do ensino fundamental, a diferença nas taxas de repetência entre os dois grupos é menor, porém os estudantes da Educação Especial têm 15,1% de repetência, sendo que essa taxa é de 11% para os outros estudantes da Educação Básica. No Ensino Médio, a taxa de repetência é de 10,4% para os estudantes da Educação Especial e 10,5% entre os demais estudantes da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2018).

Diante dos dados é possível afirmar que os alunos menores têm mais dificuldade de adaptação ao modelo escolar meritocrático e dominante perpetuado nas escolas. Também é provável que no ensino fundamental o número de matrículas seja maior, o que eleva o percentual de insucesso. Além disso, observamos que, no



decorrer do processo educacional, vai ocorrendo evasão, condição que se equilibra no ensino médio, quando o número de alunos com deficiência é muito menor.

Dessa maneira, a taxa de repetência dos alunos com deficiência no ensino médio, quase se iguala à taxa dos alunos sem deficiência; porém é necessário considerar que são poucos os alunos da educação especial que conseguem chegar ao ensino médio, muitos ainda estão reprovando nos anos iniciais, como mostrou o gráfico da Figura 2, e isso é preocupante.

Para Mantoan (2013, p. 31):

Tanto a escola comum como a escola especial têm resistido às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobiliza o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. Esses desafios estão sendo constantemente anulados, temporizados por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração, entre outros). Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente ultrapassada que as sustenta. (Grifos nossos)

Para a autora, as escolas e os sistemas de ensino não têm enfrentado o desafio de receber e formar estudantes com deficiência, mas também o mesmo ocorre com os demais alunos, sobretudo porque os professores não superam as práticas educacionais livresca e meritocrática; nem os alunos com deficiência são estimulados a avançarem em seus conhecimentos. Tais condições levam-nos a refletir criticamente sobre as metodologias e técnicas adotadas nas escolas públicas de ensino comum e para todos.

A contextualização realizada permitiu compreender os processos que conduziram os estudantes com deficiência, sobretudo os com DI, a acessarem o direito às salas comuns, em convivência com os estudantes sem deficiência, permitindo-nos refletir sobre o modo como, no processo de implementação das políticas, os professores de geografia podem contribuir (ou não) para a emancipação e cidadania propagada.

Assim, dedicamo-nos, a partir de então, ao diálogo franco com os docentes de geografia, buscando compreender como enxergam a política de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, mas fundamentalmente, como têm impactado na prática.



Capítulo III

PROFESSORES DE GEOGRAFIA E OS ESTUDANTES COM DI: ENTRE A INCLUSÃO E A PRÁTICA DE ENSINO, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS – DOURADOS/MS

Quando se discute escola inclusiva no Brasil, ainda se pode dizer que essa é uma condição em construção, uma vez que ainda clama por condições estruturais fundamentais, seja na escola, seja nos cursos de formação de professores, seja nas relações dos sujeitos no interior das escolas; o que conhecemos na prática, sem dúvida, está bem longe de ser considerada uma escola inclusiva.

Assim, vimos investigando essa condição a partir de elementos que passam (1) pela nossa formação como professora de Geografia, submetida à formação acadêmica que, no âmbito da graduação, expressaram-se como Formação Comum à Área (dentro do qual encontrava-se uma disciplina semestral, de 72 horas, denominada Educação Especial); Formação Comum à Universidade; Núcleo Básico; Núcleo Específico da Licenciatura (dentro do qual estava a disciplina semestral de Libras, de 72 horas; Atividades Articuladas ao ensino de Graduação (Estágios Curriculares e Atividades Complementares); mas também pela oportunidade de prática (2), no estágio supervisionado e em estágio complementar remunerado, realizado exatamente para atender um estudante com DI, em uma escola municipal de Dourados-MS.

A forma como se organizam os cursos de formação de professores está associada às políticas educacionais implementadas (e conquistadas) no âmbito das relações sociais, que são permeadas pelos interesses do capital e do neoliberalismo como já apresentamos, mas também nos processos de lutas e resistências dos movimentos sociais organizados. Muitas vezes não enxergamos, mais esses movimentos sociais (e as lutas), quando se materializam, isso se dá por meio de políticas públicas e/ou governamentais. O exemplo do curso de geografia e de nossa formação na licenciatura de geografia é um exemplo importante disso:

O curso de Geografia atende as determinações da Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a Resolução CNE/CP nº 1/2012 de



30 de maio de 2012, para a Educação em Direitos Humanos, Resolução CNE/CP n. 2 de 15 de Junho de 2012, para a Educação Ambiental; bem como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º Junho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”; e que reforça esses temas ao apresentar no seu Artigo 13, “§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (PPG-UFGD, 2016, p. 10, grifo nosso)

Partimos, portanto, do reconhecimento de que apesar de afirmar que a escola não é inclusiva de fato, não é por falta de normativos (talvez até sejam ainda necessários muitos outros), ou mesmo de inexistência da inclusão, sob diversas perspectivas e demandas, enquanto temas tratados no âmbito da formação.

Segundo Vieira e Ramos (2018, p. 132 e 133):

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas de ensino comum se constitui, no Brasil, em um movimento ético sustentado pela assunção da Educação como um direito público e subjetivo e pela oferta de atendimento educacional especializado para apoio às especificidades de aprendizagem dessa população de estudantes (Brasil, 1996). Uma das preocupações recorrentes nos estudos de muitos pesquisadores (Baptista, 2011; Mendes; Silva; Pletsh, 2011) é a criação de contextos propiciadores da apropriação do conhecimento sistematizado para os alunos, situação que desafia a escola de ensino comum, as políticas educacionais e a formação docente (inicial e continuada). (Grifo nosso)

Concordamos com os autores, pois as políticas públicas e de governo implementadas no Brasil, no século XXI, compõem “um movimento ético”, mas as soluções não se fazem imediatas às políticas aprovadas e nem mesmo implementadas! Assim, buscamos junto aos professores de geografia da rede municipal de ensino em Dourados-MS, diálogos visando compreender o cotidiano de quem trabalha com a política de inclusão implementada a partir da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), mas fundamentalmente, o que pensam da Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), para buscarmos subsídios e analisarmos essas condições, sobretudo no tocante aos estudantes com DI.



A ideia inicial dessa pesquisa envolvia, para além das conversas, também participar de algumas aulas, com objetivo de acompanhar o cotidiano de sala de aula. Contudo isso não foi possível devido a preocupações apresentadas, ora pelos gestores, ora pelos professores das escolas, sobre a justificativa de que a nossa presença em sala de aula tiraria a atenção do estudante DI ou até o atrapalharia, como já apontamos.

Os professores de geografia, que estão diariamente lidando com os alunos com DI, nas escolas municipais de ensino básico da cidade de Dourados-MS, são, portanto, os sujeitos da nossa análise, a partir de sua visão das políticas e de sua prática no interior da escola e da sala de aula. Trata-se, portanto, do seu dizer, que envolve necessariamente o seu fazer/pensar a geografia para estudantes com DI.

Não foi, portanto, um processo tranquilo a realização dessa pesquisa, pois muitas vezes as dificuldades são mais significativas, já que a presença de uma pessoa estranha na sala de aula é novidade e pode ser motivo de mudança no comportamento dos estudantes. De toda forma, a pesquisa pôde ser realizada, mesmo sem observarmos as aulas dos professores.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), em 2019, foram matriculadas um total de 61 alunos com DI, entre o sexto e nono ano, conforme o Quadro 1.

Durante o ano analisado, das 25 escolas municipais de Dourados existentes (em 2019) e que possuem classes de séries finais do ensino fundamental, pelo menos dezoito (18) escolas tinham estudantes com DI matriculados. Dessas, onze (11) eram escolas urbanas; três (03) eram escolas do campo e quatro (04), escolas indígenas.

A partir desses dados foi possível contatar os professores de geografia desses alunos, para dialogar. Ao total, localizamos 14 professores de geografia que estavam trabalhando com estudantes com DI, em 2019, e 12 se propuseram a participar da pesquisa. A ideia da elaboração do quadro referente ao quantitativo de alunos, foi a melhor forma encontrada para que pudéssemos localizar os professores que estavam como docentes dos DI. Contudo, visando salvaguardar a identidade das escolas e dos professores respondentes, a reprodução aqui é apenas no sentido de dar visibilidade à realidade analisada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



Quadro 1- Quantitativo de estudantes DI matriculados nas escolas municipais de Dourados-MS nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º) no ano de 2019

ESCOLAS URBANAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
1	04	01	03	02	10
2	03	01	-	-	04
3	01	03	03	-	07
4	02	01	-	01	04
5	01	-	-	-	01
6	01	01	03	02	07
7	01	02	-	-	03
8	02	-	01	-	03
9	03	03	-	-	06
10	-	01	-	02	03
11	-	02	01	01	04
Total	18	15	11	8	52
ESCOLAS DO CAMPO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
12		01	01		02
13	-	-	01	-	01
14	01	01	-	-	02
Total	01	02	02	-	05
ESCOLA INDÍGENAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
15	01	-	-	-	01
16	-	01	-	-	01
17	01	-	-	-	01
18	-	01		-	01
Total	02	02	-	-	04

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED, 2019).
Org: DIAS, 2020.

A visita nas escolas, para o contato com os docentes, foi pensada a partir a partir das coordenações pedagógicas. Motivo pelo qual nos preparamos burocraticamente, com ofícios e possibilidade de agendamentos. Contudo, logo percebemos que o contato direto com os professores, a partir da sala dos professores,



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



era sempre a opção mais favorável. Sendo assim, o primeiro contato com os professores foi realizado por telefone, para posteriormente agendarmos pessoalmente o encontro, na escola.

Após os primeiros contatos, alguns professores preferiram receber as perguntas elaboradas, respondê-las e enviar as respostas por e-mail; foram 5 que realizamos dessa forma. Outros docentes, pelo menos 7, confirmaram realizar a entrevista pessoalmente.

Quadro 2- Características do trabalho de campo relativo aos professores

Escolas	Professores	Sexo	Questionário enviado via E-mail	Questionário por entrevista Oral
1	A	M	-	Arquivo MP3 46min.
	B	M	-	Arquivo MP3 14min.
2	C	M	-	Arquivo MP3 12min.
3	D	M	-	Arquivo MP3 29min.
4	E	M	X	-
5	S/R	S/R	S/R	S/R
6	F	M	-	Arquivo MP3 17min.
	G	M	-	Arquivo MP3 52min.
7	H	F	X	-
8	I	F	X	-
9	J	F	X	-
10	K	M	-	Arquivo MP3 25min.
11	L	F	X	-
12	G	M	-	Arquivo MP3 52min.
13	C	M	-	Arquivo MP3 12min.
14	*S/C	*S/C	*S/C	*S/C
15	*S/R	*S/R	*S/R	*S/R
16	*S/C	*S/C	*S/C	*S/C
17	*S/C	*S/C	*S/C	*S/C
18	*S/R	*S/R	*S/R	*S/R

Fonte: Fonte: Trabalho de Campo (2019). Org.: DIAS (2020).

*S/R: Sem Retorno

*S/C: Sem Contato



Participaram da pesquisa 12 professores de geografia das séries finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano), de 13 escolas municipais de Dourados-MS, observando que existe casos em que o mesmo professor atua em mais de uma escola, ou mesmo que uma escola participou com mais de um professor. Outro aspecto importante, foi que não diferenciamos o tipo de escola (urbana, do campo ou indígena) na análise, sobretudo porque não seria possível fazê-lo nos limites dessa pesquisa.

De toda forma, é importante registrar que havia quatro escolas municipais localizadas na reserva indígena, que tinham estudantes com DI, mas que não estão participando dessa pesquisa porque os professores não responderam às mensagens e tentativas de contatos realizados. Certamente, existiram razões diversas que podem justificar essa situação, uma delas é o não-desejo de exposição e participação em pesquisas, condição que respeitamos, ainda que fique a frustração de não poder analisar e apresentar resultados sobre a situação dos estudantes com DI nessas escolas indígenas.

Dos participantes como respondentes na pesquisa, curiosamente, observamos quatro professoras (33%) e oito professores (67%). Se a profissão docente pode ser atribuída como uma profissão de maioria feminina⁴⁵, após o desenvolvimento industrial no Brasil, no caso dos/das docentes da rede municipal, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, essa premissa não é verdadeira na realidade analisada, como mostra o Quadro 02.

Aspectos dos procedimentos de campo, que embora já percorridos na Introdução desse trabalho, merecem o detalhamento, visando a confirmação da validade de nossa pesquisa.

3.1 Os dizeres dos professores de geografia e a prática de ensino sob a PNEE/2008 e LBI/2015

⁴⁵ “[...] à docência como uma profissão predominantemente feminina, situando pressupostos históricos de um processo de desigualdades de gêneros causador de consequências para ambos os sexos, ainda mais para as mulheres, que são colocadas em situação de inferioridade” (PINANGÉ, SILVA, 2009, p. 1). Segundo o autor “é no processo industrial que os homens vão se ausentando do magistério e migrando para cargos mais burocráticos ou administrativos, assim as mulheres vão sendo inseridas na função de educadoras e mais adiante até estimuladas a seguirem a profissão da docência” (PINANGÉ, SILVA, 2009, p. 6).



As falas dos professores de geografia, que participaram dessa pesquisa, tiveram papel significativo, qualificando as análises, de modo que se faz necessário reconhecer o difícil trabalho de quem atua na prática docente, diária, com os alunos DI, sob condições nem sempre razoáveis, considerando o desafio que tem se mostrado o ensinar geografia e promover inclusão dessas crianças e jovens.

No momento das entrevistas com os professores de geografia, em cada uma das perguntas (ou pelo menos na maioria), a sensação era de que nós já podíamos prever exatamente o que o professor iria responder, considerando a experiência vivida no ano de 2017, na qual participamos como estagiária “apoio” com estudante DI, como já relatado.

De toda forma, acreditamos que não se trata de um problema em si, antes pelo contrário, é essa experiência que nos trouxe até aqui. Aspectos da compreensão de que a pesquisa não é neutra, mas que muitas vezes é preciso o cuidado, enquanto pesquisadora, para desmistificar percepções, conceitos e ideias *a priori*, que precisaram ser superadas, e/ou mesmo fortalecidas. Buscamos dar voz aos professores, sujeitos no processo da inclusão impressa na PNEE/2008 e na Lei Brasileira de Inclusão/2015, que não podem continuar sendo negligenciados.

Assim, proporcionamos aos leitores e críticos desse trabalho de pesquisa também formalizarem as suas próprias análises, tendo como foco o dizer e pensar de professores de geografia, que cotidianamente buscam ensinar geografia para estudantes da rede básica pública, com ou sem deficiência.

A primeira pergunta do questionário preparado para os professores era: Normalmente, quantos estudantes com deficiência tem nas turmas que você trabalhou e/ou trabalha? Tem limite?

Do total de professores participantes, quatro (33%) relataram que já tiveram em uma mesma sala de aula até três alunos com diferentes deficiências. A maioria, oito (66%), afirmou que tiveram um ou dois alunos no máximo, por turma. As respostas demonstram que, na prática, a maioria não teve mais que dois estudantes com deficiência em suas turmas. Se observarmos que não são em todas as turmas que isso acontece, e que existem estatísticas do IBGE (2010) que indicam que cerca de 24% das pessoas com alguma deficiência no Brasil, e dessas, cerca de 5% de



crianças e adolescentes até 14 anos, pode-se considerar que parte significativa das crianças com deficiências ainda não está frequentando a escola.⁴⁶

Ainda, dentro desse questionamento, um professor observou que antes da Política Nacional de Educação Especial (PNEE/2008), alguns alunos não tinham laudos que acusassem alguma deficiência e, naturalmente, não tinham direito a professores de apoio para os ajudarem durante as aulas. Dessa forma, muitos eram rotulados como problemáticos em seu comportamento e de difícil aprendizagem. No dizer do professor: “[...] acontecia desses alunos serem matriculados na mesma turma e essa era geralmente a sala que nenhum professor queria entrar para dar aula” (Professor D).

Observa-se, no dizer do Professor D, que a lida com estudantes rotulados como “problemáticos” e as condições de legislação anteriores à PNEE/2008 não favoreciam a identificação de deficiências. A existência da legislação pretende ir exatamente na contramão dessa situação e, nesse sentido, o professor acaba sendo uma peça importante. Os alunos com DI leve, que têm características comportamentais muito parecidas com as dos alunos que não têm deficiência, em geral acabam apresentando sintomas e dificuldades de rendimento escolar e de mau comportamento nas escolas.

Considerando a nova metodologia para o censo 2020, do IBGE, estudantes nessas condições têm muita chance de não entrarem para as estatísticas, condição que interfere na realização de políticas governamentais ou públicas, mas também em toda a discussão mundialmente acumulada, a qual tem dado o “tom” das políticas do novo século.

A pergunta de número dois abordou a dificuldade (ou não) que os professores encontram para realizar o planejamento anual, bimestral ou diário das aulas de

⁴⁶ Os dados do IBGE de 2020, ainda não divulgados, pela mudança metodológica, apontam que apenas pouco mais de 6% da população tem alguma deficiência. Condições de difícil comparação já que apenas foram considerados aquelas pessoas com alta dificuldade ou se encontra totalmente impossibilitada. São essas as novas condições, sob governo Bolsonaro e suas prioridades (2019-2022). Sobre situação e dados da deficiência no Brasil ver: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100014. Ver ainda: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/com-nova-margem-de-corte-ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>, que esclarece sobre as mudanças de metodologia, com foco na questão social, para se voltar novamente para a condição biomédica.



geografia, para uma turma que possua alunos com diferentes níveis de aprendizagem, como é o caso de uma sala com estudantes DI, assim como outras deficiências.

As respostas para essa pergunta foram surpreendentes, sobretudo porque imaginávamos que as adaptações de conteúdos e atividades eram realizadas pelos professores de geografia. Dos doze professores entrevistados, oito (66%) disseram que a presença dos alunos com deficiência na turma não influencia em nada o planejamento das aulas, já que os mesmos possuem professores de apoio que fazem todas as adaptações. Por outro lado, quatro (33%) dos doze professores disseram que, ao planejar as aulas de geografia para determinada turma que têm aluno com deficiência, procuram prever a utilização de recursos didáticos e metodologias que contemplem toda a turma, mas principalmente aqueles estudantes com deficiência.

Diante das respostas da maioria dos professores, fica claro que o planejamento das aulas de geografia é pensado para um determinado aluno “ideal” e as adaptações para os alunos com diferentes deficiências são realizadas por seus professores apoio. Nesse sentido, destaco as posturas diferenciadas de duas professoras, sobre a questão em pauta:

Não traz muita dificuldade, pois temos os “apoios” que conseguem auxiliar o aluno, pelo menos com o mínimo que ele tem que saber para avançar [...]
(Professora I, grifo nosso)

O planejamento para turmas com alunos com necessidades especiais deve contemplar a particularidade de cada aluno da turma, assim atendendo a todos. O que muda é um estudo mais aprofundado da professora da necessidade do aluno/a especial e assim planejar as aulas que alcance também este aluno/a. São necessários diferentes recursos, infraestrutura da escola, acesso a diferentes ferramentas e a utilização de diferentes linguagens no cotidiano das aulas. (Professora J, grifos nossos)

A Professora (I) alega que a deficiência do aluno não interfere na sua maneira de planejar as aulas, uma vez que repassa ao professor de apoio especializado o planejamento para que o mesmo realize as adaptações dos conteúdos, de acordo com as limitações e possibilidades de aprendizado do mesmo. Observa-se que esse professor especializado, que apoia/acompanha o estudante com DI (ou outra deficiência) na sala/escola, deve ser capaz de tratar de todas as matérias da escola, sendo, na verdade, a pessoa responsável para que esse estudante alcance “o mínimo que ele tem que saber para avançar”.

A Professora (J), por outro lado, procura demonstrar que os estudantes com qualquer deficiência ou dificuldade fazem parte do processo ensino-aprendizagem, de



modo que devem ser incorporados ao planejamento do professor, todos os estudantes da turma, independente de terem ou não deficiência.

Ainda sobre planejamento e organização das aulas, procuramos saber dos professores a relação entre seu planejamento e a existência de estudantes com DI. Obviamente que já obtivemos a informação de que pelo menos 2/3 dos entrevistados veem o professor de apoio como aquele responsável pela “inclusão” que, nesse caso, significa ensinar os conteúdos e conceitos de geografia para os estudantes em questão. Assim a terceira pergunta focou totalmente nas turmas que possuem aluno com DI: Tem alguma diferença no planejamento para uma turma que tem algum aluno com deficiência intelectual?

A marca de 2/3 (66%) se repetiu. Vejamos algumas falas dos professores:

Não! Pois o professor apoio do aluno que fará as adaptações. (Professor G)

As adaptações são realizadas pelo professor apoio e antes de ser passada para o aluno a coordenadora do AEE revisa para ver se está tudo ok! (Professor A)

Não traz nenhuma dificuldade. O planejamento é feito para a sala e as adaptações ficam sob responsabilidade do professor apoio do aluno. (Professor F, grifo nosso)

O planejamento é adequado pelo professor de apoio de acordo com a realidade do aluno. Para alguns alunos com DI mais grave é trabalhado apenas a socialização. (Professor D, grifo nosso)

Na verdade, o conteúdo é preparado pensando em toda a turma e o apoio do aluno com deficiência que adapta de acordo com as necessidades ou limitações do mesmo. (Professor C, grifo nosso)

Não! Prefiro trabalhar com mapas e pesquisas, os alunos pesquisam e trazem. A professora apoio ajuda o aluno com DI a fazer a atividade. (Professor K, grifo nosso)

Para mim não, no planejamento da aula não. A diferença está só na forma que o aluno (a) especial vai executar sua atividade, é o que chamamos de adaptação para atender à necessidade especial do aluno (a). (Professora J)

Percebe-se que o papel do professor apoio e do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido servir de “muletas” para parte dos professores de geografia, da rede municipal de Dourados, quando se trata de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com DI. Contudo, ainda que representando apenas 33%, quatro professores demonstram preocupação com esses estudantes e procuram preparar suas aulas para também abranger os estudantes com deficiências.



Sim, no planejamento deve constar as práticas pedagógicas diferenciadas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, por apresentarem níveis diferenciados de aprendizagem e necessitar de um trabalho pedagógico com recursos diferenciados e metodologias específicas de ensino. (Professor E)

Sim! Eu procuro utilizar mais recursos visuais e áudios. (Professor B)

Sim. Pois há uma necessidade de adequar como o conteúdo será passado para facilitar o entendimento do aluno; fazendo-se assim necessário a utilização de diferentes estratégias metodológicas. (Professora H)

Tanto no planejamento bimestral, como nos planos de aulas, eu preciso organizar e preparar as aulas para atender os alunos com deficiências, pois cada um possui as suas limitações e não podem ficar excluídos. Tenho dois alunos com DI, que não são alfabetizados. Na sala do 9 ano um aluno com DI precisa de um leitor, pois o estagiário vive faltando, a sala de aula tem 35 alunos. (Professora L, grifo nosso)

As observações sobre a realização do planejamento, por parte dos docentes é relevante. Observa-se nas falas da maioria dos professores, mais desprendimento do que envolvimento com a relação ensino-aprendizagem para o conjunto dos estudantes, que estudam em cada sala de aula, e não apenas com os estudantes com DI. Evidentemente, que o trabalho com estudantes com DI requer especialidade e cuidado. Mas, também não é o profissional especializado em deficiências, um especialista em cada matéria escolar. Assim, ao delegarem as “adaptações” dos conteúdos de geografia, os professores estão abrindo mão da sua participação na formação de conceitos e de conhecimentos geográficos para esses estudantes, mas também para outros estudantes que têm dificuldades de aprendizagem (por vários motivos) e sequer têm professor apoio.

Além disso, os chamados professores apoio dos estudantes DI nem sempre estão sequer formados, embora não seja o caso nessa pesquisa. Muitos são estudantes, cursam diferentes licenciaturas e são estagiários (como já abordamos), portanto, não são especialistas em nenhuma deficiência, não são ainda professores e, mesmo assim, têm assumido a responsabilidade de adaptar material para os “estudantes”, que sob essa condição, não são de fato estudantes dos demais professores.

Há, portanto, um contrassenso que envolve a ideia de planejamento e a prática do planejamento que nossa pesquisa capturou a partir de uma maioria expressiva de professores.

Segundo Libânio (1994, p. 222), o planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade



escolar e a problemática do contexto social”. Assim, o ato de planejar é ação e intenção, condição que envolve paradigmas teórico-metodológicos e valores socialmente construídos, dos quais os docentes não conseguem se desvencilhar, seja elaborando um planejamento de fachada, para cumprir a burocracia administrativa; seja cumprindo sem discussão o plano do livro didático, ou os tópicos e conteúdo definidos por sistemas informatizados e gerenciais, implantados por secretarias de educação ou mesmo escolas, por meio da imposição de currículos, independentemente da autonomia docente e da própria escola; seja valorizando a realidade escolar e os estudantes que dela fazem parte.

Assim, professores optam e agem por transformar a realidade e formar cidadãos ou, pelo contrário disso, por contribuir para a manutenção do *status quo*. Nessa visão, o planejamento pode ser visto como um procedimento de ação e interferência sobre as problemáticas identificadas no contexto escolar. Nesse aspecto, o planejamento valoriza os sujeitos nos espaços da escola e atua de maneira a obter melhores resultados. No dizer de Libânio (1994, p. 223):

O planejamento tem assim as seguintes funções:

- a) Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que as segurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento, articulados entre si o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos.
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação que está intimamente relacionada aos demais.
- f) Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano.
- g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar. Replanejar o



trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas. Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade. (Grifos nossos)

Observando os itens referentes às letras “d” e “e”, destacadas, a “despreocupação” apresentada por 2/3 dos professores, diante do planejamento para salas de aulas que têm estudantes com deficiência matriculados, revela que o planejamento não é reconhecido como instrumento de representação da realidade e ações docentes, em sala de aula.

Por outro lado, o discurso dos professores pode indicar que, na prática, eles têm dificuldades em lidar com processos didáticos inclusivos, ou mesmo com a condição que lhe foi imposta pela aprovação da política de inclusão, qual seja, criar condições de inserir todos os estudantes nos seus objetivos e procedimentos didático-pedagógicos. Ou ainda, se poderia pensar que a forma como esses professores têm lidado com a presença de estudantes com DI (ou até outras deficiências) nas salas, é representativo de uma prática que foca no conteúdo como objetivo e não nos sujeitos, o que atinge o conjunto dos estudantes. Nesse caso, há que se refletir sobre o pensamento desses professores acerca do papel da geografia escolar, no ensino básico, o que envolve a relação teoria e prática e teórico-metodológica desses professores de geografia.

Também, buscamos investigar sobre a orientação que os sujeitos responsáveis pela gestão da escola proporcionam aos professores, que atendem turmas que têm alunos com DI. A pergunta foi: Professores(as) são orientados(as) pela gestão para trabalhar em turmas que tem estudante com DI? (Se sim) Como? Qual é o apoio que você tem como professor(a) para trabalhar com esses estudantes especiais?

Dos 12 professores, sete afirmaram serem orientados no início de cada ano letivo, sobre quais estudantes irão trabalhar e suas respectivas deficiências. Segundo eles, essas informações são repassadas pela gestão da escola e pela coordenadora do AEE. Com relação ao apoio que os mesmos recebem, ao longo do ano, alguns alegaram haver formação continuada, já outros disseram não haver formações na área de educação especial. Vejamos algumas falas:

Sim, no início do ano ou quando o aluno inicia na escola, são passadas as informações do aluno. Recebemos um relatório que fala da necessidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



especial do aluno (a), suas habilidades, dificuldades; um pouco da história do seu desenvolvimento escolar [...]. (Professora J, grifo nosso)

Sim. No início do ano letivo, o profissional responsável, pela sala de recursos multifuncional faz uma capacitação para com todos os professores [...]. (Professora I, grifo nosso)

É realizado apenas uma fala, mas não é feita formações. Nós não somos preparados, nem na universidade, nem no estado, nem no município eu não me sinto preparado até hoje para trabalhar com os deficientes. Se não tivesse o profissional de apoio seria muito mais complicado. (Professor F)

A coordenadora do AEE que organiza as formações para os professores [...] uma semana antes do início das aulas é passado para os professores as informações do aluno. Os professores conhecem o aluno antes do início da aula por fotos e características da família [...]. Todas essas informações são passadas pela coordenadora do AEE. (Professor A)

Sim, a coordenadora chama os professores no início do ano e orienta, no meio do bimestre e no final somos chamados novamente para mais orientações para falar sobre as provas notas, por exemplo. (Professor G)

Somos orientados! E tem formações continuadas. (Professor C)

Sim! A coordenadora do AEE fala para os professores sobre os alunos com deficiência que estão na escola no início do ano. (Professor D)

Temos o apoio da coordenadora do AEE quando solicitado! (Professor B)

Sim. Somos orientados nas formações continuadas e na preparação de materiais e provas. (Professora H)

Sim. As informações são repassadas através do professor de apoio; não é apresentado laudo para os regentes. (Professora L)

O apoio é a presença da professora de apoio, pois é difícil trabalhar com esses alunos. Temos formação todo ano, mais não se objetiva a educação especial. (Professor K, grifo nosso)

Sim. Mas o apoio é o professor especializado. (Professor E)

As respostas dos professores são importantes e demonstram que não há uma orientação única na lida com a inclusão de estudantes com DI nas escolas municipais de Dourados. Pelo menos nove, afirmam que os professores têm as informações dos estudantes antes das aulas iniciarem. Três alegam que a orientação sobre o aluno é repassada pelo profissional de apoio.

Alguns referem-se a formações, é o caso dos professores A, C, H, I, mas fica implícito que, para a maioria, não há formações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência. Assim, fica explicitado que não é em todas as escolas que a gestão é comprometida em promover cursos na área de educação especial para



os professores, e que o “apoio” acaba sendo de fato a presença do profissional de apoio na sala de aula. Condição que “tranquiliza” os professores diante da apreensão de lidar com esses estudantes, por um lado. Ao mesmo tempo, a presença do apoio ajuda a compreender um certo “não comprometimento” dos professores de geografia, em sua maioria, com o aprendizado desses estudantes, já que declararam que não organizam práticas diferenciadas para atendê-los, considerando isso responsabilidade do profissional de apoio.

Dois dos professores (Professores E e K), inclusive, alegaram ter como única assistência, a presença do professor de apoio do aluno. Ratifica-se, assim, a ideia de que é responsabilidade desse profissional promover a relação ensino-aprendizagem junto a esses estudantes e não aos professores, como é o caso dos professores de geografia.

Outro aspecto que compareceu na fala do “Professor F”, diz respeito à formação dos professores na graduação, que não estaria preparando os futuros licenciados para lidar com estudantes com deficiências (sobretudo DI). Foi ressaltado, ainda, que isso também não ocorre nas escolas onde prestam serviços, seja as escolas municipais ou as estaduais. É certo que os normativos, como o decreto 5.626/2005, que instituiu a obrigatoriedade de educação especial e também de Libras nos cursos de licenciatura, são recentes. Da mesma forma, as escolas passaram a ser obrigadas a receber estudantes com deficiências, somente em 2009, após a publicação da PNEE/2008, e nem sempre isso se deu com investimentos governamentais significativos em condições reais de realização da Lei de Inclusão, como é o caso de materiais em braile, laboratórios de inclusão, formação docente e ações integrativas e de combate ao preconceito no interior da escola.

Observa-se, contudo, que também há aqueles professores que ressaltam a existência de processos formativos que contemplem a educação especial nas escolas em que trabalha, e aspectos da autonomia que as escolas podem vir a ter, mas nem sempre seus gestores e corpo de servidores dão conta de efetivar. Como nos aponta Poulantzas (2000), a burocracia instalada no interior das escolas (leia-se a gestão, servidores administrativos e docentes), além daquela que coordena as ações, via secretarias de educação, em seus diferentes níveis, não se alinha obrigatoriamente e imediatamente.



Afinal, o que pensa o professor de geografia, que atua nas escolas municipais, com estudantes de 6º a 9º anos sobre ensinar para estudantes com DI? O que o professor de geografia sabe sobre DI e inclusão? Como esse “saber e pensar sobre” se materializa em práticas em sala de aula?

Observamos que a maioria dos professores de geografia afirmaram que recebem as informações sobre suas turmas, especialmente as com estudantes com deficiências, no início do ano letivo. Também alguns professores indicaram metodologias implantadas no interior das escolas em que trabalham, no sentido de orientar a lida com esses estudantes. É o caso dos professores A, G, K, J, H cujos discursos são indicativos dessa orientação coletiva aos professores e possibilidades de atividades e técnicas, em busca de potencializar aspectos positivos de cada estudante e/ou para identificar problemas e dificuldades na aprendizagem de cada aluno. Vejamos o que nos dizem oitos dos doze professores que responderam a essa pergunta:

[...] No início do ano é realizado um plano de sondagem. E a partir dos resultados o professor separa os grupos e analisa as possíveis causas da não aprendizagem. Após isso é realizado uma reunião com a coordenadora da turma e com a coordenadora do AEE para buscar soluções. (Professor G, grifo nosso)

Recebemos um relatório do aluno (a) com as informações da sua necessidade especial, contendo também suas potencialidades, dificuldades, habilidades, um pouco da história do seu desenvolvimento escolar [...]. (Professora J, grifo nosso)

Não sabemos nada sobre a vida pessoal do aluno. No início do ano é realizado reuniões com os professores para apresentar os nomes dos alunos e suas respectivas deficiências. (Professor C)

No início do ano é realizada uma reunião com todos os professores e as informações sobre os alunos são passadas, como por exemplo, histórico escolar, notas, problemas etc., laudo e relatório da outra escola que o aluno estava anteriormente. (Professor A)

É passado o grau de intelectualidade, se o aluno tem condições ou não tem para avançar e tem outras coisas mais, que nós acabamos sabendo depois, sobre a família como que é tratado, mais essas são as informações básicas. (Professor K)

Entre os 4 alunos com DI, apenas 1 apresenta resistência para desenvolver as atividades propostas, o mesmo se recusa a participar das aulas com sua turma, recebendo auxílio de sua professora apoio. Nas metodologias, atividades e avaliações diferenciadas que os alunos com DI realizaram no decorrer deste ano, foi possível observar um avanço dos mesmos nos conceitos de geografia, contemplando de forma regular as habilidades e



competências referentes ao nível escolar em que se encontram. (Professor E, grifo nosso)

No início do ano letivo é feita uma conversa com os professores sobre o laudo de cada aluno e como a melhor maneira de trabalhar com eles. (Professora H)

De acordo com as respostas dos professores é possível perceber que existem diferentes encaminhamentos e orientações sobre o aluno com deficiência, relacionados com as diferentes formas de trabalhar das diferentes gestões escolares. Quanto aos conceitos a serem desenvolvidos, por meio da geografia, como disciplina escolar, apenas um docente (Professor E) fez esse tipo de referência e demonstrou esse tipo de preocupação, inclusive destacando que de quatro estudantes, pelo menos três demonstraram avanços em relação aos conceitos trabalhados, em sala de aula, e ao nível escolar em que se encontram. Outro docente, professor G, destacou a realização de “sondagem” nas turmas, visando detectar problemas de aprendizagem; ação interessante, pois não é específica para os DI, envolvendo todos os estudantes da sala.

Quando questionados sobre a avaliação do aprendizado dos estudantes e como eram avaliados os estudantes com DI, em relação aos demais estudantes, os professores foram unânimes em afirmar que não há possibilidade de comparações entre os estudantes. Ainda, alguns destacam que isso não é especificidade de estudantes com DI.

[...] Todos os trabalhos que são propostos para a turma, os alunos com DI também fazem. Alguns são adaptados. As avaliações são realizadas mais na oralidade, pois a escrita geralmente é comprometida. (Professor G, grifo nosso)

Geralmente o envolvimento do aluno é por meio de desenhos adaptados. A aprendizagem dos conceitos é relativa, alguns conseguem avançar e outros não. Há diferença nas avaliações, pois geralmente são adaptadas. O aprendizado é avaliado continuamente, por trabalhos, comportamento e isso cabe a todos os alunos. (Professor C, grifo nosso)

A avaliação é realizada diariamente, pelo caderno, pelo o que o aluno está produzindo. O contato material é importante. E existe diferença na avaliação dos alunos independente de terem deficiência ou não. (Professor A, grifo nosso)

A avaliação é feita por acompanhamento da evolução de cada aluno. É anotado em um caderno os pontos positivos e o retorno que o aluno dá durante as atividades. Geralmente o aluno com deficiência intelectual não é retido. (Professor D)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



A avaliação do aluno com DI é realizada por trabalhos durante as aulas, eu não realizo provas bimestrais para aluno com DI como é realizado para os demais. (Professor K, grifo nosso)

Ele socializa com os demais colegas e aprende dentro da limitação dele. Eu o avalio todos os dias, costumo fazer leituras com eles, dessa forma eu avalio a capacidade deles de ler. Alguns dos DI quando alfabetizados fazem leitura comigo outros não. (Professor F, grifos nossos)

Sim, as atividades ou avaliações são adaptadas para os alunos com DI considerando as suas especificidades e limitações de aprendizagem. (Professor E, grifo nosso)

[...] não tem como ter uma avaliação generalizada de alunos DI, isso varia de pessoa para pessoa atendendo diferentes alunos(as) DI, tenho aluno(a) DI que é dedicado, interessado e aluno(a) DI que não. Tem aluno que falta bastante, que não tem interesse, mas outros que vai na mesa pedir explicação, sabe, é muito igual ao restante, os outros alunos variam de pessoa para pessoa, depende também do apoio em casa e do incentivo e apoio que se tem [...] tem diferença na avaliação e é direito do aluno(a) DI que a sua necessidade especial seja atendida [...]. (Professora J, grifos nossos)

A forma de avaliação é diferente, tipo eu comentei numa aula sobre o fogo na Floresta Amazônica, os alunos da sala dialogaram comigo, o aluno com DI fez um desenho todo em vermelho e me disse que era a floresta pegando fogo, precisamos avaliar de diferentes formas [...] os alunos com DI têm o tempo deles para aprender, aos poucos eles vão relacionando o dia a dia com a geografia. O avanço é lento, mas aos poucos vai acontecendo. (Professora L, grifos nossos)

Sim. Qual o seu comportamento, medicação etc. [...] Observando seus limites. Que dentro do seu limite o aluno tenha sua aprendizagem garantida. (Professora I, grifo nosso)

Sim, a diferença é que devemos considerar as limitações e os avanços do aluno especial. Considero boa a aprendizagem dos meus alunos em relação a minha disciplina. (Professora H)

É avaliado de acordo com a capacidade de cada um. (Professor B)

Observamos que cada professor tem uma maneira de lidar com a avaliação do aluno com DI e, inclusive com os demais estudantes sem deficiência, tendo todos os participantes da pesquisa demonstrado entender que existem limitações no aprendizado do aluno com DI e, por isso, as avaliações devem ser adaptadas de acordo com as limitações de cada aluno. Além disso, percebemos um esforço em valorizar diferentes formas de construção do conhecimento. Como fica explicitado no dizer dos professores G, C, A, D, L: desenhos, oralidade, leituras, relacionamento da geografia com o cotidiano, compareceram como processos de ensino-aprendizagem e avaliação.



Pelo menos 9 professores indicaram que os estudantes com DI são incorporados ao processo de ensino-aprendizagem realizando os mesmos trabalhos dos seus colegas sem deficiência, ainda que alguns sejam adaptados, mas principalmente, ficou marcado, como característica do discurso docente, o reconhecimento desses alunos como diferentes.

Em parte, essa diferença apareceu como a condição de cada indivíduo com DI, mas também estariam presentes em estudantes que não têm DI, como afirmou o Professor A. Da mesma forma, os professores G, C, A demonstraram fazer avaliações constantes (formação continuada), o que não seria apenas para os estudantes com DI, mas para todos os estudantes, dentro de suas diferenças. Assim, existe por trás de suas falas, uma percepção de avaliação e de relação ensino-aprendizagem, que para alguns é diferenciada apenas para os estudantes com DI, mas para outros comparece como uma diferenciação mais ampla, que envolve o coletivo da sala de aula.

Os professores D, K e F, por sua vez, evidenciam a diferença sob condição e consequências: uma condição que envolve a obrigatoriedade de ter estudantes com deficiência nas escolas, e como consequência o tratamento diferenciado, individualizado (controle do caderno, por exemplo), dentro de limitações e que leva os estudantes com DI a avançar de nível, independentemente de seu aprendizado, já que esse estudante não é retido. A socialização também compareceu no dizer do professor F, como consequência.

Aparentemente, a presença do estudante com DI na sala de aula é mais uma demanda do que a possibilidade real de ensino-aprendizagem para a maioria (66%), o que envolve relações paternalistas, até solidárias, mas que esbarram no sentido de inclusão como elemento de construção para autonomia, o qual apenas perpassa o dizer de (33%) professores. Podemos citar os professores A, C, E, L, por exemplo, em que a ideia de aprendizado comparece. Nesse sentido, prevaleceu a ideia de integração como suficiente, sobretudo, porque em geral o estudante não é retido e a permanência dele na sala e o convívio com os demais colegas é considerado já um ganho.

Os professores de geografia demonstraram que os estudantes com DI têm limitações em relação aos demais estudantes, ou ainda, que têm seu próprio tempo e/ou apresentam limites diferentes e, como disse a Professora J, a avaliação dos



estudantes com DI envolve também as diferenças entre eles. Condição que ainda apareceu para, pelo menos, dois professores, como considerada na avaliação dos demais estudantes de uma turma. São todas ideias que formulamos a partir dos dizeres dos professores.

Sobre os diferentes tipos de avaliação, a realidade é a de que, de acordo com as ferramentas que os professores têm, ou que possa aplicar em suas aulas, para obter um resultado satisfatório dos seus alunos, ele precisará utilizar diversas formas de avaliação, considerando que cada aluno aprende de um jeito, e considerando também o contexto em que cada um vive, as limitações e necessidades. Nesse sentido, será fundamental que o professor conheça a realidade do aluno.

Mas, do que observamos, os alunos com deficiência, principalmente os com DI, só estão conseguindo chegar ao ensino médio pela terminalidade, que garante a certificação do ensino fundamental,⁴⁷ (benefício garantido na Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96), sendo, na maioria dos casos, ainda não alfabetizados. Dessa maneira, os mesmos são considerados analfabetos funcionais.⁴⁸ De modo, que a culpa por não conseguirem avançar nos níveis educacionais, e por evadirem-se da escola, acaba recaindo sobre os próprios alunos que “não se adaptam”, ou “não têm condições intelectuais”, ou “não têm apoio familiar suficiente”.

Sabe-se que os alunos com DI possuem várias limitações e que eles não irão aprender os conteúdos de todas as disciplinas, como um aluno sem deficiência e para o qual a rede escolar está estruturada (ainda que possamos fazer várias críticas); mas, até para o aluno sem deficiência, o modelo escolar que prima pela meritocracia, pela valorização mais do raciocínio lógico-formal (português e matemática) e pela separação “disciplinar” do conhecimento, é um complicador na formação.

Para o professor, a diferença e diversidade encontrada nas escolas, tem se tornado um problema, já que os mesmos atuam, muitas vezes, em condições precárias de trabalho, vivendo dias de incertezas, como cortes no salário, controle

⁴⁷ Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/96 traz, no capítulo V, Art. 59 inciso II:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

II - **Terminalidade** específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 2015).

⁴⁸ Analfabetos Funcionais são pessoas que reconhecem letras e números, porém são incapazes de realizarem interpretações de textos ou de resolverem operações matemáticas mesmo que simples (BRASIL, 1996, p. 25).

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.



constante e baixo nível de autonomia. Situações que se somam aos poucos momentos de discussão e aperfeiçoamento do currículo, além de improvisações constantes, no enfrentamento das complexas situações que se colocam pela relação ensino-aprendizagem, em tempos de informação e informatização. Outro passo enfrentado pelos professores, envolve justamente a democratização da sala de aula. A educação para todos pode ser fácil de defender na teoria, mas na prática enfrenta valores sociais e ideológicos, impondo a aceitação, mas não a concordância, necessariamente.

Dentro dessa perspectiva, e vislumbrando o aprofundamento sobre o conhecimento que os professores têm sobre as políticas de inclusão, solicitamos a opinião dos professores sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular comum, após a aprovação e implementação da PNEE, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL/2008). Entre os professores respondentes, dez professores responderam a essa pergunta. A maioria absoluta demonstrou concordar com a política, e apenas um dos professores justificou que o sistema educacional deveria oferecer escolas especializadas para estudantes com maiores comprometimentos. Vejamos o que responderam os docentes:

Em alguns casos específicos seria necessária uma escola especial. Sou a favor da inclusão por conta da socialização, porém para os alunos que não se socializam e nem avançam é necessário haver escola especial. (Professor C, grifo nosso)

A socialização é muito importante, porém ainda falta recursos, pois os professores ainda têm muita dificuldade de lidar com os alunos com deficiência. (Professor B, grifo nosso)

Esses alunos precisam estar nas escolas regulares e é necessário que o governo amplie os recursos para a produção de materiais nas escolas. (Professor A)

Do ponto de vista da socialização é importante, para que o aluno aprenda a lidar com a diferença. Os alunos devem ficar na escola regular mesmo. Porém, é necessário manter o serviço dos apoios. (Professor K, grifos nossos).

Os alunos com deficiência precisam estar aqui, mas é necessário adequações para que sejam acolhidos todos os alunos. É necessário ter professor apoio formado para todos. Todos têm direito não só o autista. E a escola não está 100% adequada para receber esses alunos. (Professor F)

O princípio da inclusão parte do direito de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais, acredito que a inserção dos estudantes com deficiência acompanhados de professores apoio na escola regular auxilia no convívio com todos os alunos, acabando com a segregação e permitindo uma interação e socialização das experiências e conhecimentos. (Professor E, grifos nossos)



Ainda precisamos evoluir muito, quanto às políticas públicas, para atender os alunos especiais dentro das escolas, na “realidade pura mesmo”. (Professora I)

Acredito que escola inclusiva é conceber um espaço no qual os alunos a partir da interação com o professor construam o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressando suas ideias livremente e participando ativamente das tarefas de ensino, se desenvolvendo como cidadãos, nas suas especificidades, nas suas diferenças. (Professora H)

Eu apoio a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, mas para atender eles com qualidade, sem amadorismo, temos que melhorar muito ainda, temos que ter acesso a materiais de qualidade para atender a educação especial, fornecido pela secretaria de educação, confeccionado por profissionais capacitados, por área; acesso a formação específica por área que atenda de 6º ao 9º. A prefeitura (Secretaria de Educação) tem que melhorar a infraestrutura da escola. O exemplo mais claro é o acesso às tecnologias e a falta de internet, nem todas as salas possui *Wi-fi*. Ai nós professores que tentamos desenvolver atividade diferenciada, somos barrados por falta de infraestrutura ou realizamos a atividade só com o aluno (a) especial ou, ainda, quando a escola não tem recurso, realizamos a atividade que desejamos com recursos próprios. Quando falamos de educação inclusiva não é só os alunos especiais que devem ter acesso as diferentes linguagens, diferentes recursos, esse acesso deve ser proporcionado a todos. Eu, enquanto professora de geografia, penso mais além, a pessoa com necessidade especial, deve ter acesso a saúde pública, com consultas regulares nos médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas entre outros. São poucas famílias de alunos (as) de escola pública que têm recursos para custear seus tratamentos, isso também interfere diretamente no desenvolvimento dos alunos (as) especiais. (Professora J, grifo nosso)

Verificamos que ainda falta muitas coisas para contribuir para a inclusão de todos, a escola precisa mudar para que a inclusão possa acontecer de fato. Verificamos muitos profissionais que não estão preparados para incluir, isso dificulta o trabalho... A família também precisa caminhar com a escola e com os professores, para que aos poucos a inclusão possa se tornar para todos. (Professora L, grifo nosso)

A resposta direta sobre a inclusão reforçou nossos apontamentos anteriores. Todos os professores alegam serem a favor da inclusão e da permanência dos alunos com deficiência na classe regular. Alguns, como os professores B, C, E, K, acreditam na importância da socialização. Também há quem defenda a presença do profissional de apoio, formado para auxiliar no aprendizado desses alunos, como é o caso dos professores E, F, K. Por outro lado, a permanência de estudantes com deficiência é defendida pela necessidade de inclusão e emancipação, que apareceram explicitamente nos dizeres de pelo menos cinco professores: A, E, H, J, L.

Outras ideias também são destacadas: como a questão social, que envolve o papel das famílias e as condições sociais em que estão inseridas, bem como a



atuação dos governos, promovendo investimento em recursos didáticos e tecnológicos, além de profissionais de apoio para todos os tipos de DI.

Observamos, assim, retomando o debate já estabelecido anteriormente, a partir de Boaventura Souza Santos (2008), que a inclusão como emancipação está muito longe de acontecer, tanto como fora previsto em Dakar (2000), e comparece nos normativos brasileiros, como é o caso da PNEE (2008) e na Lei de Inclusão de 2015. Sobretudo, porque observando os dizeres dos professores sobre sua prática, há a prevalência de um pensamento sobre a inclusão de pessoas com deficiência, ainda nas bases integradoras. Embora majoritariamente reconheçam a diferença e até o direito desses estudantes à educação adequada, poucos demonstraram reconhecê-los como sujeitos que têm capacidade intelectual diferente e que, evidentemente, vão compreender o mundo de uma forma diferente.

Além disso, é preciso considerar um amplo e diverso conjunto de situações e problemas, que são tratados de forma diferente nas escolas. São eles: as gestões escolares, nem sempre sensíveis à compreensão dos objetivos das políticas; a base curricular engessada e as condições didático-pedagógicas, envolvendo professores das áreas e os apoiadores em sala; e as relações sociais (e familiares) a que está submetido cada estudante com DI, em maioria de classe baixa, e muitas vezes associado como um “peso”, já que a sua participação no mercado como mão de obra tem pouca chance de acontecer — e na escola essa condição, em grande parte, também não será alcançada dentro da perspectiva socializadora e integradora, que tem prevalecido com base discursiva.

Pereira e Figueiredo (2017, p. 53), a partir de uma pesquisa também com professores, observam que boa parte das atividades trabalhadas com os estudantes envolvem “o recorte/colagem para trabalhar a motricidade fina, a memorização da sonoridade das letras, a memorização de fotos e ilustrações, dentre outras”. A crítica elaborada pelas autoras aponta para uma prática que não passa de um “repertório redutor da potencialidade da criança e do que vai ser trabalhado com ela”, que é definido pela concepção de debilidade, que institui um sujeito, que sendo débil só pode adquirir habilidades elementares e só pode girar em círculo ou fazer atividades mecânicas, repetitivas, sem sentido. Quanto à autonomia:

A dimensão da autonomia é trabalhada, por exemplo, ensinando o sujeito a pegar seus objetos, andar sozinho na rua, pegar ônibus. Seria ótimo, se não nos surpreendesse, o fato de que esse ensino é realizado sem que os



professores se interroguem, por exemplo, a entonação que utilizam ao se dirigir às crianças ou, mesmo, aos adultos. O tom é infantil. (PEREIRA, FIGUEIREDO, 2017, p. 53)

A inclusão quando descrita nos documentos legislativos, não dá conta de impor uma prática inclusiva, em sua essência, que seja efetiva e homogênea, assumida pelo coletivo. Por isso, os discursos dos professores apresentam contradições entre si e em si. O reconhecimento da diferença não significa necessariamente a construção de condições pedagógicas de aprendizado e de superação de sentimentos de “pena”, de “compaixão”, que embora demonstrem humanidade, não contribuem para uma vida cidadã e condições de ir e vir, do ponto de vista da formação. Nesse sentido, encontramos também aspectos da pedagogia da negação, quando vários professores demonstraram enxergar os estudantes como sujeitos a serem controlados (comportamento integrativo) ou para serem aprovados sob baixo nível de exigência⁴⁹. Se ele não é “dominado” (pelo professor de apoio), o lugar dele é fora dali; em lugar que dê conta de suas “limitações”. Encontramos em Pereira e Figueiredo (2017, p. 57) a compreensão de que a prática docente intermediada por dependência, e não por interdependência e independência, são elementos de negação e não de afirmação, dos estudantes com DI e também daqueles que não têm deficiências.

Quando os professores alegam serem favoráveis à inclusão, com a presença do professor de apoio para o aluno, tanto pode significar a preocupação com aquele estudante que tem DI e que vem para a escola, em grande parte, sem ter acompanhamento adequado (médico, psicológico, fisioterapêutico, entre outros), como também pode ser o desejo de ter alguém a quem “entregar o estudante”, de modo que os resultados esperados para estes, segundo a maioria, limita-se à socialização, pois parte significativa dos professores dessa pesquisa tem pouca ou nenhuma expectativa de que os estudantes com DI sejam capazes de viverem com autonomia e de aprenderem a aprender, ainda que sob condições que lhes são próprias. As exceções dessa perspectiva compareceram nas falas dos professores A e L, de forma explícita.

⁴⁹ Ver: NETO, 2001; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010.



Alguns professores (50%) afirmaram não terem sido preparados, durante a graduação, para lidarem com as diferenças definidas para uma escola inclusiva. Isso é fato, já que se formaram anteriormente a 2005, pois, desde 22 de dezembro de 2005, com o Decreto nº 5.626/2005, a matéria de Libras e Educação Especial compõem a formação dos professores. Como se pode observar, exceto aqueles professores formados até esse ano, os posteriores, em tese, tiveram a oportunidade de ter alguma formação para lidar com a deficiência nas escolas durante o curso; ainda que se possa questionar se foi suficiente. Mas certamente será na prática e na formação continuada que a possibilidade de aprofundamento e verticalização do tema serão aprofundadas, não na licenciatura.

Sobre a formação continuada, apenas duas dos 12 professores alegaram terem especialização em educação especial. Um percentual muito baixo, visto o quantitativo de aluno com DI e com outras deficiências que se encontram nas escolas. Com isso, fizeram chegar à pesquisa, protestos sobre o pouco apoio recebido na escola e para a escola, seja na infraestrutura oferecida, seja do ponto de vista de formação continuada. Aspectos que têm grande peso de realidade, mas que também podem servir para se utilizarem de pauta histórica dos professores, enquanto defesa de inseguranças, diante do conjunto de políticas, exigências e controles do trabalho docente.

Dos professores que permitiram dialogar conosco, sete se formaram na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e cinco se formaram no antigo CEUD ou CPDO/UFMS (Campus de Dourados)⁵⁰, que funcionava como Unidade da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Portanto, quando os professores se referem ao CEUD ou à UFMS, os mesmos estão falando do mesmo curso da UFGD, ainda que tenha havido várias mudanças curriculares, desde a implantação do curso de Geografia em Dourados, em 1983.

⁵⁰ A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD nasceu do desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. O CEUD, antes Centro Pedagógico de Dourados – CPD, começou a funcionar no município em 1971 e passou a apresentar um elevado índice de crescimento, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990. [...] Aproveitando o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal, cria-se então em 2005 a UFGD, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás – UFG, com investimentos públicos em infraestrutura física e de pessoal e na criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação, com pretensões de incorporação do Hospital Universitário à estrutura da nova Universidade. Disponíveis em: <https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 10 nov. 2020.



Evidente que para os professores formados entre 1992 e 2005 (06), o fato de não terem tido formação em disciplinas inclusivas é resultado de um contexto político-social de recente democracia, em que a deficiência ainda não encontrará lugar na política, apesar da constituição de 1988, que já estava em vigência. As crianças com deficiência, ainda esperariam até 2008, para terem considerados seus direitos à educação escolar regular, e os professores dessa transição, certamente podem ter dificuldades de compreender a saída dessas crianças das escolas e/ou classes específicas para dentro das escolas regulares comuns.

No conjunto de professores participantes da pesquisa, 50% (06) certamente não tiveram qualquer formação obrigatória para trabalhar com alunos com deficiência na escola. Em tese 50% (06) tiveram algum acesso à formação específica, considerando a vigência da lei. Contudo a existência da lei já em 2005 não significou imediata inserção das disciplinas de Libras e educação especial como obrigatórias para a formação.

Quadro 3 – Ano de referência da formação dos professores e formação específica na área de educação especial

Professor/a	Ano de formação	Formação específica na graduação		Formação específica na pós-graduação	
		Sim	Não	Sim	Não
A	1999		X		X
B	2014	X			X
C	2003		X		X
D	1992		X		X
E	2008	X			X
F	1995		X		X
G	2015	X			X
H	2013	X		X	
I	1997		X		X
J	2007		X		X
K	1999		X		X
L	2014	X		X	

Fonte: Trabalho de Campo (2019). Org.: DIAS (2020).

De acordo com o quadro 03, observa-se que a professora J se formou após a vigência do Decreto nº 5.626/2005. Contudo, ela afirmou não ter tido acesso às disciplinas inclusivas durante a graduação. Já os professores B, E, G, H e L,



confirmaram terem tido acesso. Os demais professores, A, C, D, F, I e K, afirmaram não terem tido acesso às disciplinas específicas como Libras e Educação Especial.

Isso eleva nosso percentual para 66% de docentes que não tiveram qualquer formação específica para trabalhar com alunos com deficiência, como demonstrado no Quadro 3. Diante disso, os mesmos justificaram as dificuldades para trabalharem com os alunos com deficiência. Já os professores que tiveram acesso às disciplinas durante a graduação, disseram se lembrarem da teoria e até conseguirem relacionar com o dia a dia das aulas, tendo, contudo, buscado valorizar a prática cotidiana que garante a experiência do professor. Concordamos com os professores a respeito de que a formação teórica é muito importante, mas é a prática que realmente promove o fazer e pensar do professor.

Ainda de acordo com o quadro, somente duas professoras, entre os (as) entrevistados (as), disseram ter especialização na área de educação especial, como já nos referimos. Isso, com certeza, soma conhecimentos na hora de planejar uma aula, para alguma turma que tenha aluno com DI ou outra deficiência.

Além disso, os professores, que têm a oportunidade de se especializar em educação especial, passam a conhecer melhor as políticas de inclusão e a entender que o aluno com deficiência, seja ela qual for, não está na escola apenas para se socializar, embora a socialização também seja importante.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu Cap. IV, Art. 27, garante direitos aos alunos com deficiência, que vão além da socialização; ela garante o direito de aprender, inclusive, assegurado em todos os níveis educacionais, e proporciona apoio e segurança ao longo de toda a vida, de forma que o aluno seja encorajado a alcançar “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL/2015).

Diante disso, a seguir apresentaremos as ideias que também pudemos colher junto aos professores, relacionadas ao ensino de geografia e à experiência de cada professor, ao trabalhar com as diferentes formas de aprendizagem nas escolas.

3.2 Ensino de geografia... a visão dos professores sobre a experiência docente com estudantes DI... entre outras ideias!



Desde que nos deparamos com crianças e jovens com deficiência intelectual nas escolas, passamos a nos questionar sobre as dificuldades possíveis para o professor desenvolver suas atividades didáticas, no dia a dia da sala de aula. Ao mesmo tempo, observamos que nem todos os professores sentiam-se à vontade, diante de salas com estudante com DI. Assim, dar voz aos professores de geografia, visando analisar, para compreender, as ideias que dominam o discurso dos professores e que envolvem suas experiências, lecionando em turmas com estudantes com DI, é fundamental em nossa investigação.

Não são muitos os textos sobre pesquisas ou práticas de ensino de geografia envolvendo estudantes com deficiência, sobretudo com DI. Apesar disso, quando realizamos pesquisa bibliográfica⁵¹ com textos-busca, como “geografia para estudantes com DI”, “ensino de geografia e inclusão”, entre outros, encontramos alguns trabalhos, sendo basicamente voltados para o relato de pesquisas realizadas a partir de experiências de práticas de ensino e/ou práticas pedagógicas de geografia, utilizadas com turmas que têm estudantes DI.

Os temas investigados abrangeram, desde a utilização de formação de hortas, para debater aspectos da natureza, como solo, água, drenagem, passando pelo uso de maquetes, no âmbito da escala local, com objetivo de contribuir com a construção espacial e “facilitar a locomoção e a mobilidade destes alunos no contexto da cidade, auxiliando-os na aquisição da independência pessoal, inclusão educacional e social e construção gradativa da consciência espacial” (FRANCIOSI, TORRES, 2013, p. 2); trabalhando com o conceito de paisagem cultural, “visando um maior entendimento sobre a sua realidade social, para proporcionar também independência e autonomia em relação a sua vida cotidiana” (SILVA, SILVA E SCHLUNZEN, 2018, p. 132).

A baixa incidência de pesquisas envolvendo o ensino de geografia e a inclusão de estudantes com deficiência, inclusive, é tema de pesquisa (SANTIAGO e ALVES, 2019, p. 692): “É possível identificar a inexpressiva quantidade de publicações sobre o ensino da Geografia na perspectiva da inclusão escolar, num universo de 454 publicações, menos de 1% se refere ao ensino inclusivo”. Essa é uma situação compreensível, já que a escola inclusiva e a obrigação das escolas em aceitarem matrícula de estudantes com deficiências, vieram com a implementação da Política

⁵¹ No Google acadêmico, por exemplo, localizamos apenas dois textos envolvendo ensino de geografia e estudantes com DI e quando ampliado para geografia e inclusão, foram 11. Mas também foram pesquisados outros espaços como biblioteca da USP, periódicos da UFRJ, entre outros sítios.



Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva PNNE/2008, como já apresentado.

Assim, nosso trabalho também carrega essa responsabilidade de contribuição, mas sobretudo de fomentar outras perspectivas, para além dos relatos de experiências que têm prevalecido, pensando a política de inclusão e de educação para todos, sob a visão do professor de geografia.

Para dar fôlego a essa discussão, buscamos algumas contribuições sobre o papel do ensino de geografia na escola, visando qualificar a compreensão dos dizeres dos professores da área acerca da importância da geografia enquanto saber escolar.

Considerando Almeida (1991), o ensino de geografia, nas duas últimas décadas do século XX, já vivenciava questionamentos quanto aos procedimentos metodológicos, que levaram a Geografia a ser reconhecida como “matéria enfadonha”, pois esteve historicamente baseada na memorização de nomes de estados e cidades capitais, unidades do relevo, clima, hidrografia e vegetação, além de aspectos da população.

Nessa perspectiva mnemônica (ironicamente tratada como “decoreba”), segundo Abreu (1993), a geografia contribuiu para a manutenção do *status quo*. A autora ainda acrescenta que:

A geografia, utilizando o método de análise descritivo-fragmentário, (re)produziu ideias de sociedade, isenta de contradições, cuja “identidade” é dada pelo território do estado-nação, e a riqueza, na existência da natureza-natural. (ABREU, 1993, p. 43-44)

Para a autora, nos anos de ditadura militar no Brasil (1964-1984)— ainda que não apenas— a geografia escolar teve significativa contribuição ao nacionalismo patriótico (culto à pátria), encobrendo sob estudos regionalizados e/ou da “natureza-natural” as questões da sociedade, a partir de estudos descontextualizados e desconectados do todo. Assim, sob bases teórico-metodológicas positivista/neopositivista, a geografia escolar no Brasil contribuiu sobremaneira para o ideário hegemônico, uma vez que com “a descrição, sem análise, escamoteia-se a realidade” (ABREU, 1993, p. 44).

A partir do movimento de crítica (forjado historicamente como Geografia Crítica), fortalecido pós-redemocratização brasileira (1984), vêm surgindo várias outras possibilidades de procedimentos didático-metodológicos, pautados em



experiências de observação ou mesmo de vivência, por exemplo. No dizer de Almeida (1991), embora bastante propalada, sobretudo para o ensino fundamental, o “estudo ao nível da realidade objetiva” não chega a ser “conscientizadora” uma vez que “deve-se ter presente que a percepção não nos coloca em contato com a realidade, mas com o que ela aparenta” (ALMEIDA, 1991, p. 85). A autora ainda se refere à tendência para as dinâmicas de vivência:

[...] o saber do aluno, apesar de concreto, pode ser o ponto de partida do estudo geográfico. Mas de nenhuma maneira deverá permanecer como ponto de chegada, sob pena de se continuar reproduzindo na escola as diferenças entre as classes sociais quanto ao domínio do conhecimento institucionalizado. Parece-nos que a escola deve ser um elemento de democratização desse conhecimento. (ALMEIDA, 1991, p. 85)

Mas Afinal, Como Ensinar Geografia?

Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, conhecimento esse ainda não sistematizado, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por ideias, conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca. Nesse esforço, professor e alunos devem trabalhar juntos, sempre em cooperação. O professor, ao invés de expor o conteúdo ou de apresentar uma planilha pronta com as etapas da “pesquisa” que espera que os alunos cumpram, deverá ser o coordenador das atividades a serem realizadas por eles. Nessa função o professor organiza o trabalho, orienta a sua sequência, fornece informações, demonstra técnicas, prove recursos, discute ideias, levanta dúvidas, avalia resultados. Enfim, envida todos os esforços para que os alunos atinjam os objetivos de seu trabalho. (ALMEIDA, 1991, p. 86)

Concordamos com a autora, cujas observações críticas trazem como preocupação o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos (modelos), visando superar a memorização, mas que não necessariamente cumprem com o papel que a geografia precisa assumir, em tempos de democracia, liberdade de expressão, diversidade, direitos humanos, inclusão, entre outros; qual seja, também desvendar as relações inerentes aos processos normalizados (aparência) de produção da sociedade.

Considerando Vicente (2015), a geografia é:

capaz de oferecer aos indivíduos a oportunidade de conhecer e agir sobre *seu* espaço, mas acima de tudo pode possibilitar o *fazer* cultura. A Geografia apoia a construção de suas visões de mundo e contribui para outras possibilidades como a formação dos sujeitos sociais e políticos. (VICENTE, 2015, p. 13)

Refletindo sobre o papel da geografia na escola, as autoras Almeida (1991) e Vicente (2015) abrem a possibilidade de refletir também sobre o papel que a escola



pode exercer, para além da perspectiva conteudista que recai sobre ela e a geografia como disciplina escolar.

Assim, pudemos refletir também sobre a construção de conceitos, de valores, de ideias que vão além dos resultados de trabalhos realizados e além dos temas abordados e avaliados no processo escolar, contribuindo para a formação intelectual de estudantes de modo coletivo, inclusive com DI.

Nesse sentido, o diálogo com os professores pretendeu nos trazer ao debate fundamental, que é refletir sobre como a inclusão é pensada, por quem efetivamente dá significado ao processo de educação inclusiva: o professor; nesse caso, o professor de geografia.

Uma das questões elaboradas aos professores foi sobre quais os conceitos de geografia que os mesmos esperavam que seus alunos dominassem, e como que a geografia poderia contribuir com os estudantes. A pergunta abrangia a todos os estudantes e não somente aos com DI. Os conceitos que apareceram nas falas dos professores respondentes foram: espaço geográfico (com 4 referências); paisagem (3); região (2); natureza, rede, lugar, território, todos com apenas uma (1) referência. Não há qualquer incoerência, antes pelo contrário, o discurso dos professores está em sintonia com o que a BNCC está explicitando:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (p. 360)

A BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (p.361, grifos nossos)

Além disso, compareceu discursos em que a geografia é possibilidade e interação com a vida dos sujeitos, seja pela possibilidade de “leitura do espaço ... para que o aluno aprenda e interaja com esse espaço”, como apresenta o Professor A, ou ainda os professores B, C e J que destacaram a aproximação dos conceitos geográficos com a realidade vivida pelos estudantes:



Conceitos vivenciados no dia a dia. Procurar relacionar a geografia com o cotidiano dos alunos. (Professor B)

Relacionar os conceitos geográficos com o dia a dia do aluno. (Professor C)

Os conceitos a serem dominados são aqueles próximos a sua realidade. Por exemplo: Quando se estuda “Os Biomas do Brasil”, o aluno tem que saber sobre todos os biomas, mas a atenção especial é para os biomas do estado onde vivemos. O foco fica mais na realidade do cotidiano de vida, do espaço onde vivemos. (Professora J)

Da mesma forma, foi destacado o papel da geografia e seus conceitos para a formação de sujeitos combativos, com foco na transformação da sociedade e que enxergam “seu lugar no mundo”. É o que expressa o Professor E:

Os conceitos de lugar, paisagem, região e território. A geografia pode contribuir considerando o contexto histórico e social do estudante, como sujeito ativo e transformador da sociedade. É importante estabelecer uma relação entre o espaço geográfico e seu lugar no mundo, partindo da microescala para a macroescala (local/global), entendendo a relação entre os sujeitos e a paisagem.

As leituras apresentadas para a geografia, nessas observações dos professores B, C, J, e E também encontram respaldo na BNCC:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Uma das professoras destacou que a utilização de materiais concretos e visuais na sala de aula, também é importante para a compressão do espaço geográfico:

Conceito de espaço geográfico. Através de aulas práticas com diversos materiais concretos, globo, mapa etc. (Professora I)

Na contramão, veio o discurso do Professor K: “Não estamos formando geógrafos! [...] Conhecimento básicos para o Enem, Vestibular”. Observamos que ele deu foco ao conteúdo e não aos conceitos, o que é bastante destoante já que a pesquisa é realizada com professores do ensino fundamental e não do médio. Parece



que o Professor K desejou dar objetividade ao seu trabalho, em tempos em que a objetividade vem sendo valorizada em detrimento a subjetividade, talvez para valorizar; mas também pode ser exatamente o que o professor pensa sobre o papel da geografia escolar (e para que serve).

Segundo Kaercher (2002, p. 225), para contribuir com nossas análises:

[...] é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano. Cidadania entendida aqui como uma pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca, não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática. Busca-se maior autonomia do cidadão: que ele não dependa tanto das informações que o poder (seja político, econômico etc.) fornece a ele. Mas, alerte-se: autonomia não como sinônimo de individualismo. Quer-se uma maior autonomia intelectual, mas que esteja alicerçada numa ética solidária e pluralista.

Ainda de acordo com o autor, as experiências vivenciadas pelos alunos precisam ser valorizadas para que eles possam relacionar a geografia com seu cotidiano e este com o contexto vivido (KAERCHER, 2002, p. 228), que no nosso entendimento não é apenas o percebido, pois está emaranhado sob a sociedade capitalista.

Dessa maneira, o conhecimento e a utilização das ferramentas disponíveis (cartográficas, visuais, imagéticas, virtuais, artísticas, entre outras) poderão facilitar os procedimentos didático-pedagógicos do professor na hora de preparar as adaptações curriculares, que não deveriam ser apenas para estudantes com DI. No caso dos estudantes com alguma deficiência, sobretudo intelectual, há que se imaginar que não é tarefa fácil para o professor, mas será mais ou menos difícil em função de sua base teórico-metodológica, o que envolve o seu pensamento sobre o mundo e suas relações, o papel da escola, da geografia escolar e da inclusão social.

Ao ensinar sobre os conceitos geográficos, o professor precisa relacionar a teoria com a realidade dos alunos, de modo que eles percebam que onde moram é o seu território, que a paisagem é tudo o que está a sua volta, assim como o lugar que Souza (2013, p. 114) classifica como “um espaço percebido e vivido, dotado de significado, e com base no qual desenvolve-se e extraem-se o ‘sentido de lugar’ e as ‘imagens de lugar’”. É necessário despertar a imaginação e fazer com que o aluno consiga relacionar a teoria com a sua vivência. É claro que isso não será tarefa fácil para os professores, pois mesmo para o aluno sem deficiência, poder relacionar o conteúdo com a sua prática é difícil, pois nem sempre eles conseguem se enxergar como sujeitos das situações apresentadas. (DIAS, 2017, p. 7)



O professor, junto com o profissional de apoio do aluno, pode buscar adaptações e dinâmicas, sobretudo porque os alunos com deficiência intelectual podem aprender o conteúdo de cada matéria, mas a questão é que, mesmo para quem é considerado “normal” ou não apresenta um laudo de deficiência, os tempos e aprendizados precisam ser reconhecidos também como diferentes. Estudantes com uma mesma idade não têm a mesma maturidade, ou desprendimento, ou ainda acúmulo, para fechar ciclos de conhecimentos considerados “ideais”, do ponto de vista das estruturas curriculares definidas *a priori*. De modo que não é apenas o estudante com deficiência a ser considerado como complicação e/ou dificuldade no contexto de relação ensino aprendizagem escolar.

Questionamos os professores sobre como é lidar com os diferentes tipos de aprendizagem entre os estudantes de uma mesma turma, no processo ensino-aprendizagem de geografia.

Primeiramente compreender as limitações do aluno e se conformar com as limitações. Reconhecer as habilidades e tendências de cada aluno. (Professor C, grifo nosso)

Complicado, pois não temos preparação para certas situações. (Professor B, grifo nosso)

As metodologias são diferentes de turma para turma, pois nem sempre a mesma metodologia dará certo em todas as turmas. (Professor A, grifo nosso)

Não é fácil, pois falta respeito e dedicação por parte dos alunos, ditos normais. (Professor K)

Sempre teve essa realidade, tem alunos que não aprende comigo, ele aprende com o colega dele. E isso acontece em todas as disciplinas. Tem aluno que só entende quando ele lê, outros quando eu estou explicando. Eu cuido muito para ter diversas ferramentas de avaliação. Não ter uma única prova. Tem aluno que ele é excelente para apresentar seminário, mas não consegue escrever. Com a experiência nós colocamos diversas metodologias [...]. (Professor F, grifos nossos)

No início a adequação é difícil, mas a professora vai conhecendo o aluno (a), vai conseguindo desenvolver material e formas de explicar que atenda os alunos (as). (Professora J, grifo nosso)

Não é fácil, a indisciplina dos demais alunos é um problema real! (Professora L, grifo nosso)

Entre os professores que responderam esse questionamento, percebe-se que pelo menos três (03) procuram destacar a indisciplina e/ou comportamento dos estudantes. É evidente que os docentes enfrentam problemas com comportamentos



não respeitosos de alguns alunos e que isso atrapalha o andamento da aula, e prejudica aqueles estudantes que têm dificuldades em assimilar e aprender o conteúdo proposto, nesse caso inclui-se os alunos com DI. Mas, também foram indicadas dificuldades quanto ao despreparo dos professores para enfrentamento de “certas situações”, qual seja, lidar com estudantes com DI. De toda forma, não é incomum os problemas de ensino-aprendizagem terem como explicação a qualidade do estudante, ou seu descompromisso, fugindo do debate, que envolve também o professor enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Outros três (03) docentes falaram sobre a busca por novas metodologias em função das diferenças entre as turmas. As diferentes formas de avaliação também são citadas na fala do professor F, essa condição valoriza as diferenças não somente dos alunos DI, mas de toda a turma, pois cada aluno tem um tempo e uma forma de aprender.

De acordo com Cavalcanti (2010, p. 2), os professores das escolas públicas enfrentam problemas complexos como “os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos”. Segundo Callai (2001):

Sabe-se, e inúmeras pesquisas tem sido feitas a respeito, que o professor não tem tido condições objetivas de definir o que vai trabalhar e manter o controle da situação. Muito menores são as condições de envolver os alunos neste processo. As desculpas vão desde as condições de trabalho e de salários, que têm sido colocadas prioritariamente hoje, até a falta de embasamento teórico tanto da Geografia como da educação em geral, evidente pelas questões pedagógicas e de aprendizagem. Fica-se, então entre seguir o livro, de preferência com caderno dos professores e sugestões de atividades, ou fazer uma lista de conteúdo a partir dos programas e provas de vestibular.

Para Kaercher (2007), a geografia que aprendemos e que “naturalmente” ensinamos tem se constituído com ausência de conflito cognitivo, ausência de tensão cognitiva na relação professor-aluno. Assim, fica muito mais difícil “prender” a atenção do aluno durante as aulas. Isso ocorre, sobretudo, porque ainda prevalece a aula expositiva e o domínio do livro didático, muitas vezes seguido sem questionamentos de fundo teórico. Além disso, os livros didáticos escolhidos para a rede escolar (estadual ou municipal) não costumam dar conta da realidade dos alunos, porque costumam estar padronizados, a partir de um olhar metropolitano de mundo e do Brasil



(ABREU, 1993), além de ignorarem a existência de estudantes em situação de inclusão, principalmente do aluno com DI, dificultando o trabalho do professor.

Concordamos com os autores, e o dizer dos professores, quando expressam que essas são questões que fazem parte do dia a dia do professor, mas também demonstram que, para “ganhar” a atenção dos alunos, é necessário efetivamente superar processos metodológicos homogêneos e mudar procedimentos pedagógicos. Ainda, segundo Cavalcanti (2010, p. 3):

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas.

É válida a assertiva, contudo, o atual sistema educacional está forjado sob resultados, que para serem considerados positivos são comparados com os resultados de outros países, sob condições histórico-sociais diferentes; mesmo assim, definem o que tem que saber-aprender um estudante, de determinada idade, em qualquer lugar no globo terrestre. Esses resultados são conteúdos e habilidades cobrados diretamente do trabalho do professor, porém, o professor não tem total autonomia sobre o planejamento dos conteúdos, como já assinalamos.

Dessa maneira, relacionar o cotidiano do aluno com os diversos conteúdos de geografia nem sempre é uma tarefa simples de ser executada, pois o que se exige é o que está nos referenciais curriculares, antes mediados pelos PCN e, a partir de 2016, com a aprovação da BNCC para o ensino fundamental, referenciado pela “Base Nacional”; em geral, os conteúdos estão apresentados já organizados em livros didáticos e propostas curriculares.

Nesse sentido, não é incomum os alunos se cansarem da mesma rotina e se rebelarem, sobretudo porque muitos dos estudantes não se adaptam às condições padronizadas, expositivas, decorativas que ainda prevalecem na prática dos docentes de geografia e que levam à ratificação da pouca ou nenhuma expectativa que a escola efetivamente lhes traz.

No modo do pensar/fazer pedagógico, elaborado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, e as propostas curriculares existentes e/ou em construção



(que em grande parte se reproduzem nas secretarias municipais), por exemplo, e apesar da diversidade cultural propiciada pelos diferentes povos (indígenas, quilombolas e de migrantes nordestinos, paulistas, mineiros, gaúchos, paranaenses, além de paraguaios, árabes, japoneses, italianos, entre outros), o Mato Grosso do Sul é identificado por seu papel na divisão territorial do trabalho, como estado exportador de produtos *in natura* ou semiprocessados, para contribuir com a balança comercial brasileira. Esses são aspectos contraditórios da vivência sul-mato-grossense, mas também das propostas curriculares estaduais, que na verdade são reproduzidas nos municípios e exaltam mais as relações econômicas, do que as sociais e culturais, e valorizam as riquezas advindas das produções agropecuárias, ao mesmo tempo em que desqualificam outras formas de produzir, como é o caso dos indígenas, quilombolas, assentados, notoriamente qualificados como párias da sociedade.

Nesse contexto, apesar das possibilidades de autonomia das escolas que os Projetos Político Pedagógicos, por exemplo, permitem, os professores, que são agentes fundamentais nos processos educacionais escolares, têm sido controlados, na medida em que têm que responder a uma estrutura curricular que deveria ser apenas uma referência. No dizer de Abreu (2012, p. 13), “é o professor que ‘ensina’, que domina e reproduz um conjunto de conteúdos formalizados em um currículo escolar” e que, historicamente, é “mal remunerado e subordinado aos interesses e valores hegemônicos”.

No aprofundamento da leitura de suas práticas, questionamos os professores de geografia participantes da pesquisa: Como é ensinar geografia para crianças/adolescentes com DI?

Através de mapas, figuras do livro é perceptível que chamam muito a atenção do aluno com DI [...] A verdade é que esse aluno está na escola para socializar. (Professor D, grifos nossos)

Não é uma tarefa fácil, exige tempo e comprometimento. É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, que busquem também promover a integração e socialização dos alunos. (Professor E, grifo nosso)

O DI tem muito mais limitações, porém é necessário que o aluno se desafie e aceite que nós o desafiamos. Para que não haja regressão no processo [...] utilizo muita imagem, materiais concretos. (Professor G, grifo nosso)

[...] nos leva a pensar em novas possibilidades de ensino que muitas vezes o comodismo do livro didático nos limita. (Professora H, grifo nosso)



A partir da aproximação entre o conteúdo e a vivência prática cotidiana, para que o conceito perca em força abstrata e ganhe em concretude. (Professora I, grifo nosso)

Ensinar Geografia para crianças/ adolescentes com DI, varia de aluno para aluno, cada criança especial DI tem sua particularidade e a sua maneira de aprender. Nas minhas aulas utilizo bastante a linguagem visual, a oralidade, conteúdos e atividades que faço pensando na especificidade de cada aluno (a). (Professora J, grifo nosso)

Em alguns momentos os alunos ficam presos aos estagiários, se eles faltam os alunos não aceitam realizar as atividades com os colegas da sala ou com a minha ajuda. Eles permanecem em silêncio e isolados na sala de aula, as vezes tenho dificuldade para dar aula para eles. (Professora L, grifos nossos)

Diante das respostas dos professores que responderam a essa pergunta, é possível perceber pelo menos três blocos de ideias dos professores, sobre sua própria prática: 1) aqueles que focam na linguagem imagética (D, G, J); 2) aqueles que focam na diversificação das linguagens (E, H, J); e, finalmente, 3) aqueles que focam na vivência dos estudantes (I). Na contramão das observações que envolveram a prática, uma docente (L) prefere focar na dificuldade de ensinar geografia para estudantes com DI, seja pela diferença deles em relação aos demais estudantes, seja pela dificuldade em lidar com processos inclusivos, que requerem novas abordagens e práticas para os quais nem sempre os professores estão preparados, ou mesmo estão dispostos a realizar.

Assim, a dificuldade relatada pela Professora L, sobre uma “dependência” que se estabelece entre os estudantes com DI e o professor de apoio na sala de aula, pode estar relacionada a outras percepções que já apresentamos, quais sejam, de que o professor é também dependente desse profissional e, nesse sentido, ao delegar o estudante com deficiência ao “outro”, não constrói pontes, nem entre o conjunto dos estudantes e estes com o estudante com DI, nem entre o próprio professor e aluno com deficiência.

É verdadeiro, contudo, que o aluno com DI pode apresentar dificuldade em se relacionar e necessita de atenção constante, por ter pouca autonomia para realizar suas atividades. Dessa maneira, concordamos que, sem a presença do professor de apoio especializado para incentivar o aluno a realizar as tarefas, o trabalho do professor regente se torna mais difícil. Sem falar que a realidade do trabalho dos professores costuma se dar em salas de aula com trinta e cinco alunos, ou mais, nas escolas públicas.



A dificuldade para chegar até o aluno ou para chamar a atenção do mesmo, durante as aulas, muitas vezes ocorre pela opção feita ao “ainda” tradicional modelo de ministrar as aulas, com foco na exposição do conteúdo. Tais práticas não são eficientes com estudantes com DI e nem com os alunos sem deficiência. Para Cavalcanti (2010, p. 1):

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos.

Também observamos que pelo menos dois professores (D e L) incorporam incredibilidade quanto à capacidade real de algum desenvolvimento intelectual desses estudantes com DI. Percebe-se, nas entrelinhas, uma perspectiva de que tais estudantes apenas estão na sala de aula para socializarem. Certamente, esse é um dos objetivos da política de inclusão, mas, como temos discutido até aqui, não é apenas isso.

Nesse sentido, pudemos observar, também, professores que consideram (dentro dos limites e da diferença) que o aluno com DI tem condições de aprender o conteúdo e dessa forma preparam as suas aulas com foco em imagens, materiais concretos, oralidade, entre outros procedimentos metodológicos e que pressupõem ir além do livro didático.

Sobre a utilização da linguagem imagética que compareceu explicitamente e/ou implicitamente nos discursos de vários professores, Santos e Nunes (2011), em análise de estudantes com deficiência auditiva, destacaram, com base em pesquisa realizada, a importância de diferentes linguagens no processo ensino-aprendizagem, sobretudo, “linguagens visuais ou imagéticas” (SANTOS e NUNES, 2011, p. 119).

Concordamos com os autores, pois a linguagem imagética pode proporcionar aos alunos a formação de conceitos, a partir das relações e contextos em que cada um vive, dentro de seus limites e percepções que, no dizer dos autores, envolve a “ampliação e potencialização do processo de alfabetização geográfica para todos os alunos” (SANTOS e NUNES, 2011, p. 125). A utilização dessas linguagens auxilia não só o aprendizado do aluno com DI, mas também o dos demais alunos sem deficiência.

A utilização de linguagens imagéticas na percepção e/ou compreensão do espaço, por exemplo, pode ser ferramenta eficaz, mas a questão é a reflexão sobre



as possibilidades de cada sujeito. Isso requer trabalho e tempo do professor para que tudo se encaixe de acordo com as necessidades de cada aluno, especialmente no caso de estudantes com DI.

Para Dias (2019, p. 1):

O ensino de geografia nas escolas proporciona ao aluno compreender sua localização no mundo, bem como descobrir as paisagens, os diferentes espaços e as relações sociais vividas, de modo contextualizado. Para o professor poder relacionar os conhecimentos de geografia com o cotidiano do aluno é necessário conhecimento e aproximação, reconhecendo que não é possível conhecer a realidade de cada um dos estudantes, das diferentes turmas que um professor de geografia possa lecionar. De toda forma, quando a escola tem alunos com deficiência, seja ela qual for, é certo que o professor terá necessidade de conhecer as particularidades e dificuldades do estudante, sejam emocionais, financeiras ou físicas.

A partir das entrevistas com os professores, foi possível constatar que as diferentes gestões escolares nem sempre seguem o mesmo comprometimento com relação às formações continuadas para educação especial. Diante disso, os professores planejam suas aulas e os conteúdos de geografia de acordo com os referenciais curriculares da SED/Mato Grosso do Sul. Dessa maneira, surgem as dificuldades com relação ao aprendizado dos alunos com DI, pois a efetivação dos resultados depende exclusivamente do desempenho e do trabalho do profissional de apoio do aluno, condição que, na maioria das vezes, coloca o professor regente à parte desse compromisso.

Para Mantoan (2015, p. 21) “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e, nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações”. É claro que, para o professor, seguir outro modelo educacional é uma tarefa desafiadora, que implica em enfrentar o sistema educacional instalado e que tem dado poucas brechas para inovações. Normalmente, existe um referencial curricular que controla os temas relativos a cada bimestre, semestre e ano letivo. Neste caso, o professor, de forma geral, acaba “transmitindo” conteúdo baseado apenas na reprodução dos temas.

De fato, os professores acabam se passando por transmissores de conhecimento, e esse conhecimento beneficia apenas parte dos alunos, aqueles considerados como padrão, pois são para esses alunos que os currículos escolares são pensados. Não existe uma estrutura curricular que consiga contemplar todas as



diferenças. E foi pautado na luta por direito de serem diferentes que os alunos com DI conquistaram seu espaço nas classes comuns.

Contudo, o objetivo dessa pesquisa perpassa a forma como o professor é conduzido a incluir o aluno com DI, em suas aulas, não sendo nossa função julgar as práticas, e sim propor para os futuros professores e para os leitores desse trabalho, a necessidade de debater as condições e as práticas realizadas nas escolas municipais do município de Dourados-MS, a partir da perspectiva da PNEE/2008, enquanto propositora de direito ao aprendizado e, nesse sentido, como o ensino de geografia pode/deve contribuir.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa partiu de experiências vividas ainda na graduação e que não nos abandonaram enquanto preocupação e desejo de saber, mediar, para poder contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com DI, nas escolas comuns, no exercício da profissão de professora de geografia. Assim, nunca foi aleatória nossa investigação, antes pelo contrário, a inclusão do estudante com deficiência, sobretudo com DI, faz parte do compromisso que assumimos para uma vida profissional que começamos recentemente.

Não se trata de buscar falhas, ou trazer “receitas prontas”, e nem de analisar possíveis “defeitos” no trabalho dos colegas professores, de modo que nos dedicamos nesse trabalho a explicitar, compreender e explicar o sentido da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil/2008).

Por isso, buscamos contextualizar a demanda pelo direito à educação para as pessoas com deficiência no Brasil e no exterior, imaginando que esse conhecimento já existente, amplamente pesquisado no campo da Educação, modestamente organizado a partir de pesquisadores e referências, possa contribuir com os professores de geografia, sobretudo, na compreensão da Política e do direito ao saber, em busca de uma autonomia possível por parte das crianças e jovens com DI.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica demonstrou que as preocupações com as práticas de ensino têm sido o que domina as poucas pesquisas já existentes no campo do Ensino de Geografia. Observamos que, em praticamente todas as pesquisas analisadas, prevalecem a preocupação com o desenvolvimento intelectual dos estudantes com DI e isso ratifica nossas constatações. Em nossa pesquisa, a percepção é a de que a maioria dos professores entrevistados, professores de geografia do ensino fundamental (6º ao 9º anos), apenas enxergam a presença do estudante com DI nas escolas para efeito de socialização. Aspectos que foram se consolidando, embora a maioria absoluta concorde e defenda a permanência desses estudantes nas escolas comuns.

Ter direito à educação e poder frequentar o mesmo ambiente das pessoas ditas “normais” é sem dúvida uma das maiores conquistas das pessoas com deficiência, embora ainda existam preconceitos, desigualdades e discriminações. Dessa maneira, foi fundamental buscar e contextualizar o conhecimento sobre as lutas por direitos das pessoas com deficiência, sobretudo o direito à educação.



No Brasil, a história de conquistas de alguns direitos das pessoas com deficiência se inicia nas décadas de 1930 e de 1940, com a conquista da fundação das instituições filantrópicas, ainda que nessas instituições o direito à assistência médica, à cultura e à recreação estivessem garantidas, o direito à educação oferecida pelo Estado para a pessoa com deficiência, só foi conquistado e efetivado no Brasil, no início do século XXI, após muitos protestos e movimentos sociais.

A inclusão do aluno com DI, assim como os com outras deficiências, no ensino regular, perpassa por Decretos e leis, como a LBI/2015; dessa maneira, pensamos que o direito por igualdade, assim como o direito a ser diferente, devem ser considerados no ambiente escolar.

O marco de todas essas conquistas, como ficou demonstrado, foi a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. No entanto, apenas vinte anos depois, a Política nacional de Educação Especial (PNEE/2008) foi aprovada. Foram necessários vinte anos para que houvesse a consolidação de direitos dos estudantes com deficiência no Brasil e isso se deu a partir dos movimentos sociais, organizados pelas famílias e pelas próprias pessoas com deficiência.

Vimos acompanhando um documento que estava em construção e que permite a atualização da PNEE/2008, com apenas dez anos de implementação. No dia 30 de setembro de 2020, foi aprovado pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), um decreto de nº 10.502⁵², que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Trata-se de uma outra perspectiva de política e de direitos, sob novos valores e paradigmas teórico, cujo o foco principal é a volta das classes especiais.

Desde a construção, até a aprovação desse documento, houveram e ainda estão acontecendo muitas discussões fomentadas por pesquisadores e intelectuais, sobre o assunto, pois a nova política ressalta em seu Art. 2º, VI e VII, a volta das escolas e classes especiais, para os alunos com deficiência que não derem conta de acompanhar os conteúdos em classe regular:

⁵² Sobre a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 nov. 2020. Contudo até o fechamento desse trabalho de pesquisa tal normativo encontra-se suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), ver: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869>.



VI - Escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade. (BRASIL, 2020)

Após dez anos de conquista pela inclusão, o aluno com deficiência volta a ser culpabilizado pelo seu fracasso escolar, pelo não desempenho e até pelo fracasso na socialização; justamente o que mais foi destacado nas falas dos professores participantes dessa pesquisa, pois na opinião de 70% dos professores que responderam ao questionário, o aluno com DI está na escola apenas para socializar.

Por outro lado, pensamos que a escola inclusiva tem se constituído como um importante meio de “junção das diferenças”, ou seja, o aluno com deficiência intelectual, que anteriormente não tinha direito a frequentar a escola regular, passou a ter uma experiência de socialização com as diferenças e com os demais alunos ditos “normais”. E o sistema educacional, espera que o professor busque diferente formas de atender todos esses alunos, proporcionando um ensino que contemple a todos para que se ofereça uma escola de qualidade. Uma escola de qualidade deve ir além da promoção da socialização e estar em busca da superação das desigualdades.

Não se trata de desconsiderar que um aluno com DI grave tem inúmeras dificuldades e limitações. Porém, uma das situações que as escolas têm propiciado é a formação de analfabetos funcionais. Alunos com deficiência, sobretudo com DI, que estão sendo beneficiados pela terminalidade, e assim têm avançado de nível escolar sem ter aprendido a ler e escrever⁵³, por exemplo.

Mas a culpa pelo não avanço não pode recair apenas sobre o aluno. Vimos, no decorrer das entrevistas junto aos professores, que os mesmos têm recebido pouca ou nenhuma formação para trabalhar com esses estudantes, além disso, a escola nem

⁵³ A universalização e democratização do ensino devem ir além da inserção dos indivíduos no espaço escolar. Alfabetizar as pessoas, no sentido de ensinar a ler e a escrever, é o mínimo a ser ofertado para garantia de dignidade. A educação, em seu amplo conceito deve integrar os sujeitos nesse processo e fornecer a eles subsídios necessários para reflexões e criticidade. Não basta, portanto, considerar a leitura e a escrita como partes fundamentais da educação, é necessário considerar todos os aspectos de vida dos indivíduos como imprescindíveis na formação intelectual deles. Não satisfaz saber como são as coisas, é preciso compreender o que as faz ser como são (ARAÚJO, 2017, p. 10).



sempre tem condições para disponibilizar recursos suficientes para uma aula que contemple as diversas dificuldades de aprendizagem existentes.

[...] apesar dos recursos da minha escola, de ser uma escola boa reconhecida no município, de ter essa preocupação de educar na diversidade, acredito que merecíamos mais recursos, investimentos, infraestrutura para atender com qualidade e excelência. Nós professores e os alunos da rede pública merecemos mais e todo esse investimento na educação como um todo beneficiaria também os alunos com necessidades especiais. (Professora J)

A professora J alega, em sua fala, que os professores, assim como os alunos, mereciam mais recursos nas escolas, o fato é que as leis de inclusão existem, mas nem sempre funcionam na prática e lógicas governamentais. O aluno com DI não aprende igual aos alunos sem deficiência, sendo em geral mais visual e, de fato, necessitando de recursos concretos para conseguir assimilar o conteúdo. Isso também tem sido uma demanda dos tempos de redes sociais. A concentração nas leituras tem sido cada vez menor, demandando mudanças nas práticas de ensino para todos os estudantes.

Segundo Freire (2001^a, p. 12): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, mas a educação brasileira não tem se deixado conduzir pelas ideias freirianas. Pedagogicamente se pode considerar que é possível aprender mais com as diferenças do que com as semelhanças. Há distâncias entre os indicativos legais e direitos adquiridos pelos sujeitos e a realização na prática.

Como já explicado, as políticas de inclusão universalizaram os acessos, mas ainda continuam apresentando problemas quanto à permanência e à aprendizagem dos alunos com deficiência, e, até mesmo dos sem deficiência. E isso não é culpa dos professores. A realidade é que uma verdadeira escola inclusiva precisa ser construída e aprendida na prática. E essa construção faz parte da colaboração de todo o conjunto escolar, pois o aluno não é do professor, o aluno é da escola e a escola deve pertencer à comunidade que dela usufrui. É necessário que se pense sobre a prática, de modo coletivo, a partir do pressuposto de que a educação é para todos.

Considerando o novo Decreto nº 10.502/2020, que permite aos pais a flexibilização na matrícula dos filhos, os deixando escolher entre escolas especiais e escolas regulares, acreditamos que o pai e a mãe de aluno com deficiência, que vivenciou os avanços de direitos, sobretudo educacionais, advindos da Constituição



Federal de 1988 e da PNEE/2008, resistirão para que seu filho não volte para a segregação.

Ainda, com relação ao novo Decreto 10.502/2020, os repúdios e movimentos sociais para que o mesmo seja anulado se fizeram presente desde sua aprovação. Diante disso, no dia 01 de dezembro de 2020, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, José Antônio Dias Toffoli, suspendeu o decreto. Segundo o Ministro⁵⁴:

[...] o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (FALCÃO, 2020, *Online*)

A decisão pela suspensão ainda será votada em plenário, porém, diante das manifestações de pesquisadores que defendem a inclusão, assim como, as diversas cartas de repúdio de algumas universidades, como a USP⁵⁵, por exemplo, acreditamos que é possível a sensibilização para que o atual Decreto seja anulado.

Para os professores de geografia, participantes da pesquisa, quando perguntado sobre a inclusão dos alunos com DI, os mesmos deixam claro, que são a favor da inclusão, desde que a permanência dos professores de apoio educacional seja mantida. De fato, o professor de geografia, que possui várias turmas e uma enorme quantidade de alunos, e que geralmente trabalha em mais de uma escola para preencher a carga horária, com redução salarial e sem nenhum reconhecimento, tanto pelo atual governo quanto pela sociedade, tem inúmeros motivos para não estar motivado a entrar na briga pela permanência dos alunos com deficiência em suas turmas, e isso é compreensível. Dessa maneira, os profissionais de apoio têm se constituído como peças fundamentais para garantir o sucesso dos alunos com relação à aprendizagem dos conteúdos, assim como a garantia da socialização dos mesmos.

Diante da pesquisa com os professores, concluímos que o sistema de inclusão adotado pelo Brasil, após a Declaração de Salamanca (1994) e a Política de Educação

⁵⁴ Informações sobre a suspensão do Decreto nº 10.502/2020, retiradas do site O Globo.com. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 09 dez. 2020.

⁵⁵ Manifesto da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela imediata revogação do Decreto N°. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/manifesto-da-faculdade-de-educacao-da-universidade-de-sao-paulo-pela-imediata-revogacao-do-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 09 dez. 2020.



Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil/2008⁵⁶, tem sido falho desde sua implementação, pois não tem atendido às devidas necessidades do aluno com deficiência, de maneira que o principal agente mediador da inclusão (o professor) tem encontrado dificuldades em atuar na escola inclusiva, segundo o que apuramos a partir das entrevistas com os mesmos.

É claro que isso não caracteriza a volta das classes e escolas especiais como o atual governo propôs. E sim a necessidade de ampliar as estruturas das escolas para que as mesmas fiquem mais acessíveis, disponibilizando recursos didáticos que auxiliem o professor durante as aulas e, principalmente promover formações continuadas na área de inclusão.

Assim, o debate que nós tentamos trilhar nessa pesquisa passa pela preocupação que assola educadores, familiares e intelectuais da educação especial quanto ao presente e o futuro de sujeitos que têm deficiência intelectual, nas suas mais variadas formas e intensidades, e que têm nas escolas, espaços de socialização, mas onde o mais desafiante parece ser a compreensão do direito a também aprender.

⁵⁶ Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Silvana de. Formação do Professor de Geografia: construindo conhecimento, consolidando práticas. Aspectos da relação ensino-aprendizagem. In: ANDRES, J.; FRANCISCHETT, M. N.; AGUIAR, W. G. (Orgs). **Ensino de Geografia: abordagens sobre representações geocartográficas e formação do professor**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012, p. 11-48.

ABREU, Silvana de. **Uma análise da noção do espaço e sociedade do professor de geografia de 1º grau: formação, discurso e prática**. Campo Grande- MS: UFMS. Dissertação de Mestrado, 1993.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórica metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**: São Paulo, v. 8, p. 83-90, 1991.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de; ALVES, Maria Leila. Considerações sobre a influência de Montessori na educação brasileira. **Maria Montessori**. It: Hermann Rohrs. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33- 50.

ALVES, Carla Barbosa, FERREIRA Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 4, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AMMR, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**. Bauru-SP: N° 2. p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ARAÚJO, Mickaelly Moreira de. **A Trajetória da Educação no Brasil na Perspectiva da luta de classes**. In: **VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, n°8, 2017, São Luiz-MA. **Anais...** São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajetiadaeducacaono brasilnaperspectivadadlutadeclasses.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajetiadaeducacaonobrasilnaperspectivadadlutadeclasses.pdf). Acesso em: 27 ago. 2019.

BARBOSA, Maria Madalena Martins; SILVA Maria Ozanira da. **O Benefício de Prestação Continuada - BPC: desvendando suas contradições e significados**. *SER Social*. V.12, p.221-244, 2003. Disponível em: http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/1/424/1/2003_Art_SILVA_BARBOSA_Beneficio_prestacao_continuada_BPC.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: Entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 19, n. 56, p.101-122, 01 mar. 2014.



BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**. Marília: v.21 n.3, Jul/Set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382015000300345&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 abr. 2020.

BOTELHO Luanda; Porciúncula Karina. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoas com deficiência-ontem, hoje e amanhã. In: **Panorama Nacional e internacional da Produção de Indicadores Sociais**. (Org): Simões, Athias e Botelho. IBGE, Rio de Janeiro, 2018, p.114 a 167. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRAVO, Aline Droppe. **Análise Bibliométrica da Produção Científica sobre Direitos das pessoas com Deficiência**. 2013. 135f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013.

BRASIL, MEC. **Relatório de Gestão da SECAD**. Brasília-DF, fevereiro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1864-1-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. MEC/SEESP/SEED. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental**. Brasília/DF: 2007.

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

_____. Constituição (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **LBI Lei Brasileira de Inclusão**. 362.4. ed. BRASIL, DF, p. 01-60. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wpcontent/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf#.XW8aiVRKi70. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. **Lei 7.853, de 25 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 28 mai. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA



_____. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. (ECA) Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) link: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. **Lei Nº 010172**, de 09 de janeiro de 2001 (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2019.

_____. **Lei Nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011 (Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 29 ago. 2019

_____. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como “Lei Berenice Piana”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: **MEC/SEESP**, 1994.

_____. **Ministério da Educação**. Portaria n.º 1793/94. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

_____. **MEC/SESP**. Carta para o Terceiro Milênio de 09 de setembro 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da vida**. MEC/setembro de 2018. Minuta em discussão. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 29 mai. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES Táisa Grasiela; TELLES Rute Gaido; MACALLI Ana Carolina. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Cad. Cedes**. Campinas: v.34, n.93, p.241-260, maio/ago. 2014.



CANO, Wilson. Crise e Industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a Política Nacional de Desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, v. 35, n. 3, jul./set. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em revista**. Belo Horizonte: v.32, n.1, p. 15-34, jan./Mar, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 33, n. 118, p. 235-250, Jan/março, 2012.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto: v.11, n.2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares. **Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: Sistema 2002**. Texto produzido para fins didáticos. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239607577_Nova_concepcao_de_deficiencia_mental_segundo_a_American_Association_on_Mental_RetardationAAMR_sistema_2002. Acesso em: 30 ago. 2019.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte: v.8, n.2, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 04 ago. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a Tealidade Escolar Contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar das Pessoas com Surdez: Contextualização histórica dos embates entre gestualistas e oralistas**. Editora Moderna, São Paulo, 2010.

DIAS, Dayane Caroline Gomes da Silva. A Inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual nas escolas regulares e as dificuldades dos Professores de Geografia: Trabalho completo. **Anais do V Congresso de Educação da Grande Dourados: “O que pode a educação no contexto atual? Financiamento, Planejamento e Qualidade Social”**. UFGD. Dourados-MS, 2019, p. 1292-1302.

DICHER, Marilu; TREVISAM Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 13 ago. 2019.



DINIZ, Débora; BARBOSA Livia; SANTOS Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista internacional de Direitos Humanos**. São Paulo: v. 6, n. 11, dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180664452009000200004. Acesso em: 08 ago. 2019.

FRANCIOSI, Rosilene Rodrigues Martins; TORRES Eloiza Cristiane. A GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: orientação espacial a partir da escala local por meio de maquete. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE 2013**: Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_geo_artigo_rosilene_rodrigues_martins_franciosi.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

FRANÇA, Antonieta; NUNES Clarinda; MAIA Dolinda; ALVES Fátima. Abordagens Pedagógico- Educativa: um percurso. In: **Revista Diversidades**. Funchal-Portugal, n°22, p.9-13, out-dez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a. 192 p.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde, POULIN Jean-Robert, FIGUEIREDO Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 24-34, 2001.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 33, n. 120, p. 833-849, jul/set. 2012.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In. PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org.), **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo, Contexto, 2002. p. 221 a 228.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast-food? **Revista Terra Livre**, n. 28. Presidente Prudente: 2007. p. 27-44.

KANG, Thomas H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**. 2017; 52(1), p. 35-49.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004, 243 p.



JUNIOR, Cléber Martins Lanna. A CORDE e o CONADE na organização administrativa do Estado Brasileiro. **Bengala Legal**. Rio de Janeiro. 28 de nov. de 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/corde-historia-pcd>. Acesso em: 29 ago. 2019 às 16:35.

LACONO, Jane Peruzo, MORI Nerli Nonato Ribeiro. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: **ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**. n.5. Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1, p. 1-16. 2004.

LANNA JUNIOR, Mario Cléber Martin (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITÃO, Ana Isabel; LOMBO Carina; FERREIRA Carmo. O Contributo da Psicomotricidade nas dificuldades Intelectuais e desenvolvimentais. In: **Revista Diversidades**. Funchal-Portugal: n°22, p. 21-24, out-dez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 16ª reimpressão. São Paulo: Cortez; 1994.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**. v.34, n.2, p. 153 -169, maio/ago. 2009.

MAIOR, Izabel Maria Loureiro. Deficiência e diferenças. São Paulo: **Café Filosófico, Instituto CPFL**. Exibido em 19 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM&t=7s>. Acesso em: 07 jul. 2019. Produzido por TV Cultura. Série O valor das diferenças em um mundo compartilhado, de Benilton Bezerra Jr.

_____. Movimentos políticos das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. In: **Inc. Soc.** Brasília, DF: v.10, n.2, p. 28-36, jan./ jun. 2017.

_____. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. 2010. p. 1–10. Disponível em: https://historiapt.info/pars_docs/refs/8/7459/7459.pdf. Acesso em: 10 out.2020.

MAGALHÃES, António M. e STOER Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus Editorial, 2006, p. 66-84.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus Editorial, 2006. p. 184-209.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 95 p.



_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das Diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 3. p. 29-41.

MARIZ, Renata. Cortes no MEC afetam educação básica, anunciada como prioridade por Bolsonaro. **Jornal eletrônico o Globo Sociedade**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-como-prioridade-por-bolsonaro-23646433>. Acesso em: 26 ago. 2019 às 14:46h.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados. In: **Reunião Anual Da ANPED**, 26., 2003. Caxambu. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.11, n.33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETO, Alfredo José da Veiga. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI Albert Vinicius; BRUNO Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva enquanto um direito humano. In: Inc. **Soc. Brasília**: v. 11, n.1, p. 21-34, jul/dez. 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. In: **Direitos Humanos e cidadania**. Paranaíba: v.3. n.1, p.47-63, Jan/jun. 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental**. Aprovada pela resolução n. A/8429 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 22 de dezembro de 1971. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>. Acesso em: 28 mai. 2019.

_____. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 09 dez 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 28 mai. 2019.



_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Declaração de Washington**. Realizada entre os dias 21 e 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, EUA. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. **Resolução da Organização da Nações Unidas 48/96**, de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/392>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PEREIRA, Caciana Linhares; Figueiredo, Rita Vieira. Práticas escolares no contexto da proposta inclusiva: reflexões sobre a psicose infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 10, v. 10, n. 20 (10), jan/jun 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/993/344>. Acesso em: 01 nov. 2020.

PINANGÉ, Tatiana; SILVA José Roberto da. Gênero e trabalho: da origem da docência à feminização do magistério. II **SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, CULTURA, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES**. Paraíba: 2009, 10p. Disponível em: <http://www.itaporanga.net/genero/gt4/12.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PIRES, Danúbia Mamede SAMPAIO; Adriany de Ávila Melo. Estudantes com Deficiência Mental e o Ensino de Geografia. In: **Caminhos de Geografia**. Uberlândia: v. 11, n.36, p. 181 a 194, dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16169/9102>. Acesso em: 23 abr. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **Estado poder e socialismo**. Rio de Janeiro, 1980.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Políticas de Inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: Mendes, E. G, ALMEIDA, M. A (Org). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 5. p. 61-78.

POCHMAN, M. **Economia global e a nova divisão internacional do trabalho**. Campinas, São Paulo: ie/Unicamp, 1997. Mimeografado.

QUEIROZ, Valéria Debórtoli de Carvalho; Silva, Sueli Bulhões. **Entre o passado e o presente: a prática profissional do Assistente Social no campo da saúde mental**. Rio de Janeiro, 2009, 163p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Serviço



Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15056/15056_3.PDF. Acesso em: 15 out. 2020.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. 319f. Tese (Doutorado Educação Superior) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2011.

RIBEIRO, Roberto Souza; MACHADO Silvio Marcio Montenegro. A Geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia. In: NOGUEIRA, Ruth Emília (Org). **Geografia e inclusão escolar: teorias e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016, cap. 7, p. 153-175.

RODRIGUES, David. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva** São Paulo: Summus Editorial, p. 300-318.

SANTIAGO, Izis; ALVES Grace Bungenstab. Ensino da Geografia na Perspectiva da Inclusão Escolar: Escassez de Pesquisas e Demandas em Profusão. **14º Encontro Nacional de Prática de Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p.684 a 696. SBN 978-85-85369-24-8, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**. Brasília: v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: v. 5, n.24, p. 1-17, jan./fev. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Livro. Ed. Cortez- São Paulo, 2008. Cap. 8, p. 279-316.

SANTOS. Jonatas Rodrigues dos; NUNES Flaviana Gasparotti. O Aluno Surdo na aula de Geografia: alguns elementos para reflexão sobre a inclusão. In: NUNES G. F. (org). **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas**. Dourados-MS: UFGD, 2011, p. 101 a 128.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Educação especial e inclusão *por uma perspectiva universal*. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: v. 7, n. 13. p. 277-288, jul./dez. 2013.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]**. v. 18, n. 3, p. 501-519, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v18n3/v18n3a08.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.



SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Tamires Aparecida Souza; SILVA Ana Mayra Samuel da; SCHLUNZEN Elisa Tomoe Moriya. A geografia em uma perspectiva inclusiva: trabalhando o conceito de paisagem em um estudo de caso com uma estudante com Síndrome de Down. **Revista Geografia em Atos**. Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, n. 01, v. 07, p. 132-146, dez. 2018.

SILVA, Domingos Pereira da; RODRIGUEZ, Vicente. O Estado em Poulantzas; uma análise da constituição da hegemonia na sociedade de classe. **VIII Colóquio Internacional Marx Engels**. IFCH-UNICAMP, 2015.

SILVA, Juanice Pereira Dos Santos.; LARANJA, Ruth Elias de Paula. Atividades práticas em hortas escolares no processo de ensino e aprendizagem de Geografia para estudantes com deficiência intelectual. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 64-82, 1 set. 2020.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v 24, n. 1, p.15-32, ju./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus Editorial, 2006. p. 15-34.

SPOSATI, Aldaíza et al. **Direitos (dos desassistidos) Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Maciana de Freitas. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual**. 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacaoconjuntura-atual/>. Acesso em: 15 jun. 2019 às 16h e 36min.

TOMAZ, Rodrigo Victor Viana; ROSA Thiago Lusivo; VAN David Bui; MELO Débora Gusmão. Políticas públicas de saúde para deficientes intelectuais no Brasil: uma revisão integrativa. In: **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 21, n. 1, p. 155-172, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n1/1413-8123-csc-21-01-0155.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

UFGD. **Projeto Político Pedagógico**: Faculdade de Ciências Humanas (FCH): Dourados-MS, 2016.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/ Tailândia, 1990.



_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 29 mai. 2019.

VAITSMAN, Jeni; ANDRADE Gabriela Rieveres Borges de; FARIAS Luís Otávio. Proteção social no Brasil: o que mudou na assistência social após a Constituição de 1988. **Ciência e saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 3, n.14, p. 731-741, maio/jun. 2009.

VICENTE, Tatiana Roncador. **O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional**. 2015. 117f. Tese (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19012017-134820/publico/2016_TatianaRoncadorVicente_VOrig.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS Inês de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362018000100131&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 23 ago. 2019.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1988, 206 p. (Dissertação, mestrado em Ciências: Geografia Humana).

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva**: Quem cabe no seu Todos. Rio de Janeiro: Wva, 1999, 240 p.