

**ARTIGO**

DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3478

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: O DISCURSO LEGAL E AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA**

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: LEGAL DISCOURSE AND INCLUSION PRACTICES IN SCHOOL

INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD: EL DISCURSO LEGAL Y LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

*Laêda Bezerra Machado*

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

*Ednéa Rodrigues Albuquerque*

Rede Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes – Brasil

*Lia Matos Brito Albuquerque*

Universidade Estadual do Ceará – Brasil

**Resumo**

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa desenvolvida em Jaboatão dos Guararapes-PE e confronta o discurso legal e a prática pedagógica inclusiva na escola, sob a perspectiva de profissionais e pais de alunos com deficiência. Trata-se de um fragmento de um estudo de caso qualitativo em que foram entrevistados 32 sujeitos. Fez-se uso de entrevistas associativas, que foram processadas analisadas com o auxílio do *software* Alceste. Os resultados indicaram que profissionais e pais de alunos com deficiência não legitimam o discurso legal sobre inclusão porque as condições para efetivá-lo não são asseguradas. Segundo os entrevistados, as mínimas condições de infraestrutura escolar, de acesso e de trabalho não são garantidas o que compromete a possibilidade de aprendizagem. Portanto, o avanço da legislação não assegura por si só a inclusão do aluno com deficiência.

**Palavras-chave:** Inclusão. Discurso legal. Aluno com deficiência.**Abstrac**

This article discusses the results of a research developed in Jaboatão dos Guararapes-PE and confronts the legal discourse and inclusive pedagogical practice in the school, from the perspective of professionals and parents of students with disabilities. It is a fragment of a qualitative case study in which 32 subjects were interviewed. Associative interviews were used, which were processed with the help of Alceste software. The results indicated that professionals and parents of students with disabilities do not legitimize the legal discourse on inclusion because the conditions for effecting it are not guaranteed. According to the interviewees, the minimum conditions of school, access and work

infrastructure are not guaranteed which compromises the possibility of learning. Therefore, the advancement of legislation does not in itself ensure the inclusion of students with disabilities.

**Keywords:** Inclusion. Legal speech. Student with a disability.

### **Resumen**

Este artículo discute los resultados de una investigación desarrollada en Jaboatão dos Guararapes-PE y confronta el discurso legal y práctica pedagógica inclusiva en la escuela, desde la perspectiva de profesionales y padres de alumnos con discapacidad. Se trata de un fragmento de un estudio de caso cualitativo en el que fueron entrevistados 32 sujetos. Se hizo uso de entrevistas asociativas, que fueron procesadas analizadas con la ayuda del software Alceste. Los resultados indicaron que profesionales y padres de alumnos con discapacidad no legitiman el discurso legal sobre inclusión porque las condiciones para hacerlo no se aseguran. Según los entrevistados, las mínimas condiciones de infraestructura escolar, de acceso y de trabajo no están garantizadas, lo que compromete la posibilidad de aprendizaje. Por lo tanto, el avance de la legislación no asegura por sí solo la inclusión del alumno con discapacidad.

**Palabras clave:** Inclusión. Discurso legal. Estudiante con discapacidad.

### **Introdução**

O uso do termo inclusão escolar assume um caráter polissêmico e, segundo Ainscow (2009), que admite sua complexidade, nas instituições escolares, as deficiências dos alunos têm sido mais citadas do que suas potencialidades. O autor destaca o Movimento Mundial da Educação para Todos, que foi inspirado nas conferências realizadas em Jomtien, na Tailândia (1990) e Dacar, no Senegal (2000). O teor das declarações, que foram produzidas nesses eventos, possibilitou debates e reflexões relativas à garantia mais efetiva do direito à educação, nos países mais pobres do mundo. Sob essa mesma ótica, diversos estudiosos começaram a examinar a situação das escolas e de outros meios, que contribuem para a educação nessas sociedades.

Os dois eventos acima citados trouxeram benefícios para a agenda educacional internacional, no entanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) contém uma proposta mais sedimentada nos princípios e nos fundamentos inclusivos. Em linhas gerais, o documento proclama, que os aprendizes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, o que exige a abertura de todas as escolas, que devem se transformar em verdadeiros centros de ensino-aprendizagem. A Declaração considera indispensável promover a inclusão de todas as crianças nas escolas e,

consequentemente, cada país precisa reformar seu sistema educacional para concretizar tal desafio.

No Brasil, as políticas de educação para as pessoas com deficiência foram profundamente influenciadas pelos movimentos internacionais. Até 2008, no país, prevaleceu a Educação Especial definida como modalidade, no âmbito da Educação Básica. O atendimento educacional previsto para as pessoas com deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Nº. 9394/96 e em outros documentos legais até aquele período era realizado predominantemente em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, e em outros espaços organizados pelas redes de ensino. Havia o que alguns autores, como Mendes (2002), denomina de inclusão parcial.

As políticas educacionais implementadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) transformaram a modalidade Educação Especial no que, hoje, se denomina Educação Inclusiva. Essas políticas preconizam que todos os alunos da educação especial em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. O Decreto Nº 6.571/2008 além de propagar a inclusão total, teve no Atendimento Educacional Especializado (AEE) sua centralidade. O AEE é, ou deveria ser, um suporte educacional para os estudantes público-alvo da Educação Especial que estão sendo escolarizados na sala de aula comum do ensino regular. Refere-se a um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2) Trata-se, conforme os ditames da política educacional, de um atendimento suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular.

Tendo em vista esse novo contexto e suas possíveis interferências, a pesquisa que deu origem a este artigo, analisou a prática inclusiva no interior da rede pública municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE e, também, o potencial inclusivo do AEE no espaço da escola regular. Entendemos que a análise de contextos locais é muito importante, uma vez que há grande variação na interpretação e viabilização das políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa abrangente que procurou identificar como o sistema municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE recepcionou e implementou a política de educação especial inclusiva. No entanto, nos limites deste texto, focaliza-se os resultados de entrevistas associativas que tiveram o objetivo de analisar como os diferentes profissionais e famílias de alunos com deficiência relacionam a legislação vigente à prática de inclusão no interior da escola.

## Metodologia

Tendo como base o objeto de estudo fez-se um estudo de natureza qualitativa. Este tipo de pesquisa, de acordo com Oliveira (2012, p.58), “[...] se preocupa com uma visão sistêmica do fenômeno ou objeto de estudo”. Procura explicar em profundidade o problema investigado e considera que o conhecimento é construído com base no vivido e no experimentado no cotidiano.

Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso, que tem como preocupação central a compreensão e análise aprofundada de uma instância singular, conforme afirmam Ludke e André, (1986, p 21) nesse tipo de investigação “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada”.

A seleção do lócus da pesquisa teve como base os seguintes critérios: existência de uma sala multifuncional (AEE); a escola estar recebendo há, pelo menos, cinco anos consecutivos alunos com deficiência em processo de inclusão e dispor de projeto político pedagógico com princípios e determinações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência.

Constatou-se que dentre as 105 (cento e cinco) escolas da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE, apenas, três preenchiam os critérios estabelecidos. Diante de tal situação, elegeu-se as três unidades de ensino, que foram observadas e, apenas, uma foi selecionada para realização do estudo de caso, por apresentar o serviço de AEE mais bem estruturado do município. A investigação pode ser considerada como um estudo de caso qualitativo, tendo como base os seguintes aspectos: as atividades ocorreram em ambiente natural (uma escola pública que aderiu à política nacional de educação inclusiva e possuía o AEE); envolveu um pequeno número de sujeitos e, durante cada observação, surgiram novos aspectos relevantes da prática, que foram sendo investigados; professores, alunos, apoios e famílias tornaram-se os principais agentes da coleta de dados através da observação direta e interação constante; os métodos de recolha de dados, essencialmente descritivos, foram variados, o que possibilitou uma análise da prática pedagógica inclusiva no interior da escola Trata-se de um estudo amplo para o qual foram utilizados vários instrumentos. No âmbito deste artigo focaliza-se os resultados referentes à entrevista associativa.

Denominou-se de entrevista associativa uma entrevista com os sujeitos, mediada por cartelas indutoras. Baseado em técnicas projetivas, esse tipo de instrumento estimula a reflexão e permite capturar discursos/conteúdos mais espontâneos e menos racionalizados dos

sujeitos acerca dos objetos. Assim, na tentativa de confrontar os sujeitos em relação ao proclamado pelas políticas públicas inclusivas e a prática cotidiana da escola no trato com os alunos com deficiência, foram utilizadas três cartelas<sup>1</sup> que privilegiaram os trechos da legislação atual e política nacional de educação especial. Os trechos recortados enfatizavam as garantias asseguradas por lei ao aluno com deficiência para sua inclusão no espaço da escola regular; finalidade do AEE e estratégias a serem utilizadas por esse serviço.

As cartelas foram apresentadas individualmente aos sujeitos e, na ocasião das entrevistas, solicitou-se a cada um que lesse e refletisse sobre o conteúdo daquele material e, em seguida, falasse sobre o que sentia e vivenciava como prática inclusiva naquela escola. As reflexões, espantos, dúvidas e queixas dos sujeitos foram fluído e contribuíram para a análise da relação entre o discurso preconizado pelas políticas públicas e a prática escolar inclusiva, na perspectiva dos profissionais e das famílias.

Foram entrevistados 32 sujeitos sendo 16 professores de sala regular (seis dos anos iniciais, oito dos anos finais do ensino fundamental e dois de Educação de Jovens e Adultos - EJA); uma professora do AEE; três apoios aos alunos com deficiência<sup>2</sup>; quatro supervisoras; um técnico administrativo; dois gestores e cinco pais de alunos.

Os dados recolhidos com as entrevistas foram transcritos, editados e analisados com auxílio do *software Análise Lexical Contextual (ALCESTE)*. O programa foi desenvolvido na França nos anos 1970 e introduzido no Brasil no final da década de 1990. Por meio dele é possível se fazer uma análise estatística de dados textuais. O programa organiza o corpus em classes lexicais formadas por Unidades de Contexto Elementar (UCEs)<sup>3</sup>. As classes são

---

<sup>1</sup> As cartelas, em número de três, apresentadas aos participantes foram construídas com papel sulfite branco, todas plastificadas e em tamanho 25 cm por 8 cm. A seguir, descrevemos o conteúdo de cada cartela:

1ª) Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades* (BRASIL. Lei Nº. 9.394/96, de 20/12/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

2ª) O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.21).

3ª) As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, MEC. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.21-22).

<sup>2</sup> São em geral estudantes de Pedagogia ou outras licenciaturas que atuam como estagiários em escolas públicas e acompanham alunos com deficiência em sala de aula.

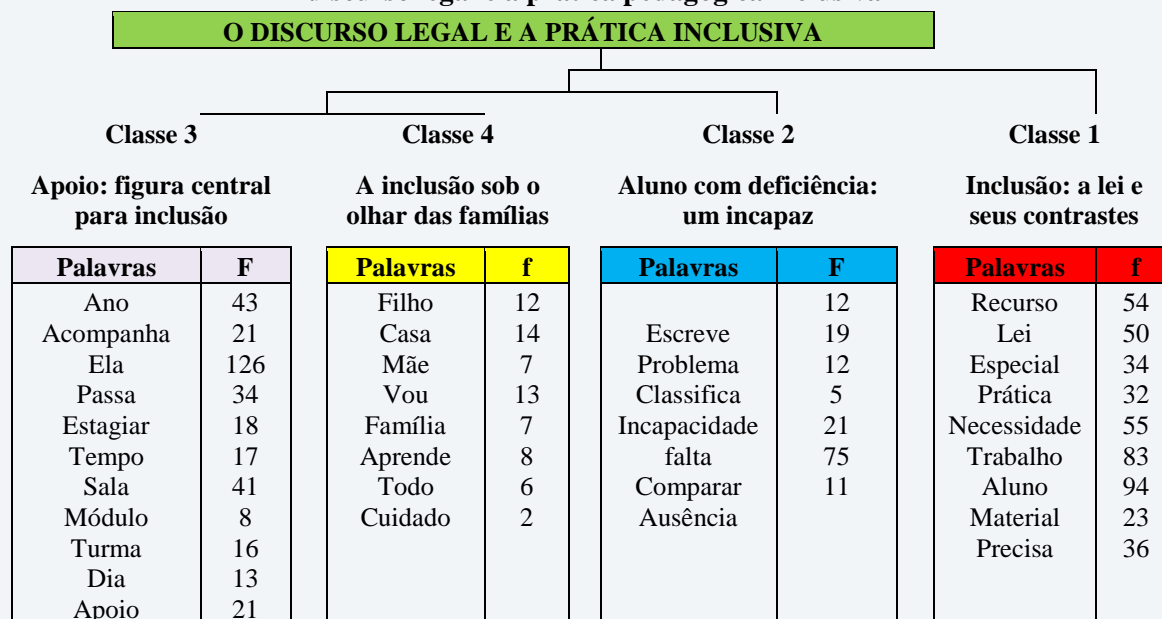
<sup>3</sup> As Unidades de Contexto Elementar (UCEs) são segmentos de texto, extraídos pelo *software* em função do corpus analisado, nesses segmentos são encontradas as palavras que compõem cada classe. As UCEs são agrupadas em função da semelhança e diferença no vocabulário, depois disso são extraídas as palavras significativas para cada classe.

formadas por palavras de contexto similar e estáveis, ou seja, com vocabulário semelhante. As “classes podem indicar campos de imagem sobre um dado objeto” (CAMARGO, 2005, p. 517).

### Resultados: o discurso legal e as práticas de inclusão na escola

Com a disposição do *corpus* em classes, discutiu-se a relação entre o discurso preconizado pelas políticas públicas e a prática de inclusão, no cotidiano da escola na perspectiva dos entrevistados. A Figura 1 resume o processamento do *corpus* (as entrevistas associativas), que foi organizado em quatro classes: Classe 1: Inclusão: a lei e seus contrastes; Classe 2: Aluno com deficiência: um incapaz; Classe 3: Apoio: figura central para inclusão e Classe 4: A inclusão sob o olhar das famílias.

Figura 1 – Dendrograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus o discurso legal e a prática pedagógica inclusiva



Fonte: Elaboração das autoras

#### Classe 1: Inclusão: a lei e seus contrastes

A Classe 1 constitui a maior classe, ou seja, concentra maior número de falas dos sujeitos. Reúne os posicionamentos dos professores nos quais prevalecem os seguintes enfoques: discrepância entre os ditames da lei e a realidade da escola; limites dos

instrumentos legais, que não asseguram as necessárias condições materiais para a concretização da educação inclusiva; falta do cumprimento das normas, que provocam várias inadequações curriculares. Além disso, citaram o excesso de leis, como mais um obstáculo.

Para os professores, entre os ditames da lei e a realidade da escola, há uma acentuada contradição referente à prática inclusiva; pois existem muitos obstáculos, que impedem a efetivação do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Dentre as dificuldades citadas, destaca-se o distanciamento do que está determinado nos documentos legais e sua efetivação no cotidiano escolar. Os resultados das análises reforçam que, em geral, os docentes consideram o instrumento legal como um avanço, no entanto, sua efetivação é quase inexistente.

É o que tá faltando é somente implementar de fato, né, essa garantia. Há uma distância muito grande no que tá na lei e o que a gente encontra, né (P31)<sup>4</sup>.

Isso daqui é muito bonito, num é? Agora só no papel, isso funciona, de fato, esse sistema de ensino, que vai assegurar ao portador de deficiência, não assegura não, porque o currículo não é adequado, método também não, nem técnica, nem recurso, nada, nada, nada! [...] Isso não acontece, pelo menos as experiências que eu tenho, né? Não funciona, de jeito nenhum (P9)

[...] infelizmente, ainda, no Brasil não tem sido aplicado a essa forma por “n” motivos. A legislação ela é perfeita, mas falta o legislador quando ir a lei, também criar os, vamos dizer assim, processos para que aquilo seja realmente executado [...] Quer dizer a coisa é bonitinha no papel, na prática... A conclusão é outra, infelizmente (P14).

Nas palavras de Magalhães (2003), a disparidade entre o real e o legalmente proclamado vai se instituindo entre as contradições de uma realidade caótica com leis avançadas. Sob essa ótica, Vizim (2003) afirma que o conhecimento da área possibilitará ao professor compreender os elementos da história da deficiência e da educação especial e, também, lhe permitirá superar medos e resistências. Em consequência de tais superações, poderá construir um conjunto de imagens positivas das pessoas com deficiência.

Na visão dos professores, a legislação brasileira é um instrumento que tende mais para a exclusão, do que para a inclusão dos alunos com deficiência. Em seus discursos, reconhecem que a lei é desrespeitada pelo sistema de ensino e pela escola, no exercício da prática docente. As barreiras existentes no âmbito atitudinal e/ou procedimental contradizem

---

<sup>4</sup> Codificou-se os sujeitos utilizando-se a letra P para participante seguida do número de ordem de realização da entrevista.



os instrumentos legais e não respeitam a condição do aluno, por conseguinte, a inclusão fica comprometida.

[...] não existe um olhar específico para os alunos que têm necessidades, na escola não. A realidade aqui é essa nua e crua. No papel é lindo e maravilhoso, mas na prática, não se pratica até mesmo porque nem tem, nem tem pessoal pra gente pôr isso em prática, você sequer recebe uma formação específica, não se para para fazer um planejamento específico para esse tipo de aluno (P27).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos, isso é mentira! E de acessibilidade que eliminem as barreiras, ai meu Deus! Todas barreiras estão presentes, nenhuma está eliminada. Considerando as suas necessidades específicas, eu acho muito engraçado, tudo no papel é muito bonito, na prática nada de fato acontece (P28).

Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que a perspectiva de mudanças na educação, pela imposição de novas leis aos sistemas educacionais é uma característica histórica da educação brasileira. Os discursos são teoricamente bem construídos e apresentados, porém sua operacionalização e concretude esbarram no fazer cumprir.

Em seus depoimentos, alguns professores são mais enfáticos quando afirmam que a política educacional vem se expandindo para a implantação da sala de recursos (AEE), através da disponibilização de materiais adequados para o atendimento educacional especializado, mas, ainda, falta muito para ser investido, principalmente na formação docente.

Os docentes completam afirmando que a legislação não assegura as condições materiais necessárias à educação inclusiva e, dessa forma, professores e alunos não conseguem cumprir as rotinas de trabalhos preestabelecidas.

Aí nessa questão quando ele fala assim: é, é técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Eu acho que ainda tem muito... Infelizmente... O sistema não assegura isso. Ainda não. Infelizmente não (P30).

[...] eu acho que é um problema sério, tem muita coisa que está lá na lei, mas que de fato, só está presente na lei, mas a aplicabilidade é outra história, né, a questão da aplicabilidade é outra (P27).

Vizim (2003) afirma que cabe ao professor compreender, que as relações existentes entre as políticas públicas de educação e a prática pedagógica são dinâmicas e em permanente modificação.

O processo de inclusão escolar declarado na legislação e aquele que é exigido das práticas pedagógicas são complexos e, para Góes (2004), estão se tornando em um pesado



encargo para a instituição escolar. Tais encargos se originam das características da contemporaneidade, dentre as quais se destacam: relações conflituosas entre as pessoas; mudanças no campo da ética e da educação; e modificações da representação de inclusão/exclusão. Além disso, as diretrizes oficiais são ambíguas ou de difícil operacionalização, portanto, não beneficiam, de imediato, os propósitos da escola democrática e inclusiva.

As discrepâncias que ocorrem entre o discurso inclusivo da legislação e a realidade são reforçadas, quando a escola não recebe o aluno com deficiência, sob pretextos injustificáveis, conforme depoimento, a seguir:

Bem, assim, o que a gente quando se depara com a realidade, na lei, você vê tá tudo muito bem explicadinho. Mas só que a realidade é totalmente diferente do que... é... tá imposto pela lei, porque você se depara ainda existe ainda impedimento, existe escola que não aceita o aluno especial, isso é um fato, mesmo sendo lei (P29).

Conforme a Classe 1, no discurso legal a inclusão é repleta de elementos que concentram a ideia das impossibilidades dos instrumentos legais e a realidade do cotidiano quanto ao acesso, permanência e desenvolvimento do aluno com deficiência na escola. As dificuldades mais prementes são ratificadas pela falta dos recursos para o atendimento às necessidades dos alunos, das inadequações curriculares, da falta do cumprimento das normas, do acompanhamento mais contínuo dos técnicos nas instituições formativas e áreas afins. Em seus depoimentos reiteram “é bonito na forma da lei,” mas na prática há uma discrepância com a realidade vivenciada nos espaços escolares.

## **Classe 2: Aluno com deficiência: um incapaz**

A Classe 2 organiza majoritariamente, discursos dos professores, que estão centrados na condição do aluno em relação à aprendizagem. As entrevistas focaram os seguintes elementos: classificação; comparação; desconhecimento do aluno; e descrenças nas suas possibilidades para aprender.

Os professores ressaltaram os aspectos negativos da condição de aprendiz. Trata-se de um olhar voltado para as dificuldades e as características pessoais do aluno vistas como barreiras, que repercutem no relacionamento cotidiano. No processo de escolarização, a passagem de um aluno para uma série mais avançada é repleta de dúvidas e incertezas, pois os

professores consideram que, nos anos finais do ensino fundamental, o trabalho das áreas específicas é particularizado e fragmentando.

Diante de tais posicionamentos, pode-se afirmar que os professores entrevistados demonstraram não conhecer e/ou ter dificuldade para respeitar os direitos dos alunos, que são assegurados por lei, por exemplo, em relação às intervenções pedagógicas diferenciadas. Há, ainda, mais um fator prejudicial ao processo de ensino e de aprendizagem: o aluno é caracterizado como alguém que não tem condições de se desenvolver como pessoa, nem de aprender no contexto escolar. Em paralelo a tantas dificuldades, as experiências não exitosas do trabalho de um professor foram generalizadas e atingiram o corpo docente da escola. Tais generalizações perturbam o cotidiano escolar.

Bem eu posso citar por experiência própria na escola do estado onde eu trabalho, eu tenho uma cadeirante que está no sexto ano... Na sexta série, que é o sétimo ano, ela tem dificuldade para escrever, ela tem dificuldade. Ela consegue falar, ela lê, eu peço pra ela ler e ela lê com dificuldade, mas lê. Mas eu... Dentro da minha área, eu vejo que ela vai ter problemas, porque existe, é assegurado o procedimento, mas como é que essa menina vai para uma sétima série, que é o oitavo ano, se ela não produz? (P5).

Vários depoimentos revelaram descrenças no progresso do aluno com deficiência e enfatizavam, também, dificuldades de relacionamento, no contexto da sala de aula e com os colegas. Deixaram transparecer que tratavam o aluno de modo desigual, quando enfatizaram seu comprometimento físico e/ou psicológico. Os professores não percebiam que tais atitudes acentuavam a discriminação e a segregação.

[...]ele não consegue acompanhar o ritmo da sala, porque a velocidade dele é lenta demais, não acompanha, então a gente tem que avaliar até onde ele pode ir (P10).

Ele escrever já é outra vitória! É esse o problema, então ele vai ficar na oitava. Ele pra escrever, ele... Ele não consegue unir as palavras, tirar do quadro, tira!, Pra responder??? (P5).

As falas dos entrevistados revelam o quanto o aluno com deficiência é estigmatizado, pois afirmaram que é muito trabalhoso lidar com esse tipo de aluno, que não tem condições de responder, de forma positiva, a uma rotina escolar. Há uma convicção de que o esforço e a dedicação do professor não lhe asseguram êxito na realização de seu trabalho pedagógico, junto ao aluno com deficiência. Rego (1995) e Carvalho (2008) afirmam que a postura adotada pelo professor traz as consequências para o desempenho cognitivo e comportamental do aluno, tais como: agressividade, impetuosidade, sensibilidade e/ou passividade. Os

professores consideraram que alunos eram incapazes e, sobretudo, que não havia possibilidade de nenhuma alteração. O aluno com deficiência é visto como um problema sem solução, conforme depoimentos a seguir:

Por mais que tenha lei bonita, ele não responde, ele não responde! Não! Não responde. Não faria. Posso até está me colocando no lugar errado, mas eu agindo de outra maneira ele não responderia. Porque ele não assimila, ele não assimila, posso até está sendo audacioso demais, mas ele não assimila, se eu mudar a didática, se eu mudar o conceito ele não vai assimilar (P5).

[...] a aparência bem mais adulta que os meninos, eu não sei bem o problema dele, se é retardo, alguma coisa desse nível, num é, eu não sei, mas o que eu percebo, assim, dentro do cotidiano, é que ele não tem o raciocínio equiparado ao dos outros alunos (P10).

Dos depoimentos anteriores, depreende-se que os professores consideram que existem “marcas” inerentes ao aluno com deficiência, que inviabilizam a intervenção pedagógica. A crença na existência de tais “marcas” são estigmas, que reforçam a condição de incapaz e improdutivo da pessoa com deficiência.

Identifica-se que os discursos dos professores entrevistados contrariam determinados princípios da legislação brasileira, que estão de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) e com a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Guatemala, 1999). Para a Declaração de Salamanca, as diferenças são próprias da humanidade, portanto, não podem ser consideradas como fatores de discriminação. Sob essa ótica, a escola deve acolher todas as crianças, independentemente, de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A Convenção Interamericana deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual e define discriminação como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência. Os referidos documentos são matrizes que subsidiam o direito de todos à educação, preconizado pelas políticas públicas educacionais brasileiras, no entanto, seus efeitos não são visíveis na prática da escola pesquisada.

Conforme Rodrigues (2008), a escola organiza sua estrutura e funcionamento em função da homogeneidade, e desconsidera as diferenças existentes entre os alunos. Diante disso, segundo o autor, cabe à educação inclusiva organizar e promover valores e práticas, que superem tal situação e garantam ao aluno com deficiência condições, que lhe permitam obter êxito escolar. Pode-se ressaltar que os discursos, aqui analisados, estão em desacordo com tais proposições, pois o sucesso escolar do aluno com deficiência é visto com inviável. A respeito disso, Leite e Martins (2013, p 23) afirmam:

[...] ainda hoje as escolas públicas encontram dificuldades pedagógicas e administrativas para promover um ensino de qualidade aos alunos que, por longas décadas, ficaram à margem da apropriação dos conhecimentos vinculados pela escola, por apresentarem significativas desvantagens acadêmicas, em decorrência de condições diferenciadas de natureza anátomo-fisiológicas, psicossociais, etnoculturais e econômicas, dentre os quais estão àqueles com graves prejuízos são qualificados com pessoas com deficiência.

A fala das autoras possibilita uma maior percepção dos posicionamentos e atitudes dos entrevistados, que não conseguem romper com o modelo homogeneizador adotado na escola, baseado em uma rígida ordem administrativa. É necessário repensar o mito da homogeneidade e buscar novas formas de agir, que não classifiquem as pessoas, a partir de suas semelhanças. Nessa perspectiva, Valle e Connor (2014, p.72) afirmam:

[...] Acreditar que a homogeneidade existe, presumivelmente, em algum lugar lá fora, na sala de aula de alguma outra pessoa significa ficar permanentemente desapontado e perder de vista o objetivo e ensino. [...] Pobre criança que é considerada como não adequada para a educação especial e cujo professor a vê como não adequada para a educação geral também. Temos que dar um passo para trás e nos perguntar o que uma educação pública gratuita e adequada para todas as crianças realmente significa.

Para os professores pesquisados, o aluno com deficiência é visto como uma pessoa, que carrega distúrbios, déficits e problemas. O teor desse discurso, ainda tão presente na escola, revela que o aluno não é respeitado em sua individualidade. Em consequência disso, cabe a ele próprio corresponder às expectativas do professor.

O aluno... Ele tem um déficit de aprendizado porque envolve muito o... Ah, eu diria a timidez dele, ele não quer falar, tem a voz fina, por ser um homem de voz fina não quer falar muito, que a turma ri quando ele está lendo, certo! Ele fica nervoso, quando riem dele. O problema dele é a timidez, com a timidez dele não consegue perceber, entender, certo? (P5)

[...] o problema dele é brincar muito em sala de aula. É... é por essa brincadeira, ele não presta atenção, mas ele tem um distúrbio, se é esse nome pra ser usado, que ele tem um distúrbio, que ele tem um problema, na minha concepção, não tem! (P5)

Os resultados da Classe 2 revelaram que as práticas escolares estão fundamentadas na concepção de incapacidade do sujeito. Quase todos os docentes adotam uma visão inatista, que condiciona o aluno a elementos das suas características físicas, emocionais e intelectuais. Além disso, consideram que o setor de AEE não atende às necessidades reais dos alunos, uma

vez que a legislação não garante a efetivação dos serviços. Vários docentes e, especificamente, aqueles que atuam, nos anos finais do ensino fundamental consideram, que o aluno com deficiência é responsável pelo seu fracasso.

Constatou-se que o aluno com deficiência é, sutilmente, excluído do fazer pedagógico do professor, que afirma: o aluno não aprende, traz problema e apresenta distúrbios. E, diante da impossibilidade de resultados positivos, a avaliação de caráter quantitativo certificará seu fracasso. Impõe-se reafirmar que, conforme a lei, educação inclusiva tem, como principal intento, o atendimento ao aluno em sua individualidade e singularidade.

### **Classe 3: Apoio: figura central para inclusão**

A Classe 3 agrega depoimentos de apoios, pais, técnicos e professores. Nos depoimentos, estão evidenciadas a presença e a necessidade do apoio, considerado como um suporte fundamental para a prática inclusiva.

De acordo com os docentes, na sala de aula, levando-se em consideração a realidade do aluno com deficiência e o que está posto na legislação, as principais dificuldades são causadas pela ausência do apoio na turma e pelo não acompanhamento do setor de AEE. Especialmente nas falas dos professores, existe uma recorrência quanto à presença do apoio em sala de aula. Para eles, esse suporte se torna essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência nas turmas do Ensino Fundamental e, também, na Educação de Jovens e Adultos.

Na sala de aula, os alunos com deficiência ficam sob os cuidados dos apoios, principalmente, aqueles que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem e/ou têm uma deficiência mais acentuada. A presença do apoio facilita a realização do trabalho do professor que, sozinho, não teria condições atender os alunos com deficiência e, também, os ditos normais, de forma eficiente.

Ela fica só, sobe aula, aquela coisa toda, falta professor, vem outro, e ela fica meio perdida se não tiver estagiária. Foi tanto que a gente fez prova e ela na sala com a prova: Cadê? E eu disse: o que foi? E ela: o professor entregou a minha prova e o apoio não está (P3).

Em alguns casos, os alunos são segregados pela própria turma e, sobretudo, ficam na dependência do apoio, a quem cabe administrar as situações do cotidiano escolar. Em geral,

os professores não planejaram suas atividades didáticas levando em consideração esses alunos.

Porque o aluno depende da deficiência dele, ele tem é... que ter estagiário, na verdade ele fica na sala de aula. Mas, mesmo assim, eles ficam mais separados, por que ele tem que ficar acompanhado por uma estagiária. Ele não participa diretamente. O professor é pra tá com o planejamento em cima disso tudinho, coloca. Mas assim, o que eu percebo de sala de aula também e assim o que eu percebo é que ele na verdade ele ainda fica um pouco isolado (P3).

Todas as coisas e o professor é que tem que se virar pra tentar suprir ou senão o menino fica aqui (P28).

Sem a intervenção do corpo técnico e do serviço especializado, os professores, em sala de aula, “se viram” como podem. Alguns alunos causam impactos na turma e provocam reações de medo e de estranheza, diante de certos comportamentos atípicos.

[...] o comportamento até dele aqui na sala de aula muito estranho, né. Às vezes a gente tava dando pra ele, pronto ele saiu do anexo e veio pra cá né, ele tava perseguindo a menina lá. E quando chegou aqui a mesma coisa. Ele encarava os alunos, a gente tinha que dar aula olhando tendo que pensando que ia falar né no conteúdo, olhar pra turma, reação da turma e olhar pra ele ao mesmo tempo (P6).

Muitas falas reforçam a necessidade da presença do apoio junto aos alunos com deficiências, tendo em vista o desenvolvimento das atividades escolares, conforme já citado. Diante disso, os professores reclamam/denunciam os caminhos burocráticos, que retardam a vinda desse apoio já no início do ano letivo.

Quando o estagiário vem ele fica normal, normal. Assim, ela fica, ela tá ficando. Mas no dia que a estagiária não veio, não, ela fica na sala, mas aquela história: a gente tem que ficar de olho. Porque a gente não sabe (P3).

A primeira semana e a segunda semana de aula ela não veio que tava sem auxiliar. Aí até que demoraram muito pra que liberasse. Aí chegou a auxiliar acho que foi já meados de março quando chegou. Aí ela terminou vindo sem auxiliar mesmo. Veio sem auxiliar mesmo (P6).

Na sala de aula, o aluno com deficiência exige mais do professor e, em alguns casos, as informações da família não são suficientes para retroalimentar as práticas pedagógicas, nem superar o estigma diante das condições individuais dos alunos:

A irmã dela disse que não precisaria trocar que a gente tem que sentar mais na frente pra enxergar, né. Mesmo assim utilizando os óculos. Aí tentando

chegar junto, tentando auxiliando pra saber se ela ta compreendendo. Então, a gente tem que dar atenção a ela e aos outros também, né (P6).

A ausência de conhecimentos específicos do processo de ensino leva o professor a prever uma maior retenção da escolaridade dos alunos com deficiência. Por conseguinte, o não desenvolvimento da aprendizagem é justificado pelo discurso da lentidão e do tempo individual de cada aluno com deficiência. Assim, o fracasso escolar torna-se uma reponsabilidade desses alunos e não da falta de adequação do currículo e das condições de trabalho do professor:

[...] pra essa menina do quinto vai ser melhor que ela fique no quinto ano porque pelo menos ela vai saber ler alguma coisa em dois anos. É o tempo pra ela, é o tempo dela! Entendeu? Como especial a gente tem que seguir o tempo dele porque às vezes o que a gente faz com especial em um mês, com um mês e meio dá um retor... ela volta tudinho, esquece tudo e às vezes com... com um pouco mais ela vai adquirindo aquilo, pra mais difícil do que pra uma criança no seu tempo normal. Então a gente tem que respeitar o tempo dela (P16).

[...] o currículo é importante, ele não pode ficar de fora do currículo, eles tentam acompanhar, eu passo as atividades dentro do currículo que eu dou em sala. É... Agora os métodos é que são diferentes. Os métodos né, a atividade é mais voltada pra motricidade. Mas a atividade dele ele tá me ouvindo e ele tá me acompanhando entendendo dentro do objetivo (P12).

Em relação ao AEE e suas interferências na sala de aula, as falas dos entrevistados ressaltaram, novamente, a desarticulação que existe entre o que está posto na lei e realidade escolar. Para os docentes, as informações são insuficientes e fragmentadas, no que tange ao perfil dos alunos e às atividades desenvolvidas na sala multifuncional.

Isso não é passado pra gente. A gente é que fica vendo assim, o que tem no dia a dia, vê com o professor. Mas assim, que isso não é passado, o que realmente a gente tem que saber (P3).

Olhe só. Esse atendimento educacional especializado, ele não teve acesso ao laudo ainda. O atendimento educacional especializado a pessoa aqui, eu fiquei sabendo que foi marcado pra o horário da tarde. E eu não acredito que ele ou ele esteja vindo ou ele tenha sido atendido. Não. Às vezes a pessoa responsável pelo atendimento especializado geralmente vem na turma, dá bom dia, pergunta se a pessoa veio, eu digo que sim, mas nunca aconteceu nada assim (P25).

Pela primeira vez, é... No início, no conselho a gente tinha uma abertura, é eu sou nova na escola, né. Então a primeira vez que eu participei do conselho, foi o meu dia, a gente teve uma abertura, a professora Ângela é, pegou o documento entregou pra cada professor, falou, explicou pra gente e disse que a cada unidade vai falar de um tipo de deficiência (P4).



A Classe 3 sinaliza as dificuldades dos professores em relação ao acompanhamento dos alunos em sala de aula. A presença do apoio é um dos elementos mais expressivos para se concretizar a inclusão dos alunos com deficiência. Na sala de aula, o aluno está cada vez mais dependente da atuação do apoio, uma vez que as suas dificuldades desestabilizam as atividades do docente em relação à turma. Para os professores, a retenção dos alunos em um mesmo módulo e/ou em uma mesma série é necessária, para que cada aluno com deficiência possa aprender os conteúdos, que foram suprimidos ao longo do processo de escolarização.

Os professores, notadamente, aqueles que estão atuando, na escola, há pouco tempo, consideram que a falta informações relativas aos alunos com deficiência é um fator que dificulta o processo de inclusão.

#### **Classe 4: A inclusão sob o olhar das famílias**

A Classe 4 centraliza as experiências escolares dos filhos com deficiência a partir do que dizem seus pais. No relato dos pais, os filhos com deficiência não correspondem às expectativas desejadas. Seus sentimentos/pensamentos oscilam entre impossibilidades e um potencial exacerbado que, em geral, estão articulados ao tipo de deficiência dos filhos:

Mas, é superinteligente meu filho. E assim eu achava que estava faltando algo né, ele fala pouco, a senhora viu, ele fala pouco, mas ele entende tudo que está escrito no livro né (P26).

[...] eu digo até quando eu puder você nunca vai só pra escola, enquanto eu puder eu nunca vou deixar você só, aí ele ficava constrangido com isso, ficava constrangido porque todo mundo vai só (P11).

[...] era surdo, a gente aceitou, a família toda aceitou ele como uma necessidade em escutar, mas a gente tinha, no período que ele estudou na APAE, tinha mães que não aceitava de o filho ter (P8).

Na ótica dos pais, a necessidade de socialização dos filhos também fica evidente, conforme os resultados apresentados no capítulo anterior. Os pais consideram que o filho melhora pela convivência com os colegas, na escola, porém os conteúdos escolares e o processo de aprendizagem não foram ressaltados.

[...] depois que ela passou a frequentar a escola e ir numa clínica que eu levava ela todo, numa semana dois, três dias, ela desenvolvendo, falando, aí tá melhor, conversando, até fofocando ela tá!!! Que ela não falava com ninguém, entendeu? (P23)

[...] eu disse, não! Eu vou ter que colocar ele no libras, porque as coisas que ele não tá entendendo né, ele vai entender em libras, ele vai aprender, eu tenho visto que ele tá aprendendo um pouco né, porque também ele iniciou agora a pouco (P26)

Outro dado apresentado, diz respeito às contradições entre a lei e as práticas no ensino regular. Nas experiências dos pais, o direito à inclusão torna-se frágil para o enfrentamento da realidade, pois existem inúmeros obstáculos, que interferem no cotidiano da escolarização dos filhos, tais como: falta e/ou demora dos apoios; e fragilidade da formação dos professores. Tais fatores acentuam a contradição entre as determinações legais e a realidade da escola:

[...] é difícil chegar, aqui tem intérpretes de libras, vou pensar no meu caso porque, não, não tem não, eu fui em vários, não, não tem não, e aqui demorou ainda, foi, demorou um tempo pra poder chegar (P26).

[...] é só para pessoas com deficiência mental ou com deficiência de aprendizagem em determinadas situações, tem escola que é só para surdo e mudo, mas não tem escola pra cego, e como é que vai incluir uma criança ou até mesmo um adulto numa escola que não tem suporte para aquela pessoa, então fica difícil (P8).

O conjunto dos depoimentos reunidos na Classe 4, expressa as experiências negativas “enfrentadas” pelos pais e seus filhos nas escolas e que deixaram determinadas marcas em suas vidas. A busca pelo direito à educação está carregada de tensões e de desafios, que, ainda, não foram superados, tais como: estrutura física que não está adequada à condição de aluno; e o processo escolar que não promove a inclusão do aluno com deficiência. Em suas falas os pais apresentam situações, que acentuam a discrepância existente entre o que está posto, na legislação, e a realidade do cotidiano escolar e familiar.

### **Considerações finais**

Partiu-se do pressuposto inicial de que a instalação de uma sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria um elemento facilitador das práticas pedagógicas consideradas inclusivas, na escola pública. Os resultados indicaram que, apesar da presença desse suporte desejado pela escola e seus professores, na prática a inclusão dos alunos com deficiência ainda está distante de se concretizar.

O aluno com deficiência no ensino regular passa a constituir mais um fora do padrão idealizado pelo professor e pela escola, uma vez que intelectualmente desfavorecido, comprometido e estigmatizado, diminuem suas chances de inclusão.

Verificou-se, a partir dos depoimentos de diversos profissionais e pais que os alunos chegam e passam a frequentar a escola, ainda que para alguns isto aconteça de forma bastante perversa. Sendo assim, a exclusão passa a ser inexistente, principalmente para aqueles que estão mais envolvidos, atrelados no convívio desses alunos. No entanto, não é possível legitimar o processo inclusivo, pois as condições necessárias para efetivá-lo não tem sido asseguradas, ou seja, as mínimas condições de infraestrutura e trabalho não são efetivamente garantidas, como o preconiza na legislação.

A pesquisa contribuiu para desvelar que para a inclusão de alunos com deficiência, na rede pública de ensino do Jaboatão dos Guararapes, persiste em um modelo anunciado pelos princípios da educação inclusiva, mas que na prática esse modelo institucional não se concretiza. Identificamos que nem sempre o instituído nos planos oficiais do governo é possível de ser executável no contexto local. Admitimos que o avanço da democratização do ensino, não garante por si só a aprendizagem dos alunos com deficiência.

## Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394/96**, de 20/12/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011

BRASIL. MOVIMENTO MUNDIAL EDUCAÇÃO PARA TODOS - Ação política, cultural, social, decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação.

Disponível em: <[mec.gov.br/arquivos/politicanacional/educacaoespecial](http://mec.gov.br/arquivos/politicanacional/educacaoespecial)>. Acesso em: 12-06-2012.

BRASIL. MOVIMENTO MUNDIAL EDUCAÇÃO PARA TODOS - Ação política, cultural, social, decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos – Conferencia de Dacar (2000). Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação.

Disponível em: <[mec.gov.br/arquivos/politicanacional/educacaoespecial](http://mec.gov.br/arquivos/politicanacional/educacaoespecial)>. Acesso em: 02-07-2013.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010, 73, p.

Disponível em: <[mec.gov.br/politicaeducespecial](http://mec.gov.br/politicaeducespecial)>. Acesso em: 13-jun-2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, Nº 4 de 02/10/ 2009, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12-jun-2014

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/2008**, de 17/09/2008, da Presidência da República, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 1999.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CAMARGO, B.V. Alceste: um programa informativo de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A.S.P; CAMARGO, B.V.; JESUINO, J.C; NOBREGA, S.M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EDUFPB, 2005.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, J. R; FERREIRA, M. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F.(Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização de aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F.(Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

LEITE, L. P; MARTINS, S.E.S.O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES R.C. B. P Um breve panorama da educação especial no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Edições UECE, 2003, p. 61-71.

MENDES, E G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

VALLE, J.W; CANNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às políticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014

VIZIM, M.; SILVA, S. **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

#### SOBRE AS AUTORAS

##### **Laêda Bezerra Machado**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Educação. Bolsista de Produtividade em pesquisa CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com

##### **Ednéa Rodrigues Albuquerque**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnica em Educação Especial. Secretária Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes-PE. E-mail: ednea2704@gmail.com

##### **Lia Matos Brito Albuquerque**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: liamatosbrito@yahoo.com.br

Recebido em: 07 de setembro de 2017

Aprovado em: 09 de outubro de 2017