

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Suzana Ferreira Silva**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE  
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Paranaíba/MS**

**2021**

**Suzana Ferreira Silva**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE  
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.**

**Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues**

**Paranaíba – MS**

**2021**

S583e Silva, Suzana Ferreira

Educação inclusiva: desafios para o professor de matemática da educação básica / Suzana Ferreira Silva. –

Paranaíba, MS:

UEMS, 2021.

103 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues

1. Educação inclusiva 2. Educação matemática 3. Formação de professores I. Rodrigues, Thiago Donda II.

Título

CDD 23. ed. - 370.71

**SUZANA FERREIRA SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE  
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 30 julho de 2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador – Participação por  
videoconferência

---

Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – Participação por  
videoconferência

---

Prof. Dr. Marcos Lübeck  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu/PR (UNIOESTE) –  
Participação por videoconferência

A minha mãe Zelinda Ferreira Sobrinho por me apoiar e  
sustentar em toda minha caminhada.

## AGRADECIMENTOS

À DEUS, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente, por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me encoraja a prosseguir. A ti, Senhor, toda honra e toda glória.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) por proporcionar um curso de relevante contribuição para meu aperfeiçoamento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues, fica aqui expressa minha eterna gratidão, pela pessoa e profissional que é. Agradeço pela confiança e dedicação, por me atender com paciência reiteradas vezes que bati a sua porta e, principalmente, por ter acreditado em mim, até mesmo quando eu mesma não acreditava, estendendo a mão e me encorajando. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade não somente neste trabalho, mas em todo caminho percorrido até aqui nada disso seria possível, essa conquista é nossa!

Aos professores do Programa de Pós Graduação por todas contribuições e ensinamentos que eu jamais esquecerei.

Agradeço aos professores Dr. Marco Lubeck e a Dra. Maria Silvia Rosa Santana, membros da banda de Defesa, pela disponibilidade e o interesse em contribuir para o desenvolvimento desta dissertação.

À minha mãe e ao meu pai de coração Zelinda e Marcio, por sempre acreditarem que eu seria capaz de realizar este sonho; às minhas irmãs Taisa e Suzete que por vezes compreenderam meus momentos de angústia. A vocês meu obrigada pelo entendimento da minha ausência e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Gratidão por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

À vocês minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fazem para que eu supere cada obstáculo em meu caminho na busca das realizações de meus sonhos.

Em agradecimento a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho, vou tentar me expressar por meio de palavras sinceras, a importância que estas pessoas tiveram, e ainda têm, nesta conquista.

Primeiramente gostaria de dizer que não existe ordem de importância, sendo assim agradeço a tia Ivânia, ao tio André, e a Bruna por tudo que fizeram por mim. As amigas Taíz, Suelle, Bárbara, Águida, Amanda, Miriam e os amigos Amarildo, Vangleiby e Bruno pelas palavras de apoio e ombro amigo a qual estavam sempre prontos a me amparar nos momentos mais difíceis. Obrigada, em especial, ao amigo Eduardo que se fez presente desde o início deste sonho me ajudando e dando suporte sempre. Gratidão a todos vocês!

Aos colegas de turma e amigos do PGEDU-UEMS que sempre tiveram disponíveis para sanar as dúvidas e acalmar quando achava que não tinha mais solução. Em especial à amiga Daniela Souto que sempre esteve ao meu lado desde a nossa seleção, me apoiando e torcendo por mim, independente da distância entre nós.

Quero também agradecer a escola estadual Wladislau Garcia Gomes que desde o início não se fez contra a realização de minha pesquisa. Em especial aos três professores que abriram suas salas de aula para que eu pudesse desenvolver a pesquisa, ao tempo reservado a mim para que a entrevista pudesse acontecer nesse cenário de pandemia da covid-19, saibam que sou eternamente grata a vocês.

Para finalizar gostaria que soubessem que me sinto muito abençoada por ter encontrado cada um de vocês pelo meu caminho e que estou com o coração cheio de Gratidão!

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

**Boaventura de Souza Santos**

SILVA, Suzana Ferreira. *Educação inclusiva: desafios para o professor de Matemática da Educação Básica*. 2021. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul., Paranaíba, 2021.

## RESUMO

Nesta dissertação apresentam-se os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba na Área de Concentração em “Educação, Linguagem e Sociedade” e linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade”. Esta pesquisa visa compreender as práticas do professor em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, que tem sido motivo de grande preocupação em relação ao oferecimento de educação de boa qualidade a esses alunos, o que, dentre outras coisas, exige adequação da escola para receber a todos, recursos financeiros e pedagógicos para tal e também formação adequada dos professores para lidar com esse processo. Assim, esta pesquisa buscar responder: Como pode ser a prática do professor de Matemática, nas salas de aula regular da Educação Básica, de forma a contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência e como a formação inicial do professor pode contribuir para essa prática? Tendo como objetivo investigar as práticas do professor de Matemática em salas de aulas que tenham alunos com deficiência, observando como trabalham com Matemática no contexto da Educação Inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual na cidade de Paranaíba – MS e para alcançar os objetivos estabelecidos utilizamos a pesquisa do tipo etnográfica, por meio da Observação Participante das aulas de professores de Matemática em salas regulares que continham alunos com deficiências, além de entrevistas semiestruturadas com esses professores. Com os levantamentos dos dados pudemos analisar que, apesar dos avanços em relação a inclusão, muito ainda necessita ser feito em relação às práticas e recursos didáticos, pedagógicos e administrativos, também na formação inicial e continuada de professores e gestores, e infraestrutura das escolas, que demandam muitos investimentos em políticas públicas inclusivas, pois pudemos analisar que ainda há uma compreensão parcial do que seja Educação Inclusiva por parte da comunidade escolar e que as práticas, que deveriam ser inclusivas, muitas vezes, ainda produzem exclusões no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Matemática. Formação de professores.

SILVA, Suzana Ferreira. *Educação inclusiva: desafios para o professor de Matemática da Educação Básica*. 2021. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of the Master's research in Education developed with the Graduate Program in Education of the University Of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba in the Area of Concentration in "Education, Language and Society" and research line "Curriculum, teacher training and diversity". This research aims to understand the practices of the teacher in relation to the inclusion of students with disabilities in regular education, which has been a cause of great concern regarding the offer of good quality education to these students, which, among other things, requires the adequacy of the school to receive financial and pedagogical resources for this and also adequate training of teachers to deal with this process. Thus, this research seeks to answer: How can the practice of the mathematics teacher, in the regular classrooms of Basic Education, in order to contribute to the inclusion of students with disabilities and how can the initial teacher's education contribute to this practice? Aiming to investigate the practices of the mathematics teacher in classrooms that have students with disabilities, observing how they work with Mathematics in the context of Inclusive Education. The research was developed in a state school in the city of Paranaíba - MS and to achieve the established objectives we used ethnographic research, through participant observation of the classes of mathematics teachers in regular classrooms that contained students with disabilities, in addition to semi-structured interviews with these teachers. With the data surveys we were able to analyze that, despite the advances in relation to inclusion, much still needs to be done in relation to teaching, pedagogical and administrative practices and resources, also in the initial and continuous training of teachers and managers, and infrastructure of schools, which require many investments in inclusive public policies, because we could analyze that there is still a partial understanding of what is Inclusive Education by the school community and that the practices, which should be inclusive, often still produce exclusions at the school level.

Keywords: Inclusive Education. Mathematics Education. Teacher training.

## SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CENESP - Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial  
CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo  
CDPD – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência  
CNE - Câmara Nacional de Educação  
CP - Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação  
IEL – Instituto Euvaldo Lodi  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgênero, queer, intersexo, assexual  
MEC - Ministério da Educação e Cultura.  
MG – Minas Gerais  
MT – Mato Grosso  
MS – Mato Grosso do Sul  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PGEDU – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
RJ – Rio de Janeiro  
SEALF - Secretaria de Alfabetização  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação  
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica  
SP – São Paulo

ONU – Organização das Nações Unidas

TDAH - Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	19
3 ENCONTROS E DESENCONTROS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA WLADISLAU GARCIA GOMES.....	45
3.1 Breve história da Escola .....	45
3.2 Produção e análise de dados.....	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS USADO COM OS PROFESSORES	88
APÊNDICE II - ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES .....	90
Entrevista com o professor Ilson.....	90
Entrevista com a professora Carla .....	97

## INTRODUÇÃO

Para que melhor entenda a pesquisa nada como conhecer um pouco sobre a minha construção pessoal. Nasci em Maniaçu/Bahia no dia 15 de março de 1992, vim para o interior de São Paulo com dois anos, com minha mãe, meu pai e uma irmã. Com um pouco mais de três anos morando em São Francisco/SP meus pais se separaram, minha mãe estava grávida e pelas circunstâncias financeiras, principalmente, precisou doar minha irmã mais nova, este foi um momento muito difícil em nossas vidas, uma mãe analfabeta tendo que sustentar três filhas e ainda tendo que tomar a decisão de doar uma de nós para que ninguém passasse fome.

Desde crianças minha mãe sempre fez de tudo para que pudéssemos estudar, uma realidade diferente da que ela viveu, já que meus avós a proibiu de estudar, para que pudesse trabalhar. Quando eu estava não pré-escola, morei com uma mulher que estava disposta a ajudar a cuidar de mim para que eu pudesse estudar, morávamos em uma fazenda muito distante da cidade, então eu ficava na casa dessa mulher e voltava para fazenda apenas nos finais de semana, anos depois minha mãe se mudou para cidade e consegui uma casa na CDHU, ufa! Nossa vida começa a mudar.

Apesar de todas essas dificuldades, cresci em um lar onde sempre tive incentivo para os estudos, porém, aos 16 anos, tive uma depressão grave e recebi o diagnóstico de Transtorno Bipolar, muitos remédios e um tratamento longo e intensivo, nesta época já sabia o que queria ser: Professora de Matemática. Sabia também que gostaria de realizar a graduação em uma universidade pública, porém, com tudo que me aconteceu e por ter que me mudar de cidade para estudar, não tive a aprovação da minha mãe naquele momento para isso, pois precisava me recuperar da doença. Assim, acabei fazendo o curso Técnico em Enfermagem no Instituto Educacional Profissionalizante de Jales (cidade próxima à São Francisco) em 2010 e também uma especialização em Enfermagem do Trabalho em 2011.

Então, em 2013 ingressei na minha tão sonhada graduação: Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Paranaíba. Durante o curso fui me descobrindo a cada semestre, em 2015 fui estagiária pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e desempenhava a função de monitora e dois alunos com deficiência, em uma escola municipal de Paranaíba “Escola Prof Ignácio José da Silva” e a partir deste momento senti aflorar um grande desejo de estudar mais sobre o assunto.

Assim, resolvi ter uma conversa com um dos professores do curso que pesquisava sobre o assunto, professor Thiago Donda Rodrigues, que esclareceu naquele momento minhas dúvidas tanto sobre inclusão quanto às dúvidas existentes sobre o mestrado. Com o término da graduação, me dediquei única e exclusivamente para o ingresso em um programa de Pós-Graduação, com uma ideia bem formada do que gostaria de pesquisar, já possuía alguns teóricos e uma noção prévia do que era/é inclusão para mim. Ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Paranaíba, dei início ao projeto que tanto almejava pesquisar, ao qual idealizava contribuir para a busca do reconhecimento e valorização das diferenças.

Sabemos que o aluno, ao ingressar no âmbito escolar, se depara com um universo novo, com várias pessoas e experiências. Neste universo também estão (ou devem estar) alunos com deficiências, negros, indígenas, dentre outros, que como os demais se deparam com essa nova realidade, no entanto, esses grupos enfrentam mais dificuldades para permanecer e desenvolver suas potencialidades na escola, sofrendo processos de exclusão.

Buscando entender e responder questões relacionadas a isso, muitas pesquisas referentes à Educação Inclusiva buscam investigar métodos e práticas para que, tanto os alunos da Educação Especial ou estudantes de grupos em situação de vulnerabilidade social, possam ser incluídos. Pesquisando também, meios para que os professores estejam preparados para trabalharem com tais alunos e proporcionar um ambiente inclusivo a eles.

Com Mantoan (2003), entendemos que numa Educação Inclusiva o ambiente deve ser totalmente transformado para que possa acolher todas as diferenças e que todos possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Assim, o processo de inclusão se diferencia drasticamente do processo de integração, Mantoan (1997) explica que,

[...] a integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando dinamismo (MANTOAN, 1997, p. 235).

No entanto, quando pensamos sobre inclusão, logo nos vem à cabeça o questionamento: estes alunos estão realmente sendo incluídos na escola ou sendo integrados? Para que possamos responder a estes questionamentos precisamos entender

o que uma escola precisa mobilizar para que seja inclusiva. Segundo Freitas (2008), a inclusão escolar só acontece quando a escola reconhece, aceita e valoriza as diferenças.

Sabe-se que a noção de escola inclusiva é historicamente nova, tomou corpo a partir dos anos de 1990. No Brasil, os discursos em favor a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais expandiram também nesse período, motivado por documentos internacionais normativos que buscam a inclusão. Em 2008, a partir do Decreto nº6.571, a escolarização desses alunos passar a ser obrigatoriamente estendida, garantindo que eles tenham formação escolar elevadas e sejam incluídos nas classes regulares. O Decreto nº7.611/11 de 17 de novembro de 2011, reforça tal situação.

Temos então, o direito garantido para a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares e a sua permanência neste âmbito, porém, surgem questões levantadas pelos profissionais que atuam direta e indiretamente com estes alunos, indagando seu desenvolvimento escolar, segundo Siqueira (2008):

De fato, a grande mudança é que agora os alunos de inclusão permanecem na sala de aula, independente do que nela realizam e, neste sentido, vale a pena retornar ao trabalho de Bourdieu (1998, p. 244) que afirma que a escola, embora continue excluindo de maneira contínua, agora mantém em seu interior os anteriormente dela excluídos (SIQUEIRA, 2008, p. 314).

Reforçamos aqui que geralmente o que acontece é a integração e não inclusão desses alunos, embora devemos considerar que muitas vezes nem mesmo a integração desses indivíduos acontece, pois apenas são colocados no ambiente escolar e esquecidos. Para que o processo de inclusão tome forma, a mudança deve partir do interior da escola, podendo ser capaz de acolher as múltiplas diferenças, sendo necessário uma reflexão a respeito do ambiente escolar. A escola inclusiva, necessita ser entendida como "sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades" (MANTOAN, 2003, p.24).

Diante disso, os gestores e professores precisam estar também envolvidos com a comunidade escolar para que a inclusão alcance todos os alunos. O gestor escolar cumpre um papel fundamental para esse processo, sendo essencial para transformação pedagógica necessária.

De outro lado, o professor deve adotar estratégias que desenvolvam as potencialidades intelectuais e sociais de todos, sem distinção; e para que todos possam se desenvolver é necessário também que tenham acesso a formação para que possam atender e trabalharem com esses alunos.

A formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, deve abranger os conhecimentos fundamentais do processo de inclusão, fazendo com que compreendam como deve ser um ambiente inclusivo, para que possam saber trabalhar nesta perspectiva, formando professores, segundo Mantoan (2006), capazes de acolher a todos, sem preconceitos, reconhecendo o desenvolvimento dos alunos. Ainda para a autora, a “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (MANTOAN, 2006, p.55).

No que se refere a formação do professor na Educação Especial, a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fortalece a urgência na capacitação tanto dos professores do ensino regular, como dos professores especializados no atendimento educacional especializado:

A educação Básica deve ser inclusiva (...), isso exige que a formação dos professores de diferentes etapas da educação básica, inclua conhecimento relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Portanto, neste contexto, a partir de um trabalho de cunho etnográfico que lança mão de observação em sala de aula e entrevista com professores, nossa pesquisa tinha inicialmente como questão: *Como pode ser a prática do professor de Matemática, nas salas de aula regular da Educação Básica, de forma a contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência e como a formação inicial do professor pode contribuir para essa prática?* No entanto, após a produção de dados, entendemos que algumas análises não se restringiriam a alunos com deficiência, mas também a grupos que igualmente sofrem processos excludentes.

Pensando na prática e formação do professor, Mantoan (2006) assegura que é necessário que os professores saibam lidar e desenvolver o processo de ensino de forma que garanta a aprendizagem de todos os alunos, sem exceções, surgindo assim a certeza de que a formação dos professores é uma das principais medidas a ser promovida, pois “Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência (...)” (MANTOAN, 2006, p.15)

Portanto, em busca de produzir conhecimentos que possam contribuir para identificar e lutar contra as barreiras que impedem que a inclusão escolar seja promovida

com êxito, nossa pesquisa estabelece como objetivo geral: investigar as práticas do professor de Matemática em salas de aulas das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que tenham alunos com deficiência, observando como trabalham com Matemática no contexto da Educação Inclusiva.

Para que possamos atingir este objetivo, mobilizamos três objetivos específicos, com o intuito de melhor compreender a prática de ensino e aprendizagem na sala de aula de Matemática no contexto da Educação Inclusiva, sendo eles: (1) observar, descrever e analisar como os professores de Matemática ensinam o conteúdo para alunos com deficiência de modo a favorecer o processo de inclusão escolar; para compreender esta prática temos que (2) investigar, a partir de entrevistas, quais são as concepções do professor de Matemática em relação à Educação Inclusiva; e também (3) investigar sobre a formação inicial e continuada dos professores de Matemática em relação à Educação Inclusiva.

Buscando responder nossa pergunta de pesquisa e perpassando por esses objetivos, nossa dissertação é composta da seguinte forma: No primeiro capítulo abordamos nosso referencial teórico, discutindo o conceito de inclusão e suas práticas. Também fazemos um breve histórico da Educação Especial e Inclusiva e seu percurso legal.

No segundo capítulo abordamos nosso percurso metodológico, explicando como nosso trabalho foi desenvolvido. Nossa pesquisa foi realizada no âmbito de uma escola estadual com uma “adaptação da etnografia à educação” utilizando a observação participante para a coleta e registros usados nosso caderno de campo, e também entrevistas com os professores.

No terceiro capítulo registramos uma breve história da escola pesquisada, e também abordamos os participantes da nossa pesquisa, sendo três professores e cinco alunos com deficiência. Foram observadas quatro salas, destas três são salas das séries finais do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio, também trazemos os dados produzidos e desenvolvemos a análise desses dados com base nas teorizações construídas nos capítulos anteriores.

Finalizando o trabalho temos as Considerações Finais, onde descrevemos as respostas aos questionamentos que nos mobilizaram durante pesquisa. Por fim temos as Referências Bibliográficas e Apêndice.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas vem sendo desenvolvidas muitas pesquisas sobre Educação Inclusiva no Brasil, principalmente após a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994. Comumente nos deparamos com a ideia de que a Educação Inclusiva é direcionada ao atendimento, na rede regular de ensino, aos alunos com necessidades educacionais especiais, que segundo a LDB corresponde aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Porém devemos ressaltar que a concepção de educação inclusiva é algo bem mais amplo.

Segundo Camargo (2017, p. 1) nos explica:

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela.

Assim, compreendemos que não só os alunos da Educação Especial sofrem cerceamento dessa participação nos ambientes, mas também outros grupos, tais como, LGBTQIA+, negros, índios, ribeirinhos, etc. Dessa maneira, em sua dimensão, a inclusão no ambiente escolar não se limita à inclusão dos alunos com deficiência seja ela motora, sensorial ou cognitiva, mas busca combater os processos de exclusão de toda e qualquer pessoas no processo educacional

Desse modo, a Educação Inclusiva contribui importantemente para inclusão social, que tem o objetivo de possibilitar a todos os indivíduos oportunidades de acesso a bens e serviços, como direito a educação, emprego digno, moradia, saúde, alimentação, lazer e cultura. A inclusão social combate a segregação social e viabiliza a democratização de diversos espaços e serviços para aquele que não possuem acesso, ocorrendo principalmente através de políticas públicas.

Nesse sentido, o resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 da UNESCO ressalta que:

A inclusão é para todos. A educação inclusiva é comumente associada às necessidades das pessoas com deficiência e à relação entre educação especial e sua modalidade regular. Desde 1990, a luta das pessoas com deficiência

moldou a perspectiva mundial sobre inclusão na educação, levando ao reconhecimento do direito à educação inclusiva no artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006. No entanto, como reconhecido no Comentário Geral nº 4 (de 2016) sobre aquele artigo, a inclusão tem escopo mais amplo. Os mesmos mecanismos excluem não apenas as pessoas com deficiência, mas também outras, por causa de gênero, idade, local onde vivem, pobreza, tipo de deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, status de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes. (UNESCO, 2020, p. 9)

Assim, compreendemos a escola inclusiva de modo amplo e que todos devem estar nela, sem distinção. No entanto, para esta pesquisa, iremos nos debruçar a discutir os processos de inclusão/exclusão escolar de pessoas com deficiência.

Apesar de o movimento da Educação Inclusiva ser recente no Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no país data do século XIX, quando algumas organizações foram formadas para o atendimento a cegos, surdos, pessoas com deficiência mental e deficiências físicas. No entanto, são caracterizadas como iniciativas isoladas e de interesse de apenas alguns educadores (MAZZOTTA, 2005). Cabe ressaltar que esses atendimentos eram feitos de forma segregada, o que acabou por reforçar a discriminação desse público pela escola e também pela sociedade.

As primeiras iniciativas brasileiras, ainda na época do Império, são: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos fundado no ano de 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos e Mudos no ano de 1884, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos localizados no Rio de Janeiro/RJ. Mais tarde, foi criado também o Instituto Pestalozzi em 1926, situado em Canoas/RS, na área da deficiência intelectual. Outro ponto a ser destacado é o surgimento em 1954 da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), também no Rio de Janeiro/RJ.

Podemos citar outras iniciativas implantadas pelo Brasil com o intuito de oferecer educação e recursos médicos necessários à pessoas com deficiências, são eles: Instituto de Cegos Padre Chico (1928) localizado no Bairro do Ipiranga/SP, Instituto Santa Terezinha (1929) localizado em Campinas/SP, Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1931) localizada em São Paulo/SP, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1935) localizada em Belo Horizonte/MG, Lar-Escola São Francisco (1943) localizado em São Paulo/SP, Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946) localizado em São Paulo/SP, Sociedade Pestalozzi do estado do Rio de Janeiro (1948) localizada em Niterói/RJ, Associação de assistência à criança defeituosa (1950) localizado em São Paulo/SP, Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller (1951)

localizada em São Paulo/SP, Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) localizado no bairro de Vila Guilherme/SP, Instituto Educacional São Paulo (1954) localizado no bairro Bela Vista/SP, Associação de pais e amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo (1961) localizada em São Paulo/SP.

No entanto, essas ações ainda eram pontuais e atendiam segregadamente os alunos, por isso, podemos compreender que o primeiro movimento brasileiro em direção à uma escola menos excludente foi a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, tendo em vista que, não só em nosso país, mas a nível mundial, muitos grupos estavam fora da escola. Dessa forma, no seu artigo 26, temos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...]
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p. 14).

A Declaração dos Direitos Humanos foi necessária à época, pois foi uma forma de acordar direitos fundamentais de todos os seres humanos, dentre eles o direito à Educação. A Declaração, apesar de não se referir especificamente às pessoas com deficiência, tem o objetivo, por exemplo, de barrar processos excludentes em relação a essas pessoas e que por muito tempo foram consideradas inferiores às pessoas consideradas “normais”.

No entanto, mesmo compreendendo a importância da Declaração, é necessário frisar que mesmo depois da sua promulgação, por muito tempo, vários grupos continuaram e continuam a serem excluídos, dentre esses, as pessoas com deficiência, havendo assim, muito a ser feito em âmbito mundial para que a Declaração seja plenamente contemplada.

A Educação Inclusiva vem como possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas, ela propõe pensar a diferença como uma marca humana, já que séculos antes do aparecimento das primeiras organizações para atender estes indivíduos, eles eram rejeitados pela família e pela sociedade de modo geral.

Nesse sentido, temos registros de que entre os séculos XVII e XVIII as pessoas com deficiência eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e eram tratadas como

anormais, aleijadas e incapazes de realizar qualquer atividade ou conviver em sociedade, sendo então oferecido, quando muito, uma educação fora das escolas regulares, em suas casas ou instituições especializadas. Somente a partir do século XX começaram surgir movimentos sociais a favor da participação dessas pessoas na escola regular, surgindo críticas sobre as práticas de ensino da época e questionamentos dos modelos de ensino.

Entretanto, com o progresso da humanidade, pode-se observar que as concepções sobre a deficiência também foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que nos ocorreram em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2001, p. 25)”.

No entanto, apesar de todo avanço em direção à uma sociedade/educação inclusiva e busca ao respeito, valorização das diferenças, do empoderamento destes e de grupos que sofrem processos de exclusão, visto que no Brasil existe uma grande heterogeneidade social, cultural, econômica, físicas e sensoriais, podemos ver que o preconceito e discriminação ainda são práticas presente em todos os lugares.

A escola por também ser um espaço onde temos o encontro das diferenças não é imune a práticas discriminatórias e discursos preconceituosos, não aceitando o diferente e considerando-o “anormal”. Nesse sentido, crianças e adolescentes com características no âmbito social, cultural, física, étnica, racial, de gênero ou qualquer outra, que divergem do que é considerado “normal”, sofrem discriminação e/ou preconceito, e consequentemente processos de exclusão.

Sobre os processos de exclusão, Rodrigues, Rosa e Manoel (2021, tradução nossa, no prelo) explicam que:

[...] uma identidade normal exige que o sujeito aceite os padrões e se adeque a eles, nesse processo suas especificidades são negadas e/ou apagadas, e lhe é cerceado o direito de ser e se fazer na diferença. Aquele que não consegue ou não se deixa normalizar é excluído – e na escola e na Matemática não é diferente. No entanto, no ambiente escolar, nem sempre essas exclusões implicam no afastamento físico dos indivíduos, muitas vezes são exclusões veladas, em que o aluno não tem as condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento ou ainda tem negada suas diferenças; no entanto, se mantém na escola não só “subdesenvolvendo-se” do ponto de vista da formação escolar como também sendo convencido de que são “anormais”, dado que os padrões de normalidade a que está submetido implicam em sensação de não pertencimento.

Isto é resultado de uma sociedade, e consequentemente de uma escola, onde os sujeitos são classificados, codificados e hierarquizados. Fazendo uma análise do modelo

escolar na idade moderna, mas que mantem muito dos seus elementos nos dias atuais, Veiga-Neto (2001) que explica que,

[...] a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Para entender a máquina de governamentalidade que é a escola, é necessário entender que para Foucault, as relações de poder são entendidas como ações que se exercem sobre os outros e este poder não é apenas exercido sobre os corpos dos sujeitos, mas também um poder que “governa as almas”, ou que produz a governamentalização.

O que o século XVIII instaurou mediante o sistema de “disciplinarização para a normalização”, mediante o sistema de “disciplina-normalização”, parece-me ser um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só fica a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem. (FOUCAULT, 2001, p. 64).

Assim, as relações de poder propostas por Foucault poder ser analisada para o entendimento dos mecanismos normalizadores socialmente impostos, que elegem como “normais” os indivíduos que se adequam essas normas e os que não se adequam são “apedrejados” e tidos como “anormais”. Estes discursos de normalidade fazem parte da verdade do indivíduo, pois segundo Foucault (1981, p. 8) o discurso expressa a forma “como os homens governam a si próprios e a outros por meio da produção da verdade”.

Nesse sentido, o discurso corrente na sociedade para que o sujeito siga determinadas regras e que produz o normal, o adequado, faz com que posturas como “respeito à diferença” não sejam assumidas, por entender as diferenças como anormalidades.

Para Foucault, a história do sujeito na sociedade é compreendida como um produto das relações de saber e de poder assim, modos de objetivação e de subjetivação, “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

Veiga-Neto (2005) aborda Foucault como crítica da política que se desenvolveu pelas relações de poder na noção moderna de Estado, assim como na constituição do sujeito moderno. Nesta perspectiva, Foucault (2008) busca entender como se constituiu o governo (como se governa, quem governa, até que ponto, de que modo se governa), contudo, nesse entendimento de governo, não se refere ao ato reinar, comandar ou fazer a lei, mas ao ato do poder pastoral, mas o poder a partir das técnicas do poder disciplinar.

Segundo Rodrigues (2018):

A partir de uma conceituação de poder disciplinar podemos compreender que, nessa forma de poder, sem necessariamente se utilizar da violência física, tem-se como objetivo tratar o corpo detalhadamente e exercer sobre ele uma coerção ininterrupta, ao nível do gesto, do movimento, de sua eficácia, de sua organização interna. Implica numa coerção que esquadrinha os espaços, o tempo e o movimento (RODRIGUES, 2018, p. 227).

No livro *Vigiar e Punir* (2003), Foucault revela que as algumas instituições são criadas como aparelhos de Estado para a manutenção da sociedade e a escola é uma dessas instituições, que surge com o intuito de normalizar os indivíduos desde sua infância, para adequar ao corpo social e político por meio de dispositivos de subjetivação.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p. 75)

Na escola vemos esses modelos sendo colocados a todo momento, seja na instituição de uma média ser atingida, seja na definição de um ritmo ideal de aprendizado, seja na construção da imagem do “bom aluno”, enfim são muitas. E é na busca do entendimento de como funciona a normalização disciplinar (norma) que muitos estudiosos da Educação Inclusiva trabalham, uma vez que é por meio dessa prática que “analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (FOUCAULT, 2008, p. 74).

Em seu curso *O Poder Psiquiátrico*, ministrado no Collège de France no final do ano de 1973, início de 1974, Foucault situa seu conceito de anormalidade fazendo uso da genealogia do poder psiquiátrico, reforçando que a escola é uma instituição importante

na classificação dos indivíduos anormais, usando os métodos da pedagogia para firmar esta classificação.

É no fim do século XIX que o ensino primário generalizado vai servir de filtro, e as grandes pesquisas que ocorrerão no fim do século XIX sobre a debilidade mental se desenrolarão no meio escolar, isto é, é efetivamente às escolas que se pedirão os elementos da pesquisa. É com os professores que essas pesquisas serão feitas, é sobre a natureza e as possibilidades de escolarização que as questões vão se referir [...] nos anos de 1892-1893, uma pesquisa sobre a debilidade mental, ele [o pesquisador] se dirigirá aos professores e perguntará, para identificar os idiotas, os imbecis, os débeis, quais são as crianças que não acompanham devidamente a escola, quais são as que se fazem notar por sua turbulência e, enfim, quais as que não podem mais sequer frequentar a escola. (FOUCAULT, 2006, p. 269).

Nesse sentido, a escola é considerada como um espaço de classificação e também criação da normalidade, a escola ainda usa seus métodos para transformar a anormalidade, um dos métodos utilizados é a pedagogia. “A terapêutica da idiotia será a própria pedagogia, uma pedagogia mais radical, [...], mas afinal uma pedagogia” (FOUCAULT, 2006, p. 265).

É no fazer pedagógico que os professores fazem uso do poder disciplinar e das práticas normativas, e é durante a inserção dos indivíduos no âmbito escolar que estes métodos também são impostos quando os alunos são classificados, nomeados, analisados, examinados e rotulados, e são excluídos os que são tidos como anormais. O conceito aqui empregado a palavra “anormais” refere-se a concepção de Foucault (1997), que se constitui a partir de três elementos: o monstro humano; o indivíduo a corrigir; e o onanista.

Segundo Foucault o “monstro humano” é aquele que constitui “(...) em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (2001, p. 69). O monstro é o que combina o impossível com o proibido, podendo ser considerado o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias, nesse cenário o anormal é, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro banalizado (2001, p.71).

O segundo elemento: o indivíduo a corrigir é um fenômeno normal, ele é espontaneamente incorrigível, fazendo com que criem métodos para a reeducação – exército, escolas, oficinas e até mesmo as próprias famílias, meios de disciplinar o corpo, o comportamento para que de alguma forma essa “sobrecorreção” permita o convívio em sociedade.

O terceiro elemento: o onanista surge relacionado as mudanças em relação a importância que começa a ser dada ao corpo e a saúde, com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar e com a nova posição da criança em relação aos pais.

E é possível notar esta disciplinarização dos sujeitos nos processos de subjetivação, as instituições que preza a normalização, usam meios para corrigir o indivíduo vistos como incorrigível na sociedade.

Foucault (2001) nos indica que:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobre correção. De modo que vocês vêem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente (FOUCAULT, 2001, p. 73).

Este indivíduo em nossa sociedade é nomeado como sujeito falho, submetidos a “moldes” disciplinares, que são empregados para normalizar e corrigir os indivíduos de acordo com normas vigentes, este é um indivíduo que precisa ser constantemente submetido a aparatos de saber e mecanismos de correção e de normalização.

Assim, a escola contemporânea, assim como a sociedade, é pautada em um fundamento homogeneizante com normativas no exercício da pedagogia. Apesar desses moldes, temos convicção de que a inclusão de alunos nas escolas comuns pode ser entendida como igualdade de direitos e da justiça social, fazendo parecer que a normalização entorno da inclusão é uma ideia de acolhimento, aceitação e potencialização da diferença. Para Viega-Neto e Lopes (2007),

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão [...] Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Segundo esta concepção, o ato de incluir não diz necessariamente que os indivíduos respeitam e aceitam, dizem apenas que entendem a anormalidade presente no sujeito, ou ainda, estipulam normas para sua deficiência.

A educação historicamente é uma prática cheia de moldes, de normalização, de correções, buscando sempre meios para a disciplinarização, essa característica da escola fez com que, por muito tempo, grupos considerados “anormais” fossem segregados da educação regular, situação que foi sendo mudada somente a partir, principalmente, da Declaração de Salamanca e os compromissos que os governos assumiram ao assiná-la.

A Declaração de Salamanca não se resume a sugerir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas diz que todos que estão fora da escola precisam ser incluídos

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 3).

Após a assinatura da Declaração de Salamanca foi possível avançar legalmente rumo à Educação Inclusiva, dessa forma, temos em nossa sociedade leis que garantem o direito de todos, como por exemplo, a Lei nº 13.146 de 2015, que em seu artigo 8º, dá a garantia da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, reforçando o direito à educação, afirmando que a negação, discriminação, segregação e/ou exclusão é crime “punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa”.

Assim, há amparo legal que estabelece o direito de que todos tenham acesso à educação não segregada, no entanto, um dos grandes desafios da educação é conseguir

que todos os alunos tenham educação básica de boa qualidade e inclusão escolar que respeite as diferenças (SANTOS, 1995).

Nesse sentido, a escola deveria mobilizar a construção do processo de humanização, de ensino e aprendizagem buscando desenvolver práticas que explorem e valorize as potencialidades de cada aluno, seja ele com deficiência ou não. Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão”, por exemplo, preconizam-se que a escola deve ter “consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013, p. 28)”.

É nesta perspectiva que as escolas devem trabalhar com estes grupos marginalizados e vulneráveis, não perdendo de vista que a escola é um dos mecanismos de poder, um dispositivo da governamentalidade, um sistema da disciplinarização para a normalização, que ela é, portanto, uma “instituição envolvida na civilidade, ou seja, na transformação dos homens: de selvagens em civilizados” (VIEGA-NETO, 2003, p. 104).

Assim, é necessário que pensemos outra escola, que seja provedora da inclusão social e educacional, a qual pode mobilizar oportunidades educativas promovendo amplas discussões na busca de mudanças, buscando não apenas favorecer um ou outro aluno, mas toda a comunidade escolar, uma escola para todos sem que haja distinção.

Segundo Mantoan (2005, p. 24), a “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a capacidade que temos de respeitar o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e partilhar com os indivíduos diferenças existentes entre nós. Logo, na educação inclusiva, segundo Mantoan (2003, p. 16), “[...] às escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar.

No entanto, nos dias atuais, o que vemos acontecer nas escolas está mais próximo do processo de integração do que inclusão, entretanto, integrar não é o mesmo que incluir. Mrech (1990) menciona que integração é uma prática seletiva, pois é o aluno com deficiência quem deve se adaptar aos parâmetros de normalidade e, quando isso não ocorre, é excluído. Usando uma metáfora, Mantoan explica que a

[...] integração escolar cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições

especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 8).

Deste modo, ainda temos nas turmas uma divisão, mesmo que imaginária, entre os estudantes com deficiências e os demais, muitas vezes os alunos da educação especial realizando atividades diferentes da dos demais, adequadas ao seu “nível”, ou seja, a interação entre os alunos, aprender em conjunto e uma escola para todos depende exclusivamente da capacidade dos estudantes. A diferença entre o que temos atualmente e com tempos progressos, é que hoje os que não obtiverem resultados satisfatórios perante o entendimento do sistema não podem ser transferidos para uma escola especial, no entanto, ainda sim são excluídos de forma velada.

De outro lado, a inclusão tem o objetivo de lutar contra os processos de exclusão, numa escola inclusiva os parâmetros de normalidade precisam ser desconstruídos, de acordo com Lourenço (2010, p. 36) “em uma escola inclusiva, o conceito de ‘normal’ precisa ser dissociado do conceito de igual e associado ao conceito de diversidade. A diversidade é o normal na escola inclusiva! Mais do que isso, a escola inclusiva é capaz de trabalhar com qualidade com a diversidade humana”.

Sendo assim, a inclusão deve buscar o rompimento com esses mecanismos normalizadores, assim como Mantoan (1997, p.120) retrata “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico”.

Assim, a escola que busca a inclusão defende a equidade, entende que somos todos diferentes e desconstrói o padrão de normalidade que é imposto socialmente. A escola inclusiva é apresentada como um espaço no qual todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, marcando a igualdade entre as pessoas pelas oportunidades à educação e pelas características individuais. Corroborando com o exposto Mantoan (2003, p. 16) detalha que:

A inclusão [...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as turmas de ensino regular. [...] o mote da inclusão [...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que

obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar (MANTOAN, 2003, p. 16).

Portanto, segundo esta perspectiva, a inclusão é fundamentada no imperativo de que todos devem aprender juntos, sem que exista segregação, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças apresentadas pelo indivíduo, seja ela física, intelectual, social, emocional, linguística ou outra.

Assim, a inclusão propõe uma escola que contemple a todos, em todas as dimensões: pessoal, educativa, social, e para que esta inclusão seja ampla, é necessário que todos sejam mobilizados: direção, equipe pedagógica, funcionários no geral, e também a família, amigos e vizinhos. Sendo assim, esta inclusão radical, completa e sistemática modificaria a escola totalmente, levando sempre em mente como Freire (1996, p.20) menciona “o trabalho docente deve ser realizado de forma ética respeitando o ser humano, suas potencialidades e vendo na educação a oportunidade de se refazer”.

Deste modo, a reestruturação para uma Educação Inclusiva, além deste pensamento amplo de toda sociedade escolar e social, deve implicar em repensar a formação do professor, pois a formação do professor deve prepará-lo para o processo da inclusão escolar. Nesta perspectiva, Lübeck e Rodrigues (2013) mencionam que o papel do professor formador é preparar educadores que trabalhem com todos e para todos, sem que a diversidade, as diferenças sociais, culturais, históricas, psíquicas, biológicas e físicas sejam vistas como obstáculos, pois no âmbito da educação inclusiva as diferenças são vistas como oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem, contribuindo para uma educação de boa qualidade.

Compreendemos também que a Educação Inclusiva não se restringe a atividades diferenciadas para atender as necessidades educacionais de um certo grupo de alunos, mas uma nova forma de (re)pensar a Educação de modo que ninguém fique de fora.

Segundo Fernandes (2007), o processo de inclusão é

Um movimento ligado à valorização de TODAS as pessoas, independentes de suas diferenças individuais [...]. A sociedade transforma as estruturas vigentes (valores, acessibilidade, legislação, formação profissional, etc.) para garantir a plena participação de todos. (FERNANDES, 2007, p. 45-46).

Olhar a diferença como parâmetro para comparar e julgar faz com que sejam produzidas atitudes segregacionistas e de exclusão, não se pode dizer o que o outro é ou

não capaz, baseado no seu gênero, etnia, condição física ou sensorial, ou até mesmo pelo diagnóstico médico, segundo Santos (1999, p. 61) “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Portanto, reconhecer as diferenças sejam elas sociais, de gênero, culturais, étnicas, religiosas, dentre outras, é imprescindível para que a escola que almeja o a inclusão, propiciando uma educação para todos, sem que exista distinção.

Assim, para que a Educação Inclusiva aconteça de maneira satisfatória, o professor precisa estar preparado para lidar com as diferenças, diversidade e singularidade de cada estudante e saber que não existe uma receita para que isso aconteça. Dessa forma, a formação pode ser um aliado do professor, segundo Prado e Freire (2001),

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO E FREIRE, 2001, p.5).

Dessa forma, torna-se necessário que o professor em serviço reflita sobre sua formação e sua preparação para atuar em uma escola inclusiva, para que tenha possibilidades de proporcionar um ensino de boa qualidade, considerando a heterogeneidade ali presente e fazendo com que todos se sintam parte do todo. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva estratégias que promovam a aprendizagem, superando a ideia de que o aluno com deficiência está na escola regular apenas para socializar-se/adaptar-se.

Mittler (2003, p. 20), afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Portanto, temos nos professores, na comunidade escolar, nas famílias, na sociedade em geral o dever de mudar a visão em relação a estas crianças e jovens, modificando assim suas concepções a respeito da diferença, diversidade e deficiência. Da mesma forma, a mudança também deve acontecer nos cursos de formação de professores,

sempre lembrando que os processos de transformação social/institucional nem sempre são fáceis de serem realizados, necessitando de esclarecimento e conscientização de todos, tanto em nível de formação inicial quanto na continuada.

No entanto, diversos meios devem estar envolvidos no processo de mudança e não somente o professor da classe regular. Nesse sentido, Mendes (2004, p. 227) diz que “O caminho para essa mudança conceitual teria que ser construído a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino comum com o professor especializado, além de equipes multiprofissionais que atuariam, preferencialmente, dentro da escola e da classe comum.”

Os professores especialistas definem e implementam respostas educativas para os alunos com tais necessidades, são responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso “[...] desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.”. Na LDB (1996) em seu artigo 59 menciona de a importância da formação de professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
III - professores com **especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns

A resolução nº4 (BRASIL, 2009) assegura que o ensino especial não substitui o ensino comum, em seu artigo 2º “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras”, ainda em seu artigo 9º completa o que compete ao especialista a “[...] elaboração e a execução do plano de AEE [...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social”.

Estabelece, como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Espera-se que esses profissionais trabalhem em conjunto com todos no âmbito escolar, porém acreditamos que não podemos atribuir somente ao professor do atendimento especializado e sua formação o sucesso ou fracasso da inclusão, no entanto, entendemos que parte da dificuldade em mobilizar a Educação Inclusiva seja por conta da deficiência na formação dos professores em relação às teorias e práticas para o trabalho com todos os alunos, sem distinção.

Em relação às Políticas Públicas no Brasil sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, Mantoan (2003, p. 16) pondera que a questão legal deve levar em consideração que “as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”, dessa forma, a Educação Inclusiva deve ser considerada como o direito de uma escola para todos.

Nesse sentido, com os primeiros movimentos no Brasil para implementar instituições totalmente voltadas para a educação especial e educação inclusiva, surge também a necessidade de elaborar políticas públicas que assegurem o direito desses sujeitos na escola e no meio social. Sendo assim, levaremos em consideração documentos legais para identificar os avanços e retrocessos presentes no sistema educacional, para a garantia do acesso e permanência de alunos com deficiência na escola.

O primeiro registro que temos na história acontece em 1961 com a Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que fundamenta que a educação de pessoas com deficiência seja feita preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1971 acontece uma alteração da LDBEN de 1961, sendo então implementada a Lei nº 5.692/71, que traz como objetivo assegurar “tratamento especial”

aos “alunos que apresentem deficiência físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971) reforçando assim o encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais.

Poucos anos depois, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que tinha como objetivo principal coordenar a educação especial no Brasil e promover melhorias nos atendimentos às pessoas “excepcionais”, sendo essa a denominação dada às pessoas com deficiência naquela época. Em 1975 foi aprovado pelo Regimento Interno, na Portaria nº 550, a organização, competência e atribuições do CENESP, Mazzotta detalha a finalidade e competência trazida no artigo 2, parágrafo único, nos termos que se seguem:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2005, p. 56).

Em 1986, o CENESP passou a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP), porém quatro anos mais tarde com a reforma no MEC, se extinguiu a SESP, ficando responsável pela Educação Especial a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Ainda haveria uma nova reestruturação nesta secretaria que aconteceu em 1992, criando-se então a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Tais mudanças indicam uma desvalorização da área e um desencontro entre os órgãos federais.

Para Mazzotta “tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico” (MAZZOTTA, p. 62, 2005).

Em 5 de outubro 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que coloca a educação como um direito fundamental de todo cidadão e faz com que o Poder Público tenha obrigação de proporcionar a educação a todos, e em seu artigo 205 explicita que “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” (BRASIL, p. 56, 1988).

Assim, temos por lei a garantia e o dever do Estado de proporcionar educação para todos, garantindo a igualdade para o acesso e permanência de todos no ensino regular, em

seu artigo 208, inciso III fica explícito “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 p. 56).

O direito de uma educação para todos no atual cenário das políticas públicas no Brasil traz alguns princípios básicos amparados pela Constituição Federal. Desta forma, a constituição também preconiza:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Já na década de 1990, as assinaturas de documentos internacionais reforçam o direito de todos à educação, assim, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) como a já mencionada Declaração de Salamanca (1994), afirmam o direito de todos e a formular as políticas públicas na perspectiva inclusiva, fundamentando o princípio da igualdade e ressaltando as diferenças individuais.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca salienta a necessidade da inclusão educacional de alunos com deficiência, defendendo projetos pedagógicos que propiciem a participação de todos indivíduos, assim a escola deve promover a convivência entre os sujeitos.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Então, temos a Declaração de Salamanca propondo igualdade e direito de todos os indivíduos no que se refere à educação de boa qualidade. Nessa mesma perspectiva, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos e organização específicos para atender todas as necessidades de seu alunado, também

define em seu artigo 4, inciso III, que a inclusão dos alunos com deficiência sempre que possível deve ser na escola de ensino regular e ainda de forma gratuita (BRASIL, 1996).

Após isso, em 1999, com o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor da 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.

No primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, que durou de 2004 a 2014, já se destacava 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” (BRASIL, 2001). No Novo Plano Nacional de Educação, que iniciou em 2014 e encerrará em 2024, reconheceu-se que ainda havia problemas com o processo de inclusão educacional no país e haviam muitas mudanças a serem realizadas, assim, propôs-se monitorar as escolas e seus agentes e também desenvolver uma política mais incisiva de acesso à educação e inclusão (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, temos que a educação inclusiva é um processo educacional que necessita da participação de toda sociedade, visto que a não é apenas estar no ambiente escolar, ou seja, é fundamental propiciar o envolvimento integral desses alunos.

Ainda nesta perspectiva de políticas voltadas para o acesso dos educandos a inclusão escolar temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende a inserção da educação especial no âmbito escolar, trazendo subsídios para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O documento expõe ainda a questão da formação dos professores: “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008).

Podemos notar que todas estas políticas públicas abrangem as instâncias legislativa, executiva e judiciária, ou seja, os conjuntos destas leis, diretrizes que buscam concretizar o direito à educação inclusiva no país, além dessas outras leis mais recentes estão em vigor. Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/11 revoga o decreto nº 6.571/08 estabelecendo que o sistema de ensino passe a ser inclusivo em todos os níveis, outra mudança é no Decreto nº 7.480/11 na qual a educação especial e a educação inclusiva tinham como base para que determinarem seus caminhos a Secretaria de Educação

Especial (SEESP) passando então a responsabilidade para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, em seu artigo 27, capítulo IV, em seu campo educacional, prevê que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 (BRASIL, 2015).

No entanto, em 2019, com o decreto nº 9.465/19, é criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criando ainda a Secretaria de Alfabetização (SEALF), a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)

A SECADI “era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígenas, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2019) e com sua extinção e criação de outras Secretarias acabou fragilizando a articulação do ensino nestas modalidades, uma vez que foi diluída em outras Diretorias destas então criadas Secretarias, como a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio à Pessoa com Deficiência, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

O desmantelamento da SECADI pelo atual governo representa um retrocesso nas conquistas em prol da educação inclusiva, também com o exemplo disso temos a publicação da “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” que, comparada à anterior, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI/2008”, que representaria um atraso e um recuo incomensurável nos avanços obtidos até aqui, uma vez que essa política atual se distancia do conceito de inclusão, onde todos os educandos são atendidos na escola regular, pois possibilita o atendimento segregado e abre espaço para o retorno do modelo de instituições escolares e classes especiais.

No que diz respeito a Políticas Públicas e formação de professores (de Matemática) na perspectiva da educação Inclusiva temos a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação nº 9.394/96 que menciona em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar “professores capacitados para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996), proporcionando uma educação de boa qualidade com “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades de todos os educandos (BRASIL, 1996).

Também, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é necessário que haja professores capacitados para o atendimento das salas comuns que tenham alunos com necessidades educativas especiais, e o documento traz a definição do que seria estes professores capacitados, sendo considerado apto aquele que em sua formação tiveram conteúdo ou disciplinas sobre educação especial (BRASIL, 2001).

Desse modo, os professores devem estar

[...] adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, art. 18).

A resolução também define que professores especializados são aqueles

[...] que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 18).

Porém, ainda assim, é possível encontrarmos professores que não estão preparados para receber estes alunos com necessidades educativas especiais em suas salas de aulas, fazendo com que diversas vezes o despreparo do professor impeça o seu desenvolvimento adequado de práticas pedagógicas e conseqüentemente a aprendizagem desses alunos.

Então visando a formação dos professores, o Ministério da Educação tem implantando um conjunto de programas e ações para a formação da política de educação inclusiva. Sendo: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; Escola

Acessível que visa a adaptação espacial (arquitetônica) da escola, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o atendimento educacional especializado; Programa Educação Inclusiva: Direito e Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa incluir, para o acesso da instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 abordava a questão da formação dos professores “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008), no entanto, com o desmonte dessa política pelo atual governo, é preciso analisar os novos desdobramentos neste sentido. Esta política estava voltada para uma perspectiva inclusiva fazendo com que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao sistema regular de ensino, participando e aprendendo, no entanto, a nova política pode colocar esse acesso em risco.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que oferece cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujo o programa objetiva formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesta mesma perspectiva, o MEC apresenta ao sistema de ensino algumas políticas de formação continuada, sendo apresentados como “pacotes prontos de formação de professores”. No lançamento destas políticas que aconteceram entre os anos de 2004 a 2010 o MEC/SEESP, mostra a necessidade de implantação de políticas na perspectiva inclusiva para incentivo da prática pedagógica dos professores da educação básica.

Estas estratégias foram divididas em duas frentes, sendo: 1º “Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil”; 2º “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. Os “Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil” é uma política curricular do MEC implantado pela Secretaria de Educação Especial, que surge em 2004 vigente até hoje, visando como o professor da educação básica poderia trabalhar nos

aspectos de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência desde o nascimento até os 6 anos de idade. Segundo o MEC,

O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias [sobre] Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdo cegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2004, p. 3-4).

O outro documento elaborado em 2010, “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” composta por 10 fascículos, o MEC apresenta ao sistema de ensino, sobretudo aos professores e professoras da escola regular comum, mecanismos para o atendimento dessa escola e professores para que possam articular a serviço da educação especial. Explicando:

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprios (BRASIL, 2010, p. 6).

No decorrer de todo o documento é discutido os fundamentos teóricos – metodológicos para a organização da escola na perspectiva inclusiva. Assim, a ideia de fazer esta escola inclusiva consiste em entender que somos indivíduos ímpares, não existe categorização de alunos, não é possível reunir ou fixar categorias, grupos ou conjuntos, a inclusão consiste em entender a diversidade e respeitar as diferenças.

Nos remeteremos neste momento, às considerações referentes à metodologia usada na pesquisa e os procedimentos usados na coleta de dados

## **2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos e para delimitação dos métodos adotados para que fosse alcançado o objetivo da pesquisa, retomamos de forma breve o objetivo da presente pesquisa que tem como foco principal, a investigação das práticas do professor de Matemática em sala de aulas regular da Educação Básica que tenham alunos com deficiência de modo contribuir com a inclusão desses e também como a formação desse professor contribui para esse processo

Para que a pesquisa fosse realizada e o objetivo mencionado alcançado, primeiramente delimitamos a abordagem utilizada. Sendo a melhor escolha a abordagem qualitativa, que segundo Bogdan (1982)

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (Bogdan 1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Como Bogdan menciona, o pesquisador qualitativo preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, este pesquisador não está focado no resultado final da pesquisa, mas no percurso desta.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a perspectiva qualitativa tem algumas características que devem estar presentes durante a pesquisa e também alguns limites e riscos, são elas:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

[...] limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta de totalidade do objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador como relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Temos, portanto, na presente pesquisa, objetivos definidos na busca de entender as razões para os comportamentos que foram observados, esta pesquisa consiste em observar, coletar os dados e buscar soluções para determinados comportamentos, isto, caso seja necessário, assim, não elaboramos uma hipótese a ser comprovada e nem a pretensão de encontrar algo já pré-estipulado.

Esperando lograr êxito, optamos pela metodologia de pesquisa do tipo etnográfico. Para André (1995, p. 51-52) na pesquisa etnográfica existem alguns requisitos que visam à compreensão e descrição do processo de pesquisa:

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 1995, p. 51-52).

Sendo assim, para a realização deste trabalho estes requisitos foram bem definidos. Nossa pesquisa é realizada no âmbito da escola e para André (1995, p. 28), na educação, a etnografia está preocupada com o processo educativo. Entretanto, um aspecto peculiar desta abordagem é que toda pesquisa etnográfica exige do pesquisador um prolongado tempo de permanência no campo de pesquisa, porém, o que se tem feito atualmente, para que esta pesquisa seja realizada no âmbito escolar, é uma “adaptação da etnografia à educação”, que visa a efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” com um tempo reduzido em campo (ANDRÉ, 1995).

Desse modo, para o desenvolvimento de nossa pesquisa utilizamos a observação participante, que nos proporcionou uma interação e percepção maior do nosso objeto de pesquisa. A observação constitui elemento fundamental para esse tipo de pesquisa, segundo Ludke e André (1986), é um dos instrumentos básicos para produzir dados na investigação qualitativa. Sendo uma técnica onde os dados são produzidos através dos sentidos, de forma a obter informação de determinados aspectos da realidade.

Para Gil (2008) a observação pode ser ou não estruturada, tudo depende do grau de participação do observador, pode ser ou não participante e estas combinação implicam em algumas classificações que combinam os dois critérios: observação simples;

observação participante e observação sistemática. Para nossa pesquisa utilizamos a observação participante, conceituada por May (2001) como “processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (May, 2001, p.177).”

Esse procedimento metodológico, como refere André (1995,) “é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”, este é o motivo pelo qual optamos por este tipo de coleta de dados em nossa pesquisa.

Para conseguirmos abranger todos os requisitos da observação participante, é necessário que façamos uso de um material que nos auxilie na anotação de todos os dados observados, para que possamos, no decorrer da pesquisa, entender cada situação e saber identificar quando cada uma ocorreu. Para isso utilizamos o Diário de Campo, que basicamente é um caderno onde são anotados as informações observadas, conversas e os comportamentos, tudo que esteja relacionado com o objeto de pesquisa para que mais tarde seja transformado no material final.

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de registro, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do pesquisador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador, suas reflexões e comentários.

Para corroborar os dados produzidos pelas observações, optamos por entrevistar os professores, entendendo que por meio da entrevista teríamos a possibilidade de, como refere André (1995), “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

Para tanto, é necessário definir o corpo da entrevista e nesta pesquisa optamos pelo tipo semi-estruturada, que como explica Ludke e André (1986) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Quanto ao registro da entrevista, optamos pela gravação direta em vídeo, que baseados em Ludke e André (1986) possui suas vantagens por registrar todas as expressões orais e corporais, deixando assim com que o entrevistador consiga focar apenas no entrevistado, porém, como tudo, ela possui algumas desvantagens, algumas pessoas podem se sentir constrangida ao serem gravadas, podendo assim influir na

qualidade dos dados produzidos; também ocorrer uma dificuldade ao transcrever a gravação para o papel.

Pôr as entrevistas terem sido realizadas no período de pandemia mundial causada pelo Covid-19, as entrevistas foram realizadas e gravadas a partir da plataforma *google meet*, desse modo, os registros das entrevistas ficaram em formato de vídeo. No próximo tópico, iremos abordar a descrição do campo de pesquisa, os dados produzidos nas observações e entrevistas, bem como a análise desses dados.

### **3 ENCONTROS E DESENCONTROS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA WLADISLAU GARCIA GOMES**

#### **3.1 Breve história da Escola**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, localizada na cidade de Paranaíba, no estado de Mato Grosso do Sul. Quando a escola iniciou sua trajetória em 1957 ainda pertencia ao estado de Mato Grosso, que teve sua divisão apenas em 1977. A escola teve seu início quando o José Gonçalves de Oliveira, legislador da Câmara Estadual em Cuiabá-MT, aprovou a implantação do curso ginásial (equivalente às séries finais do Ensino Fundamental) com o Decreto nº 302 de 30/08/57. Na ocasião, o deputado José Gonçalves de Oliveira, junto ao governador João Ponce de Arruda, nomeou Cássio de Figueredo como diretor.

Em março do mesmo ano aconteceram os exames de admissão para selecionar os alunos que pretendiam cursar o ginásio, iniciando, assim, as aulas em abril de 1957, mas como começaram atrasadas, os professores entraram em um acordo de trabalharem no período de férias de julho. No entanto, no decorrer do ano, surgiram algumas denúncias de políticos paranaibenses que alegavam irregularidades quanto ao funcionamento da escola.

Após inspeção realizada por um Inspetor de Educação do Ministério da Educação e Cultura - MEC do Rio de Janeiro, capital do Brasil naquela época, foi decidido invalidar o ano letivo de 1957 e fechar o Ginásio Estadual Wladislau Garcia Gomes, até que a correta documentação fosse apresentada.

Em agosto do mesmo ano, alguns políticos contrários aos que realizaram a denúncia, conseguiram recriar o Ginásio Estadual Wladislau Garcia Gomes por meio do Decreto nº 302 de 30/08/1957 e da Portaria Ministerial nº 1.741 de 09/12/1957, sendo autorizado o seu funcionamento a partir de 25/11/1957, sendo nomeado um novo diretor, o Sr. Antônio Garcia de Freitas, permanecendo o secretário e professores de antes.

Entre os anos 1958 a 1966, o Ginásio Estadual Wladislau Garcia Gomes permaneceu no prédio da Escola Estadual José Garcia Leal, e de 1967 a meados de 1968, enquanto era construído seu prédio, a escola funcionou na sede do Rotary Clube. A mudança para o prédio próprio aconteceu em julho de 1968, e a Escola Wladislau funcionou nesse local até 1974, quando precisou ser transferida por tornar-se pequena

para a demanda existente na época. O novo prédio foi inaugurado em 1975, à rua Quatro de julho, nº 1000, onde funciona até os dias atuais.

A Escola Wladislau está localizada em um bairro de classe média, com boa infraestrutura, seus alunos são oriundos de bairros circunvizinhos com população de baixa renda e do meio rural. A escola também conta com uma extensão que funciona em conjunto com Escola Municipal João Chaves dos Santos, na Vila Raimundo (distrito rural do município de Paranaíba), localizada a 35 quilômetros da cidade, a extensão atende o Ensino Médio e projetos de Educação para o Campo.

A Escola Wladislau oferecia em 2019 no matutino: Ensino Fundamental e Médio; na polo Educação para o Campo: do 1º ao 3º ano do ensino médio; na extensão, no noturno: a Educação Técnica Profissional de nível médio com o curso de Manutenção e Suporte em Informática.

Sua gestão escolar: é composta pelo diretor e uma secretária escolar, a equipe técnica administrativa é composta por 4 funcionários, sendo 2 assistentes de atividades educacionais, 1 professor readaptado e 1 merendeira readaptada. Ainda conta com o professor coordenador, coordenador técnico, 3 assessores pedagógicos, ao qual oferece suporte a 44 docentes, das mais diversas áreas.

A escola é composta por 3 pátios, uma sala para secretaria, uma para coordenação pedagógica, uma para direção, uma sala de espera, uma sala de professores, 6 banheiros sendo 3 feminino e 3 masculino, uma sala de Recursos Multifuncionais, uma sala pequena de estudos, uma de tecnologias educacionais, uma contendo materiais pedagógicos diversos, um parque infantil, uma sala de reunião, um refeitório, uma cozinha, uma cantina, uma biblioteca, três bebedouros e um reservatório de água, doze salas de aula, duas quadras, uma casa para o zelador, horta escolar e estacionamento com área descoberta e arborizada.

Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP de 2019, a escola faz menção às condições de acessibilidade aos alunos com deficiência em sua edificação, nesse sentido, a infraestrutura do prédio é adequada para o acesso de todos. Também possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, que conta com um professor com formação específica em Educação Especial e outros 2 tradutores intérprete de Libras.

A Escola Wladislau possuía em 2019, 427 alunos matriculados, sendo 13 alunos com deficiência, no entanto, em seu PPP a escola não menciona especificamente o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, mas ressalta a valorização ao respeito à vida e às diferenças, sejam elas sociais, culturais, éticas e morais. Ainda

menciona o respeito à capacidade e ritmo individual de cada aluno, sendo este um dos objetivos/missões que a escola busca alcançar para que promova uma educação humanizada.

No próximo tópico iremos descrever e analisar os dados produzidos durante as observações das aulas dos professores de Matemática na Escola Wladislau que ocorreram no segundo semestre de 2019.

### **3.2 Produção e análise de dados**

Nesta seção será retratado nossos passos durante a observação e entrevistas com os professores, traremos trechos do diário de dados e dos registros das entrevistas, e por meio desses trechos que serão destacados já iremos realizar nossas análises desses dados.

Inicialmente, ao ponderarmos em qual escola deveria ser realizada nossa pesquisa, precisamos organizar pontos relevantes para essa escolha, sendo assim, elencamos alguns critérios a serem atendidos: primeiramente, queríamos uma escola pública estadual que oferecesse as séries finais do Ensino Médio, pois em Paranaíba as escolas municipais são voltadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental; ter dentre os matriculados alunos da Educação Especial; e contar com Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, no município existiam cinco escolas estaduais no ano de 2019. Como apenas a Escola Wladislau tinha à época da pesquisa a Sala de Atendimento Educacional Especializado (e atende a todos alunos de outras escolas), nossa escolha foi simplificada.

Então, após a escolha entramos em contato com a escola, fazendo a solicitação da autorização para que fosse realizada a pesquisa de campo. Após a autorização por parte da direção da escola, iniciamos a segunda parte, que consistiu em selecionar as salas em que a pesquisa seria realizada. Primeiramente, como nossa pesquisa se direciona ao professor de Matemática, nosso critério eram salas que tivessem alunos público da Educação Especial, assim, foram selecionadas quatro salas sendo elas 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio e três professores.

Desse modo, partimos para outra solicitação de autorização, desta vez direcionada para os três professores para que pudéssemos realizar observações em suas aulas, com o aceite de todos iniciamos nosso trabalho de campo começando em 23/07/2019 a 05/12//2019 e para registro dos dados utilizamos o diário de campo.

Para darmos início, consideramos que é de suma importância conhecermos um pouco sobre os professores e os alunos da Educação Especial, que fizeram com que as respectivas salas fossem escolhidas. Para que possamos preservar a identidade, todos nomes que iremos usar para se referir aos participantes da pesquisa durante o texto são fictícios.

Nosso trabalho foi realizado com três professores que além de realizarmos as observações de suas salas, também realizamos entrevistas semi-estruturada, contudo, apenas dois dos três professores realizaram a entrevista, pois o terceiro não respondeu nossas mensagens e ligações. Consideramos que a pandemia também influenciou para que não conseguíssemos o contato com este professor.

Para entendermos quem são faremos uma breve apresentação, o primeiro professor ser entrevistado foi Ilson, nascido em Paranaíba, pai de dois filhos, formado em 2017, professor de Matemática na rede estadual e municipal da cidade de Paranaíba desde o ano de 2017 e também na escola pesquisada.

A segunda professora entrevistada se chama Carla, nascida em Paranaíba, casada, sem filhos, formada em 2013 pela UFMS de Paranaíba, optou por fazer Matemática por não ter condições de fazer o curso que gostaria Odontologia, professora contratada, lecionando na escola que a pesquisa foi realizada apenas no ano de 2019.

O terceiro professor por não participar da entrevista não temos seus dados de formação, foi realizado vários contatos para que o professor realizasse a entrevista, uma vez que desde o início sabiam que seria realizada uma entrevista, mas devido a pandemia Covid-19 o contato com os professores foram realizados por meio de telefone e e-mail o terceiro professor não nos respondeu, então não temos sua entrevista, apenas a observação foi registrada.

Como já mencionado, foram selecionadas quatro salas, obtendo no total cinco alunos com alguma deficiência, sendo quatro com o diagnóstico de deficiência intelectual e um com mielomeningocele e hidrocefalia, sendo este último o único que contava com uma monitora.

As salas observadas foram do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental cada uma delas tinha um dos alunos com deficiência intelectual e a sala do 2º ano do Ensino Médio tinha dois alunos um com deficiência intelectual e o outro com mielomeningocele e hidrocefalia.

Cabe ressaltar que, segundo Sasaki (2002), a nomenclatura usada para se referir à pessoa com deficiência intelectual modificou-se várias vezes e já houve várias: retardo

mental, excepcional, retardado, entre outras, porém hoje caso a deficiência seja no âmbito cognitivo o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual” (SASSAKI, 2002).

Também é importante salientar que “A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 103).

Assim, uma pessoa só pode ser considerada com deficiência intelectual quando houver comprometimento tanto na questão cognitiva como na questão adaptativa, sendo assim, é necessário que ambas se apresentem, caso contrário não é considerado deficiência intelectual (SASSAKI, 1999).

Já a mielomeningocele é uma doença que interfere no feto durante o progresso da gestação, por causa de uma má-formação congênita, sendo sua causa desconhecida, porém, estudos sugerem uma etiologia multifatorial, sendo que os fatores citados são genéticos, ambientais e nutricionais, em mulheres com dieta em ácido fólico, diabetes maternas, deficiência de zinco e ingestão de álcool ou drogas (FERNANDES; ROCCO; SAITO, 2007).

A mielomeningocele também gera outras sequelas como a hidrocefalia, sendo está presente em cerca de 90% dos casos. A hidrocefalia tem a característica por apresentar um acúmulo excessivo de líquido cefalorraquidiano dentro do crânio, podendo causar lesões e inchaços, causados pela produção do liquor em excesso, impedindo assim a circulação ou absorção do líquido cefalorraquidiano, gerando aumento da pressão interior do cérebro, podendo ocorrer também por razões genéticas ou adquiridas, dentre as quais podemos citar: infecções, meningite, traumatismos, hemorragia intraventricular, cistos e tumores.

Estudos realizados por Bier (1997), Yeates (2003) e Guerra (2006), averiguaram que crianças com mielomeningocele e hidrocefalia têm uma maior possibilidade de desenvolver distúrbio de aprendizagem, já que existem dificuldades no processamento cognitivo relacionadas à atenção, o que propicia um alto nível de distrabilidade e déficit de memória.

Gostaríamos de ressaltar novamente que entendemos que Educação inclusiva é uma educação para todos, no entanto, para nossa pesquisa, optamos por salas que continham alunos público alvo da Educação Especial para que tivéssemos a maior

heterogeneidade possível nas turmas e assim pudéssemos ter uma maior amplitude para investigação e análise.

Vale ressaltar que defendemos que a escola deve estar preparada para a inserção de todos os alunos no ensino regular, independentemente de sua condição, isto significa que deve respeitar as diferenças e como menciona Mantoan (2003) educar para a inclusão consiste em reexaminar paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. Mantoan (2003) afirma, ainda, que a inclusão nunca irá acontecer enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos.

Para que pudéssemos compreender qual é o conceito de inclusão para os professores da nossa pesquisa, durante a entrevista fizemos a pergunta de qual a concepção deles sobre o que é inclusão. Segundo o professor Ilson “a inclusão nada mais é do que um indivíduo com deficiência intelectual ou física estar inserido na educação básica em uma escola de ensino regular”.

Podemos notar que, segundo a fala do professor, o seu conceito sobre inclusão se restringe apenas a inserção dos alunos na escola, que poderia estar mais alinhado ao processo de integração, no entanto, incluir e integrar têm significados diferentes, que fazem as pessoas as vezes se confundir. Segundo Mantoan (1997) a integração:

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor” (MANTOAN, 1997, p. 8).

Sendo assim, ao ponto de vista da autora, temos que no conceito de integração o aluno deve adaptar-se à escola para que possa fazer parte dela, enquanto, segundo a autora, “(...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (...) que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos” (MANTOAN, 2006, p.19) sendo assim, no conceito de inclusão defendido por ela é a escola que se adapta ao aluno, promovendo mudanças necessárias para garantir que todos aprendam.

Sobre inclusão, Sasaki (1997) afirma que

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida (SASSAKI, 1997, p.17).

Desta forma, a escola deve buscar proporcionar a equidade entre todos, para que todos sem exceção tenha um aprendizado de boa qualidade, pois na perspectiva de educação inclusiva buscamos ir além da simples inserção deste sujeito no âmbito escolar. Para Mantoan “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 1997, p. 121).

Durante a entrevista, pôde ser observado que o que a professora Carla entende por inclusão, mesmo tendo dificuldade de desenvolvê-la, está mais próximo do conceito discutido acima. Para a professora Carla, sua concepção sobre inclusão consiste:

Na nossa visão de inclusão, acho que em primeiro momento deveríamos ter os monitores, o acompanhamento. Deveria ser repassado para a gente primeiramente, antes de irmos para sala de aula. Então, inclusão é fazer esses alunos participarem cada vez mais das aulas, que eles tenham condições de participar, porque muita gente entende inclusão por colocar o aluno dentro da sala de aula e deixá-lo ouvindo o que os outros colegas estão falando, entendendo já como alguma inclusão, eu não entendo assim, pois se o aluno estiver na sala só por estar, ele está sendo incluído no que? Não tem muita lógica, então acho que ainda falta muita coisa para a inclusão acontecer, o atendimento especializado, até as adequações da escola que não existe, acho que ainda falta muita coisa para essa inclusão (Trecho da entrevista realizada com a professora Carla, 30/08/2020).

Podemos observar que a professora tem uma concepção que se alinha ao que defendemos nesse trabalho, de modo que na inclusão todos tem o mesmo direito de frequentar uma escola independentes de suas condições, para Mantoan (2003).

[...] o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, deste o começo da vida escolar. A escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que consideradas necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 24).

Segundo as concepções de Mantoan (2003), para que a sociedade seja mais justa é necessário dar oportunidades para todos, portanto, precisamos de um sistema escolar sem que exista qualquer tipo de discriminação, de modo que possamos reconhecer e entender o outro, vivendo e partilhando com diversidade, sem apontar as diferenças entendendo que elas nos completam.

Nesse sentido, o professor é uma das chaves para que a inclusão seja mobilizada na sala de aula, mas pudemos observar no nosso trabalho de campo que, em algumas situações, existem alunos a quem os professores direcionam preferencialmente às aulas, os “bons alunos”, que são considerados alunos esforçados, participativos, etc, sendo assim, por conveniência, os professores interagem sempre com os mesmos, argumentando que os demais não participam da aula, não prestam atenção e não realizam as atividades.

Conseqüentemente, fazem com que as atividades propostas em sala pelos professores sejam realizadas automaticamente pelos “bons alunos”, esforçados e participativos e copiada por outros, os desinteressados e indolentes, os “anormais”. Existem ainda aqueles que não as realizam, mantendo assim um círculo vicioso em que acaba ficando somente um pequeno grupo aprendendo, fazendo com que as aulas sejam constituídas, para alguns alunos, por momentos de tensão e angústia diante das dificuldades apresentadas durante a realização das, passando a se sentirem incapazes.

Vemos também que, muitas vezes, o aluno acaba sendo responsabilizado pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar, que também o faz, automaticamente, se culpabilizar. Podemos notar isso nas falas de alguns alunos, tais como desses excertos abaixo:

A aluna Brenda sempre se desespera nas aulas de Matemática por nunca conseguir entender e solucionar as questões dadas pela professora. Ela é membro de uma família em que o irmão está preso e sofre com problemas familiares, ao qual já passou por diversas escolas e é sempre aprovada sem que tenha aprendido. Em uma atividade dada pela professora, correção da prova a qual ela escreveu não sei em todas as questões, a professora pede para que eu ajude a aluna, os exercícios eram sobre equações e exigia que a aluna soubesse multiplicação. Ao ajudá-la, pude notar que ela não sabia quanto era  $0 \times 10$  e apesar de uma longa explicação, foi notado que ela não compreendeu. Ela ria e dizia “professora sou burra não sei e não quero fazer”. (Observação 27/08/2019, sala de aula 7º ano).

A professora após explicar faz algumas perguntas, de um exercício do livro já resolvido, os alunos não respondem e Miguel diz “responde seus burros”, a aluna Eduarda complementa “por sermos burros não respondemos, pois já sabemos que vai estar errado mesmo”, a professora continua perguntando apontando para alguns alunos, quando a aluna Eduarda mais uma vez comenta que ninguém sabe, a professora pede para que ela poupe seus colegas de suas conversas, quando alguns alunos dizem “professora ela tem Down” todos riem (Observação 22/08/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

O que podemos notar é que nesse momento a professora não lida os conflitos existentes em sala de aula, os alunos se culpam por não saberem responder e nada é feito, a culpabilização pelo fracasso escolar se dá pelo sentimento de não ter alcançado o

resultado/expectativa esperada durante o processo escolar, de não alcançar o esperado na sua etapa de ensino, ou seja, a culpa é colocada no aluno por não alcançar ou se adequar aos padrões de normalidade vigente na escola. No entanto, na forma como a escola opera, a culpa é direcionada ao aluno por fracassar (e também aos professores), mas nunca ao modo como o sistema escolar funciona, de modo que cada um é responsável pelo seu futuro. Nesse sentido, Almeida (2003, p. 1) explica que:

A Escola é a principal agência encarregada de igualar os estudantes oferecendo um ensino igual para todos. Assim, todos os estudantes são iguais no ponto de partida e se distinguem pelos seus méritos e esforço pessoais, no ponto de chegada, ou seja, no momento em que deixam a Escola. Assim, cada estudante é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Individualiza-se o mérito do “bom aluno”, mas sobretudo a culpa pelo mau desempenho que, quase sempre, implicará outros fracassos pelos quais, por conseqüência, ele também será o único culpado. Em suma, a Escola Tradicional iguala os diferentes e, em nome da igualdade formal, esconde a desigualdade real (ALMEIDA, 2003, p.1).

Os mecanismos atuais que escola mantém, comprovam uma cultura classificatória, discriminando os que não se enquadram ao perfil do “bom aluno”, sendo apontados pelo sistema como “sujeitos fracassados”, seja pela nota em uma prova e/ou pela dificuldade em acompanhar a sala, esquecendo, no entanto, que o fracasso é resultado do modelo escolar vigente, já que grande parte dessas dificuldades e incapacidades são geradas pelo próprio sistema. Podemos ver tais dificuldades sendo enfrentadas por professores e alunos:

A professora ajuda uma aluna que tem muita dificuldade em adição, subtração e multiplicação não sabendo  $2 \times 5$  (Observação 01/08/2019, sala de aula 7º ano do Ensino Médio).

A professora pede para que eu ajude duas alunas que sentam ao fundo da sala e sempre estão com celulares à mão, estas alunas não sabem adição, subtração, multiplicação e nem divisão e nem troca de sinais, tiveram muitas dificuldades para resolverem a conta que necessitava resolver  $1 \times 2$ ;  $3 + 4$  (Observação 01/08/2019, sala de aula 7º ano do Ensino Médio).

A professora faz um comentário sobre as provas dizendo que foram três e mesmo assim a maioria não conseguiu nota, ainda ressalta que tiveram alunos que não sabiam calcular  $1 \times 180$ , então Eduarda diz que esta pessoa é uma burra a professora diz “dispensar os comentários” (Observação 26/09/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

O atual sistema educacional não se preocupa com uma aprendizagem efetiva e sim com “quantos alunos serão aprovados”, com isso “o nosso exercício pedagógico escolar

é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2003, p. 18), em outras palavras, transpor esses exames determina para o aluno o seu sucesso ou seu fracasso, e não necessariamente se aprendeu ou não.

No dia 24/09 a professora Carla entrega para os alunos a terceira prova para ver se conseguem notas melhores, ao andar sobre a sala e ver a dificuldade ela começa a ajudar e pede para que eu ande também e ajude os alunos. Ajudei uma aluna que tinha muita dificuldade não sabendo resolver a conta  $1x180$ . Foram poucos alunos que fizeram a prova toda a maior parte dos alunos só resolviam com ajuda sendo assim deixaram metade da prova sem fazer (Observação 24/09/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

Sabemos que, em todo processo educacional temos a avaliação, no entanto, atualmente o conhecimento está associado com a nota obtida nessa avaliação e não à aprendizagem, assim, determina seu sucesso e seu fracasso. Da forma como vem sendo executada, a avaliação é um dos meios classificatórios existentes no âmbito educacional, esperando dos alunos não a assimilação dos conteúdos, mas a reprodução deles, assim, os que conseguem ouvir e reproduzir na avaliação basicamente o que o professor fala durante a aula é um aluno de sucesso.

Caldeira afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Nesse sentido, a avaliação passa a ser instrumento para apontar as desigualdades e o tempo que cada aluno adquire suas habilidades e conhecimento, classificando os que terá sucesso ou fracasso. Podemos ver isso nos excertos:

Há mais ou menos uma semana a sala recebe uma aluna nova, a professora pergunta como eram as notas desta aluna na escola anterior, a aluna responde que ruim então a professora diz “aqui vai ser pior, você não faz uma tarefa desde o dia que você entrou” (Observação 24/10/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

Durante a prova a professora ajuda os alunos, mas sua atenção está voltada para a aluna Jayne que tem muita dificuldade não sabendo resolver um exercício  $20-10x50$  tento muita dificuldade até mesmo em entender o que a

professora está explicando para ela (Observação 06/11/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

O preconceito é visível quando se aponta a dificuldade de aprender de um aluno e o culpa por isso, a escola é responsável por fazer a seleção desses estudantes, produzindo diferenças, distinções e desigualdades, contudo, podemos atribuir isso as diferenças existentes nos estudantes em relação ao que chamamos de “capital cultural”, que segundo Bourdieu consiste em um conjunto de recursos e competências relacionados ao arbitrário cultural dominante, mobilizáveis provindos da cultura dominante ou legítima, de maneira que as desigualdades apresentadas pelo aluno é reflexo das diferenças de acúmulo de capital cultural entre as classes sociais. Segundo Bourdieu (1997).

Acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p. 86)

Para Bourdieu (2003), o capital cultural é iniciado na família, é através de investimentos na transmissão de educação para seus filhos que inclui os saberes científicos, valores e formas de pensamento. Contribuindo, assim, para o futuro escolar promissor de seus filhos, a vida profissional e as relações sociais que deverão acontecer no decorrer de suas vidas. Os trechos abaixo são retratos dessa relação familiar, importante para a constituição do estudante como ser humano, mas que nem sempre acontece de maneira salutar:

Os alunos Mateus e Carlos estão conversando com a monitora sobre como é a composição de sua família (com quem mora, quantos irmãos tem) em um momento do seu diálogo Carlos olha em minha direção e diz que tem uma irmã e um irmão e que seu irmão apanha sempre dele quando não faz o que ele manda, me diz que ele também apanha, mas do seu pai isso quando não faz o que é mandado que faça (Observação 01/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Ao iniciar a aula uma funcionária da coordenação passa na sala lembrando da reunião de pais e entrega os bilhetes e lista com os nomes dos alunos para anotar quem recebeu o bilhete, quando a funcionária sai um aluno diz “nem pai eu tenho”, a professora fala “vem o tio”. O aluno Dione fala “meu pai não vai vim, porque trabalha, tenho certeza que não vem” (Observação 07/08/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

Dione conversa com Jeferson durante a aula dizendo passar muito tempo sozinho em sua casa e que às vezes vai para a namorada, ele menciona que os pais trabalham muito e supre a ausência com dinheiro, e com suas pulseiras e colares banhados a ouro, também com cursos de computação, o que ele quiser, porém diz que sua preferência seria não ganhar estas coisas e ter mais tempo com os pais (Observação 18/09/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

Podemos notar como o capital cultural é empregado em uma sociedade capitalista, nas palavras de Pierre Bourdieu:

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se a pessoas em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e, principalmente, as maneiras e a conduta) (BOURDIEU, 1998, p. 193).

Desse modo, a sociedade é movida pelo o consumo de bens materiais e nós, indivíduos inseridos nela, nos encontramos neste processo. No caso do aluno Dione, podemos notar que sua família, assim como corriqueiramente é propagado socialmente, segue o que vem sendo imposto como ideal de vida.

A ideia de que trabalhar para dar “boas condições” a um filho faz com que famílias siga o exemplo dos pais de Dione, onde pais recorrem a presentes para demonstrar seu afeto, assim como para demonstrar a esperança depositada para que ele alcance um futuro promissor, o carinho a atenção é expressada por objetos, bens materiais. A sobrecarga de trabalho que estes pais se submetem os impossibilita de disponibilizar tempo para se dedicar ao dia a dia do filho, como por exemplo, para ir em uma reunião, como mencionado por Dione que diz “professora meus pais trabalham não vão poder vir não”.

Sobre isso, Bauman (2008) diz que

Ocupados em ganhar mais dinheiro em função das coisas de que crêem precisar para serem felizes, homens e mulheres têm menos tempo para a empatia mútua e para as negociações intensas, por vezes tortuosas e dolorosas, mas sempre longas e desgastantes. [...] Isso aciona outro círculo vicioso: quanto mais se obtêm êxito em “materializar” a relação amorosa (como o fluxo contínuo de mensagens publicitárias os estimula a fazer), menos são as oportunidades para o entendimento mutuamente compassivo exigido pela notória ambigüidade poder/carinho do amor. (BAUMAN, 2008, p.15).

Assim, o autor nos mostra que muitas vezes os pais, ao se dedicarem em dar o que socialmente é considerado “tudo do bom e do melhor” para os filhos, para dar a

oportunidade e os meios para que sejam “bem sucedido”, muitas vezes estão influenciados pelas artimanhas do capitalismo. Ainda sobre a culpabilização do estudante pelo seu fracasso:

A professora pede para que um aluno leia a definição do exercício, como o aluno tem dificuldade na leitura os alunos riem muito dele inclusive a professora, ele para de ler e fica de cabeça baixa, a professora faz a leitura (Observação 07/08/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

O aluno Bruno vai à lousa resolver um exercício durante sua resolução o aluno Miguel tenta atrapalhar Bruno e erra em uma conta de divisão e todos riem inclusive a professora que o ajuda apenas após algum tempo (Observação 20/11/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

A professora Carla chama alguns alunos para resolverem os exercícios de equação do 1º grau na lousa e um desses alunos olha um exercício já resolvido para conseguir fazer o seu, nisto alguns outros alunos gritam o chamando de burro, a professora não intervém deixando o aluno constrangido e dizendo que não queria mais resolver. Neste momento a professora o ajuda a fazer o exercício. Neste mesmo dia, outro aluno vai à lousa e também não consegue realizar a atividade, alguns alunos tentam o ajudar, mas a professora diz “deixem ele fazer, deixe com que pense”. Neste momento, o aluno que está na frente não sabe o que fazer, um outro o chama de otário e a professora diz que ele deve pensar mais. Só após algum tempo com o aluno envergonhado na frente da sala que ela o ajuda (Observação 25/07/2019, sala de aula 7º ano).

Podemos observar nesse excerto do caderno de campo, que mesmo a professora observando que o aluno se sentia desorientado, sem repostas/ajuda, que não consegue continuar realizando a atividade, ela não o ajuda de imediato, pois entende que é necessário que ele pense, que busque a resposta, porém esta situação só causa sentimento de fracasso e culpa por não conseguir desenvolver a atividade.

No entanto, é preciso entender que o processo de aprendizagem é diverso, os alunos possuem suas diferenças e a aprendizagem pode ser uma delas, mas com a ideia de que todos devem aprender da mesma forma e no mesmo tempo, a escola desvaloriza essas diferenças, quem desvia do padrão intelecto, físico e/ou culturalmente, não valorizando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando não se vê o aluno como um todo com suas qualidades e limitações, acaba-se reduzindo o aluno aos seus maus comportamentos, atribuindo a ele uma pretensa preguiça ou indolência de não querer aprender, deixando de falo o contexto deste aluno. A escola pesquisada tem a maior parte de seus alunos residentes no campo, sendo que, alguns alunos precisam acordar de madrugada para irem à escola, e geralmente chegam tarde em casa e ainda tendo que ajudar os pais no trabalho. Assim, devemos considerar que a “preguiça” ou “indolência” associada à dificuldade de aprendizagem atribuída a

eles podem estar ligadas ao cansaço e dificuldades encontradas por esses estudantes, que contribui para o fracasso escolar de cada um, gerando um sentimento de frustração quanto ao que esperam do processo de democratização e inclusão.

A escola, assim, sendo a provedora de desigualdade e com a cultura do “só aprende quem quer aprender” enraizada em si, fazendo com quem não consegue acompanhar o desenvolvimento da média se culpabilize dizendo que “não sabe”, “não consegue” e “que não é capaz de aprender”, estes alunos são rotulados e deixados de lado pelos professores, considerados incapazes e sem vontade de aprender, ou seja, são excluídos. Em uma situação em sala de aula, notamos essa atitude do professor:

Durante as provas alguns alunos perguntam para a professora o que fazer quando não souber responder, a professora Carla pede para que eles chutem a resposta. Ao menos 10 alunos nem tentaram resolver a prova, alegando não saber nada. Uma aluna faz uma pergunta para a professora, que pede para que ela fique quieta, alegando que ela fala todo dia em sala a resposta da pergunta feita (Observação 05/11/2019, sala de aula 7º ano do Ensino Médio).

O professor Ilson chama a atenção de alguns alunos durante a aula diversas vezes, pergunta para Paulo se ele entendeu e como a resposta é não, o professor argumenta que é devido ele ter faltado e não ter ido atrás para copiar, com a resposta e o tom do professor, Paulo não copia a atividade. Ainda durante a aula, a interação do professor era sempre com quatro mesmos alunos, mesmo que outras duas alunas respondessem, ele não dirigia atenção a elas. Segundo o professor, os quatro alunos eram os que prestavam atenção na aula. (Observação 30/07/2019, sala de aula 9º ano).

Um outro ponto a ser destacado, é como os professores tratam seus alunos com apelidos e insinuem “xingamentos” quando não se entende algo. Os trechos abaixo exemplificam isso:

O professor quer passar uma atividade que está em seu celular, mas diz a sala que não tem internet, neste momento uma aluna vai até a monitora Camila perguntar se ela não pode rotear sua internet para o professor. O professor pede para os alunos pegarem o celular e abrir o grupo do Whatsapp, pois ele havia enviado a atividade por lá, o professor passa o conteúdo na lousa Teorema de Laplace usando o celular, no término o professor pede para que os alunos resolvam as atividades em casa, pois na próxima aula irá visar, vários alunos vão à frente da sala tirar foto quando ele diz “vocês são burros, está tudo no celular”. Após sua explicação os alunos guardam o material faltando 20 minutos ainda para o término da aula e o professor conversa com alguns alunos sobre venda e compra de bezerros (Observação 01/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Logo no início da aula acontece um diálogo entre um aluno e o professor, este aluno está querendo saber para que escola um outro aluno foi, para que o professor entenda qual é o aluno é lhe dado a seguinte expressão “aquele branquinho, cabeçudo” fazendo com que o professor saiba qual é pela

referência e diga a escola atual do aluno (Observação 30/07/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Além dessas expressões que acabam reforçando estereótipos e contribuindo para a divisão entre normais e anormais, os professores ainda acabam debochando dos alunos também quando não prestam atenção, um exemplo disso é quando atribuem a uma incapacidade dos alunos quando estes não conseguem resolver os exercícios considerados “fáceis”. Podemos notar estas posturas nas seguintes falas:

Para a realização da prova foram reunidos o 2ºA e o 2ºB, dividindo os alunos em duplas, o professor passa as instruções da prova e pede para que cada aluno faça uma das questões para que todos participem. O professor ao iniciar a prova fica no celular. Foi possível notar que alguns grupos um aluno fazia e o outro não, outros grupos enquanto um fazia o outro passava “cola”, em um dado momento o professor para de mexer no celular e começa a observar os alunos e fazer comentários já que ele nota que um aluno está passando as respostas, “hoje você está bem hein, sentou com a melhor aluna da outra turma, está só na mamata, mas cuidado que vou te colocar no sol” (Observação 20/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

A professora passa alguns exercícios no início da aula e o aluno Bruno disse ser fáceis, após algum tempo ele reclama estar perdido na resolução e a professora não o ajuda o lembrando da sua fala no início da aula quando disse ser fáceis (Observação 12/09/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

A professora Carla passa alguns exercícios, pela dificuldade em que os alunos dizem ter ela faz o item “a” da atividade e diz: “não tem coisa mais fácil que isto, estes exercícios são mais fáceis que tudo”, é mamão com açúcar” (Observação 25/ 07/2019, sala de aula 7º ano).

Podemos observar que, os alunos por não conseguirem sanar suas dúvidas e questionamentos, além de fortalecer a ideia de que são culpados por não saberem fazer as atividades, acabam não encontrando significados nas atividades propostas pelos professores, fazendo, assim, com que alguns sintam que aprender é algo distante e doloroso. Os professores, ao tentar mostrar que o aluno é desinteressado ou incapaz procura livrar-se da responsabilidade de ensiná-los e também de desconfortos causados pelas situações de não saberem responder ou entender a matéria.

É necessário que os professores levem em conta que os indivíduos são diferentes, que aprendem de maneiras e tempos diferentes, “não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte” (MANTOAN, 2001, p.51), assim, para a inclusão é necessário

planejar a aula de forma que atenda a todos os alunos, sem exceção, dos que aprendem mais devagar e até os que têm altas habilidades.

Deste modo, criar oportunidades para todos aprendam efetivamente, Mantoan (1998, p.3) corrobora com a importância de “uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender”, para isso é necessário que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares” (MANTOAN,1998, p.3).

O autor Sasaki (2003) em sua obra afirma que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

Outro conceito importante é de Mantoan (2004), ele afirma que a educação inclusiva

(...) é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação (MANTOAN, 2004, p. 45).

Uma escola inclusiva é um lugar onde todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades em termos de acesso e permanência, contudo com estratégias de aprendizagem diferenciadas a partir de cada necessidade, numa escola inclusiva não podemos privilegiar determinadas qualidades em detrimento de outras. Nesse sentido, o desafio é planejar uma atividade que comporte essa possibilidade de estratégias.

Também devemos destacar que todos indivíduos são o resultado de suas experiências, sendo assim, para que possamos entender o desenvolvimento de cada um é preciso considerar o espaço em que vivem, como são construídos os significados e suas práticas culturais. Levando em conta toda esta estrutura, é necessário que os professores

não deixem de interagir com os alunos, a omissão da interação dos professores com os alunos vai contra a própria atividade de docência. Num dia de observação foi constatado:

No dia 23/7/2019 o 7, 8 e 9 anos tiveram uma palestra com profissionais da saúde sobre Bullying. No dia 15/08/2019 a professora Carla realizou o projeto sobre bullying a qual a escola participa, neste projeto, os alunos precisavam escrever em uma folha de sulfite “algo sobre bullying”. Neste momento, alguns alunos começaram a discutir e se ofenderem, a professora não interviu por dizer ser sempre os mesmos, apenas pediu para que esses alunos fizessem silêncio e deu alguns exemplos de como deveriam fazer. A professora saiu da sala para colar as folhas no mural e deixar a sala com os alunos se ofendendo, após um tempo ela volta e convida os “mesmos alunos de sempre” para ajudá-la, deixando os que ficaram na sala revoltados por nunca poderem ir ajudar (Observação 15/08/2019, sala de aula 7º ano).

Neste caso, a professora Carla conduziu a atividade sobre bullying apenas como uma obrigação determinada pela coordenação, perdendo a oportunidade de trabalhar as diferenças existentes em sala de aula, distribuindo algumas frases prontas para que os alunos fizessem as atividades.

Em momentos como estes notamos o quanto algumas atividades são ministradas apenas para cumprimento de tarefas propostas pela coordenação, sem que tenha uma reflexão crítica nem mesmo por parte dos professores, não sendo realizado um trabalho para envolver os alunos e desenvolver o potencial que a atividade poderia proporcionar.

Neste caso, a professora poderia trabalhar criticamente com os alunos, pois como nos ensina Freire (1995), o educador crítico considera a voz ativa dos alunos buscando desenvolver o pensamento crítico dos alunos, fazendo com que refletissem, por exemplo, sobre os problemas causados dos sujeitos que sofrem bullying. Entendemos que o pensamento crítico é o processo de formar um julgamento reflexivo sobre o que acreditar ou o que fazer em qualquer contexto dado. É reflexivo, porque está aberto ao automonitoramento e à autocorreção (FREIRE, 1995).

Segundo Freire, a pedagogia crítica é pautada na capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo, relação a outros seres humanos, ele é fundamentalmente social, exigindo um pensamento crítico. Para isso, é imprescindível o diálogo

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Um outro ponto a ser destacado é a atuação da professora monitora, que a partir do entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento das potencialidades tanto nos aspectos intelectual, físico, social, assim como também ser a facilitadora do conhecimento, das habilidades e aptidões do aluno que está sendo assistido. O serviço de monitoria nas escolas é parte do Atendimento Educacional Especializado garantido por lei no artigo 227, parágrafo 1º, inciso II e artigo 208, inciso III da Constituição Federal onde menciona “o Estado promoverá a 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 [...]”, ainda na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, diz que “cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva inclusiva, disponibilizar as funções de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008).

Na escola, a monitora Camila é destinada a atender o aluno Mateus, que apresenta mielomeningocele e hidrocefalia, no entanto, por conta própria, também atende outro aluno, o Carlos, que legalmente têm direito à monitor<sup>1</sup> por ter deficiência intelectual, mas segundo a escola estes alunos não tem direito. No entanto, a monitora que deveria auxiliar os alunos Mateus e Carlos, nas aulas observadas, assumia a função de ser “a” professora deles e não apenas uma mediadora entre o professor de sala e eles, uma vez que Camila

---

<sup>1</sup> A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) define pessoa com deficiência da seguinte forma:

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

O artigo 28 vem acompanhado de diversos incisos, dentre eles:

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;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) prevê profissionais especializados nos seguintes termos:

Art. 59, inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

era quem planejava e executava as atividades realizadas em aula para esses estudantes.

Com podemos observar nos trechos a seguir:

Todos os alunos estão sentados bem próximos à mesa do professor, onde existe um diálogo constante entre professor/alunos relacionados aos exercícios, ao fundo da sala encontra-se apenas a monitora, Mateus e Carlos, que resolvem atividades passadas pela monitora, contas de adição e subtração uma vez que Camila diz que é o que eles realmente vão usar no dia-a-dia em suas vidas, Carlos pede sua ajuda para resolver atividades de outra disciplina, e quando os exercícios são resolvidos em lousa Camila e Mateus copiam as respostas, Carlos como sempre não, apenas joga no celular (Observação 06/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Pela primeira vez vejo Carlos circular pela sala e escrever na lousa “pai Carlos” e dizer “se eu tiver um filho eu mato ele” a monitora chama sua atenção para que ele volte para seu lugar, nada é dito sobre sua pronúncia. Neste dia tinha apenas oito alunos na sala sendo que cinco estavam sentados próximos à mesa do professor e ao fundo Mateus, Carlos e a monitora. O professor passa a atividade, conversa com estes 5 alunos e sai da sala, os alunos Mateus e Carlos fazem atividades de outra disciplina, bate o sino e o professor ainda não havia retornado para a sala (Observação 06/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Neste dia o aluno Mateus faltou então a monitora Camila não permanece na sala, ela cumpre seu horário na sala dos professores, deste modo Carlos senta ao fundo da sala sozinho e fica mexendo no celular. O professor passa o conteúdo sobre arranjo e combinação e coloca a música Pagode - Tião Carreiro e Pardinho para explicar. Em nenhum momento o professor Lucas direciona a fala para Carlos nem para saber se estava fazendo ou se estava tudo bem, era como se ele não estivesse na sala (Observação 24/10/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

O que pôde ser notado é que esses dois alunos têm interação apenas com a monitora e quando ela não vai, o Mateus também falta e o aluno Carlos fica “invisível” na sala. Também notamos que o professor de Matemática da sala, mesmo quando não há muitos alunos na aula, age como se os dois não estivessem presentes. Foi observado que, por exemplo, o professor Lucas não direcionava suas explicações para os alunos Mateus e Carlos, por entender que a monitora Camila foi contratada para auxiliá-los.

Observamos também que a monitora sempre copia o que o professor passa, justifica isso dizendo que é para ter o registro da aula, como prova que estava atenta ao que o professor passava.

O mesmo acontecia com as atividades em que o professor desenvolvia em sala, eram apenas copiadas as resoluções dos exercícios, a monitora por ter uma de suas formações em Matemática também auxiliava alguns alunos que iam até sua mesa tirar dúvidas do que o professor Lucas passava.

A monitora copia o que o professor passa na lousa, Mateus também copia já Carlos não, a monitora sempre copia, existem dias que ela copia e os alunos não exemplo disso acontece no dia (29/08), a monitora resolve e depois Mateus copia dela, após realizar a cópia Camila verifica se registrou certo, vendo que houve erro, ela apaga e pede para que ele refazer (Observação 30/07/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

A monitora e Mateus copiam da lousa o Teorema de Laplace, Carlos não copia, logo depois Mateus fica no celular jogando, enquanto o professor faz um exemplo sobre o conteúdo voltando a copiar quando já foi tudo explicado/resolvido (Observação 01/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

A aluna Eduarda vai até a mesa da professora tirar dúvidas dos exercícios sobre determinantes passados pelo professor Lucas, outros alunos continuam indo a mesa de Camila tirar dúvidas (Observação 23/07/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

A composição da sala tem os alunos sentados do meio para frente e ao fundo a Monitora Camila em meio aos alunos Mateus e Carlos. A monitora está presente na sala para o aluno Mateus. Onde a monitora e Mateus copiam as atividades que o professor Lucas passa, a monitora ao ir respondendo as atividades vai explicando para Mateus, e ele copiando, Carlos nunca copia e nem responde as atividades passadas pelo professor da sala (Observação 23/07/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Notamos também que as atividades propostas aos alunos atendidos por Camila são diferentes da do restante da sala, e quando existe a oportunidade de participarem com o todo eles acabam não querendo.

No dia 12/09 deram início a um ensaio de um teatro das disciplinas Matemática, Química e Física, todos os alunos deveriam participar, o professor de Química pede para que Mateus e Carlos também participem já que o diretor pediu para que todos estejam participando, Carlos se recusa a participar, Mateus e a monitora ensaiam, mas no dia da apresentação falta. (Observação 12/09/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

No dia do preparo para a apresentação alguns alunos saem para ajudar na organização, inclusive a monitora Camila que deixa Mateus e Carlos na sala sem atividade alguma, o professora Lucas está no celular e ajuda quando algum aluno vai a sua mesa (Observação 22/09/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

As provas propostas a esses alunos são preparadas pela monitora e corrigidas pelo professor da sala, sendo totalmente diferente das demais e são propostas atividades que requerem somente o básico da Matemática. Durante o trabalho de campo a monitora comentou que ao

Elaborar questões tanto de Matemática quanto de português, estas devem estar sempre voltadas para o dia a dia deles, coisas que consideramos necessárias

para suas vivências, não adianta passar o que eles não conseguem acompanhar, são questões que eles vão usar basicamente adição e subtração, um exemplo é para saberem o troco quando comprarem algo, aqui trabalhamos pensando no que eles vão usar e devemos saber que eles não vão passar nisto mesmo. (Observação 20/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

A prova é feita por Camila tem cinco páginas é ela que lê e ajuda sempre os alunos a resolverem, focando sempre mais em ajudar o aluno Mateus, fazendo “pauzinhos” em sua mesa para que ele consiga resolver, em alguns exercícios Camila monta a conta para que ele resolva e quando nota a insistente dificuldade de Mateus ela resolve na mesa para que ele copie em sua prova, outro exercício na prova é um quadro de números para que eles coloquem em ordem crescente. (Observação 20/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Em relação aos alunos Mateus e Carlos aos demais alunos da sala, pudemos ver que são os mecanismos enraizados que justificam e normalizam a diferenciação, segundo Mantoan (2004, p.7-8) “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza”.

Deste modo, estes alunos não devem ser condicionados a rótulos do que são ou não capazes de aprenderem, promovendo a desigualdade entre os alunos, baseadas muitas vezes no senso comum e no preconceito em relação suas potencialidades e também a partir do meio cultural em que vive. A “inclusão não consente com a criação de identidades organizadas a partir de categorizações fundamentada na diferença e na igualdade” (ORRÚ, p.47, 2017) desde modo Bourdieu menciona que

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (Bourdieu, 1999, p. 53).

Nesse sentido, as escolas devem ser abertas às diferenças, sem que exista a classificação “bons alunos” e “maus alunos”, onde não se aponte o dedo e diga o que este aluno é capaz ou não de aprender, seja estes apontamentos relacionados aos seus aspectos

físicos, mentais, culturais, de classes ou raças. Segundo Mantoan (2001, p. 52) “os alunos, em sua totalidade, experimentam em momentos de sua trajetória escolar um ou outro problema, obstáculo, dificuldade nas aprendizagens acadêmicas”, sendo assim, as escolas inclusivas respeitam e valorizam as diferenças e estimulam aos alunos a se desenvolver em suas potencialidades e superar seus obstáculos.

A Educação Inclusiva tem como foco principal incluir a todos, sendo assim, todos que por qualquer motivo estejam sendo excluído, todos que devido sua cultura, gênero, etnia, classe social sofrem com um sistema que tenta moldá-los e “forma-los”, tentando homogeneizá-los todos aqueles que sofrem por não se incorporar ao padrão imposto socialmente, sendo classificados assim como “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

O trabalho a ser realizado na escola inclusiva deve ser de práticas educacionais que comungam com o respeito à diversidade e diferença, sempre problematizando ninguém é igual a ninguém. No entanto, em um episódio ocorrido durante o lanche, a professora Carla deixou por entre linhas sua opinião.

Durante o lanche duas salas se encontram, o que era de praxe, durante o intervalo do lanche dois meninos conversavam e se abraçavam, ao voltarem para a sala um deles diz: “somos namorados”, após isto alguns alunos riram e a professora olhou com um olhar de reprova. Vendo isto o outro menino diz “é mentira professora, não somos não” ela pede para que deixe de se abraçar e então nada mais é dito sobre o assunto (Observação 20/08/2019, sala de aula 7º ano).

No meio da explicação do professor um aluno levanta para ir beber água, mas de sair da sala ele aponta para um aluno e diz que ele é meio homem, o professor argumenta que nem meio ele é e começam a rir (Observação 05/11/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Este preconceito de gênero e de orientação sexual é uma realidade comum nas escolas, assim como na sociedade no geral, o professor como um dos membros de uma sociedade normalizadora, muitas vezes propaga essa normalização expondo e classificando os indivíduos que desviam da norma, e não é diferente no que diz respeito

à sexualidade, muitas vezes excluem e repudiam qualquer ato ou comportamento que exponha sua orientação.

De acordo com os PCNs (1998), a questão de gênero está relacionada com a construção do que é pertencer a um ou outro sexo, tendo tratamento diferente entre meninos e meninas, assim, estando ligada diretamente a sexualidade e ao tratamento estabelecido pela sociedade: feminino e masculino. Tais padrões são originários das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e posteriormente propagadas pela a educação, sendo hoje reconhecido como “relações de gênero”, sendo representações internalizadas da se a referência fundamentada da constituição da identidade do indivíduo.

A concepção de igualdade entre gêneros deve estar de fato corrente nas aulas, meninos e meninas devem ter as mesmas oportunidades, buscando entender que os mecanismos usados socialmente para administrar, normatizar são questões que não valorizam a diferença, sendo necessário denunciar o preconceito e as práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar, pois são processos de exclusão presentes em nossa sociedade.

Desta forma, a escola como espaço educativo deve ter como desafio problematizar as diferenças, sustentando o processo da inclusão como prática existente e necessária no espaço escolar. Freire (1996, p. 36) nos recorda que “a prática preconceituosa de classe, de raça, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Ainda sobre a questão do preconceito, em um dia de observação um aluno diz na sala de aula que o dia seguinte era “dia de preto”, pois pretos escravos trabalhavam todos os dias, por isso o uso da expressão dia de preto. O que nos chamou atenção é que o uso dessa expressão nem ao menos questionada pela professora, o que contribui para naturalizar expressões e ditados como estes em nossa sociedade e também o preconceito.

É comum presenciarmos o preconceito no âmbito escolar, quer seja pelos educandos ou pelos educadores, onde expressões como, por exemplo “só sendo preto”, “o preto, quando não suja na entrada, suja na saída”, “serviço de preto”, ou ainda, “neguinho”, “pretinho”, “cor do pecado”, são naturalizadas e utilizadas recorrentemente, e não entendidas como sendo preconceituosas, mas já enraizadas pela sociedade e cultura. Podemos ver isso nos excertos abaixo:

Em meio a conversas um aluno diz “amanhã é dia de preto, pois preto escravo tem que trabalhar todos os dias” neste momento alguns alunos riem e a professora Carla pede para que deixem de conversar e voltem às atividades (Observação 24/07/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

Durante a correção que a professora está fazendo dos exercícios começa uma discussão entre duas alunas que em um certo momento uma chama a outra de macaca, os alunos riem e nada é feito (Observação 21/11/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

A aluna Eduarda fica brava com um aluno por estar apagando a lousa antes que ela termine de copiar dizendo “gordinho apaga não”, neste momento a professora pede parar que não chame o colega desta maneira (Observação 28/08/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

A “superioridade dos brancos” é imposta e muitas das vezes não questionada, a educação da população negra fez se valer por meio de lutas e resistências, e deste modo, a escola e os professores são responsáveis por tralharem no sentido de promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, usando de oportunidades como está para problematizarem todo tipo de injustiça e discriminação, construindo indivíduos democráticos. Não se pode denominar quem é ou não capaz de aprender, não “devem se basear unicamente no talento do indivíduo: assim, nenhuma pessoa está em desvantagem em razão de seu sexo, de sua raça, de sua religião, de seus antecedentes sociais ou de toda outra consideração” (BAKER E GADEN, 1992, p.13).

Deste modo, devemos trabalhar o respeito às diferenças entre os alunos, não discriminando nem semeando comportamentos que não respeitam a diversidade. Em uma das aulas também pôde ser vista a intolerância religiosa, que também é um comportamento preconceituoso

Quando uma funcionária vem a sala chamar alguns alunos e nota que dentre aos que chamou existem uns que faltaram, ela pergunta para os alunos se eles saberiam responder se estes alunos que faltaram eram ou não Adventista do Sétimo dia, os alunos não souberam responder e quando a funcionária saiu um dos alunos diz que tem um deles que é Espírita, neste momento o professor Lucas diz “só se ele for espírito de porco” todos da sala riem (Observação 08/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

De acordo com a LDBEN (Brasil, 1986) deve ser “parte integrante da formação básica do cidadão (...) assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” desta forma, a pluralidade religiosa deve ser trabalhada sem que exista preconceito em relação ao que é diferente. A ação deste professor vai ao encontro ao que a Constituição Federal do nosso país assegura, onde

diz que nenhum indivíduo deve sofrer discriminação por nenhum motivo, incluso aí o de religião:

Dos Direitos e Garantias Fundamentais  
CAPÍTULO I DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS  
Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, os termos seguintes: VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (BRASIL, 1988).

A diversidade e a intolerância religiosa são temas importantes que exigem reflexões e debates no âmbito escolar, devendo existir problematização com esta temática em sala de aula, pois a falta do debate pode ser entendida como falta de respeito com a realidade social existente, segundo as Diretrizes do Estado do Paraná, por exemplo, contemplam que:

Entender que as relações de poder são exercidas nas diversas instâncias sócio-históricas [...] permite ao aluno perceber que tais relações estão no seu cotidiano. Assim, ele poderá identificar onde estão os espaços decisórios, porque determinada decisão foi tomada, de que forma foi executada ou implementada, e como, quando e onde reagir a ela. (PARANÁ, 2008, p.66 - 67).

Numa escola inclusiva, o que procuramos é o convívio entre as diferenças, uma vez que todos somos diferentes, a escola é um espaço onde devemos promover o respeito e a inclusão de todos, as ações pedagógicas devem combater a intolerância religiosa, não pode existir indiferenças nesta questão, segundo Itani:

Pode-se mesmo afirmar que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. [...]. A sala de aula não escapa disso [...]. Para trabalhar os conflitos decorrentes da intolerância é preciso compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas, notadamente se levarmos em conta que elas não podem ser analisadas fora de seus contextos. (ITANI, 1998, p.119).

O preconceito ao que é considerado anormal também pôde ser visto nas observações, durante a prática pedagógica podemos notar várias situações que transparecem a resistência ao que é considerado diferente, e é nesse momento que a escola deveria proporcionar um ambiente democrático, que respeite às diferenças.

Os alunos brincam de bexiga durante a aula, um deles diz que o outro é doente que tem Alzheimer, o aluno não sabe o que é isto e o que chama explica modo superficial o significado (Observação 15/08/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

A professora pede para que Bruno faça a leitura, um outro aluno sentado ao fundo da sala diz “lê aí doente, ele tem TDAH” todos riem e o aluno não conseguiu localizar no livro onde está o que a professora pede, então a mesma faz a leitura e diz “vou colocar na lousa porque tem gente que não enxerga no livro”. Ao terminar a explicação a professora Carla faz algumas perguntas e quem responde a primeira é o aluno Bruno (Observação 15/08/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Médio).

Vemos que não são apenas os alunos, mas também professores, os responsáveis pelo preconceito na escola, dessa forma, algumas medidas adotadas pelos professores e toda a direção da instituição, cooperam para que a discriminação se fortaleça, em um momento da entrevista a professora Carla faz uma referência aos alunos com deficiência, quando perguntado sobre a permanência desses alunos na escola, dizendo que

[...] me lembro que tinha o Marcos onde a mãe relatou que ele tomava medicamentos, mas na minha visão ele não tinha nada de diferente dos outros alunos [...] Fábio, ele é muito esperto, olhando para eles sem saber que eles possuem um laudo, alguma doença, alguma especialidade não têm como saber só olhando para eles, porque eles são muito espertos, eles copiam, eles falam, eles resolvem, eles brincam, eles são maliciosos. O Dione da mesma forma, então eles deveriam sim, como estão estar na escola regular, não tem necessidade de eles irem para uma escola especial (Trecho da entrevista realizada com a professora Carla, 30/08/2020).

Como mencionado pela professora, normalmente se espera que os alunos com deficiência sejam fisicamente diferentes, incapazes de se locomover ou de se comunicar, no entanto, essa é uma concepção do senso comum que acaba classificando o sujeito com deficiência como “o” diferente, o anormal. A classificação culmina em exclusão, de modo que estes alunos são rotulados de acordo com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. Como afirma Silva (1987) “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequência incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente” (SILVA, 1987, p. 21). Essa é a imagem de como as pessoas esperam que os indivíduos com deficiência sejam, então uma pessoa com deficiência acaba sendo a “representação” da deficiência. Segundo Bueno é como se ocorresse,

[...] uma contradição em termos entre a visão da normalidade construída historicamente e a existência, em qualquer grupo social e em qualquer época, de indivíduos que possuem anormalidades evidentes, como a mutilação, a cegueira, a surdez, que acarretam dificuldades a esses indivíduos, independentemente das formas pelas quais o meio social em que vivem se organiza. (BUENO, 2003, p. 163).

Percebemos que a deficiência é vista como de diferentes maneiras e, muitas vezes, como uma doença.

Em determinadas épocas e em determinadas sociedades ela foi vista como possessão; em outros momentos e espaços sociais foi encarada como desequilíbrio da totalidade do homem. Em outros, ainda, como reação do organismo em busca de cura; ou ainda, mais modernamente, como um desvio quantitativo do funcionamento regular do ser humano (BUENO, 2003, p. 164).

Em outro momento no intervalo alguns alunos falam sobre alunos que frequentam a APAE:

No intervalo três alunas do 7º ano conversavam sobre um casal de namorados que estudava na APAE que tiveram filhos, elas diziam que não eram normais e que não sabiam que pessoas com deficiência podia ter filhos, uma delas ainda fica assustada e diz já pensou se todos eles resolvessem ter filhos como não sei o mundo, então outra diz que isto não acontece, pois a mãe deles não deixavam que tivessem filhos (Observação 22/08/2019, alunas do 7º ano do Ensino Médio).

O preconceito é uma ação voltada a quem não está dentro do parâmetro de normalidade. O que pôde ser observado é que nada foi trabalhado com estes alunos, assim, contribuindo com o preconceito e discriminação pelo que é incompreendido, tornando-se inerente, presente e frequente na sociedade.

Então o que podemos observar é que a deficiência é vista como anormalidade, menosprezando por vezes as potencialidades daquela pessoa. Em um trecho da entrevista com o professor Ilson ele menciona que percebe que um aluno tem deficiência por suas limitações, dizendo não ter tido informações sobre este aluno.

[...] não tive essa informação, mas de acordo com o comportamento dele é claro que percebi o aluno que tinha uma certa limitação. E aí, eu procurei me informar se ele tinha algum problema, algum no laudo e aí fui descobrir o porquê. Como você mesmo, quando você mesmo o conheceu na sala de aula. Se alguém não falar, nem dá para perceber que ele tem certa limitação (Trecho da entrevista realizada com a professora Ilson, 30/08/2020).

Então, segundo o professor após esta análise das limitações do aluno, como ele mesmo se refere, é realizado seu planejamento e quando necessário, como o professor diz “quando precisei adaptar atividade, adaptei”. Em outro momento, podemos ver durante a observação, uma aula produzida pelo professor.

O professor Ilson chega na sala um dia e diz que sua aula será diferente, pede para que os alunos expliquem o que entende sobre o conteúdo Sistema Cartesiano, dizendo que podem dizer o que sabem, pedindo que os alunos vão até a frente da sala falar, a aula Fernanda e outros perguntam ao professor qual o motivo daquele tipo de aula que ele nunca deu, ele responde que mudar faz bem, ao fim da aula o professor pergunta para mim o que eu achei da sua aula (Observação 25/07/2019, sala de aula 9º ano do Ensino Fundamental).

Inicialmente, para que a inclusão aconteça de fato nas escolas, precisamos aceitar a possibilidade de as diferenças coexistirem, mas afinal o que é ser diferente? Rodrigues (2006) assinala que:

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A educação inclusiva dirige-se aos “diferentes”, isso é. a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores” (RODRIGUES, 2006, p. 30)

Assim, o processo de inclusão implica em mudanças que busquem o respeito a todos, bem como suas diferenças. Segundo Oliveira:

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador [...]. Trabalhar as diferenças é um desafio para o professor [...]. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar [...]. Se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores da classe dominante e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. (OLIVEIRA, 2001, p.67).

O processo de inclusão também requer o que os profissionais envolvidos recebam formação e preparação. Neste contexto, Mitler (2003, p. 35) reitera que “a inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Buscando entender a formação que os professores tiveram e o seu entendimento sobre inclusão, perguntamos a eles na entrevista se durante a sua formação tiveram disciplinas voltada para educação inclusiva e/ou educação especial, o professor Ilson

respondeu que teve “Libras”, a professora Carla “Na minha época nada voltado à educação especial, o que tínhamos mais próximo eram os seis meses de Libras”.

Sabemos que na formação inicial, nos cursos de licenciatura, os professores precisam ser preparados para compreender e assumir o processo de inclusão, para que sejam aptos a planejar e colocar em prática o conteúdo de modo que todos sejam contemplados com o processo de ensino e aprendizagem

[...]esse é um ponto muito complicado para quem está em sala de aula atuando, principalmente quando você não teve nenhuma base na faculdade, quando não se tem nenhuma formação. Porque aí você chega na escola e é tudo novo, você chega dentro da sala de aula e se depara com esses alunos especiais e você não sabe nem como agir, você não sabe como cumprimentar, em primeiro momento você não sabe qual a deficiência desse aluno, então as vezes você está falando com este aluno e ele é surdo/mudo, neste momento são os alunos que começam a avisar: “professora ela/ele não fala”, então é bem complicado (Trecho da entrevista realizada com a professora Carla, 30/08/2020).

Infelizmente, sabemos que a formação do professor para trabalhar com a inclusão ainda não é uma realidade nas universidades e sistemas de ensino, não existe o preparo efetivamente dos professores para atuarem frente à educação inclusiva. Sabemos que para que a inclusão aconteça temos outros profissionais igualmente importantes nesse processo.

É necessário que pensemos nesta formação para que o direito do aluno com deficiência ou dificuldade de aprendizagem seja válida, para isso precisamos de profissionais capacitados, gestores e professores. Para Almeida (2007, p. 336) “formar o professor é muito mais do que informar e repassar conceitos; é prepara-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Buscando entender o quanto a escola participa do processo de inclusão, durante a entrevista, os professores foram questionados sobre a interação professor/escola no processo da inclusão. Segundo o professor Ilson

[...] tem com certeza, temos ali professores de apoio para os alunos que precisam de alguém para acompanhar nas atividades, é claro que nem todos os alunos necessitam de um professor de apoio, então para aqueles que precisam tem este professor e sempre que a gente precisa da escola, da direção, coordenação, qualquer parte da escola, eles ficam sempre prontamente a fornecer qualquer informação, dá todo suporte (Trecho da entrevista realizada com a professora Ilson, 30/08/2020).

Já em outro momento, quando perguntado se a coordenação da escola tinha lhe passado a informação que em sua sala teria um aluno com deficiência, o professor diz que “Não” e acrescenta que “não que a escola deixou a desejar nessa parte, talvez por esquecimento, sei lá, não disseram”.

Quando feita a pergunta para a professora Carla ela diz que:

[...] ano passado no Wladislau eu fiquei sabendo que aquelas crianças eram “especiais” quando você me falou. Você chegou dizendo que tinha o aluno Dione, o aluno Marcos, eu nem sabia que eles eram especiais, então a gente não teve essa informação, então quando você me falou, fui perguntar para a coordenadora qual era a deficiência dele, pois pra mim ele era um aluno normal, rebelde como tantos outros. Então, não temos essa informação e quando recebemos a informação não temos o preparo, não sabemos como lidar com esses alunos, como na escola temos os monitores e os professores de apoio, que são os que têm alguma especialização na área, acho que poderiam ser até mesmo eles vieram conversar e repassar quais são as condições desse aluno, o que ele consegue ou não consegue fazer, os professores da sala de recurso, mas isso não é feito, então somos pegos de surpresa. Então fui atrás da coordenadora, mas ela também não tinha muita informação para me repassar, as informações são sempre as de briga com professor, de mãe que vai reclamar, não tinha muito a ofertar. Então tanto no sétimo ano, quanto no oitavo ano as aulas não foram adaptadas, não foram feito nenhum tipo de adaptação para eles (Trecho da entrevista realizada com a professora Carla, 30/08/2020).

Assim, devemos reconhecer que a escola no geral é parte fundamental no processo de inclusão, assim não basta apenas inserir fisicamente o aluno na escola. Para Martins (2006) é indispensável,

- Que o governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão escolar e que, em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos, sem exceção.
- Buscar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torná-la receptiva às necessidades de todos os alunos.
- Ajudar os professores a refletir e a aceitar sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim para prepará-los para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão.
- Propiciar o envolvimento dos vários elementos que constituem a escola – do porteiro ao diretor – no processo inclusivo.
- Possibilitar que os educandos com necessidades especiais, efetivamente, possam se sentir parte integrante daquele ambiente educacional, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros da escola (MARTINS, 2006, p. 19).

Sendo assim devemos salientar que os professores são apenas uma parte do processo da inclusão, e que é necessário que a mudança educacional intencionando a inclusão atinja toda a escola, e também, é claro, que haja uma mudança na sociedade.

Em outro momento questionamos se os professores consideravam a escola Wladislau inclusiva, a professora Carla diz,

Na minha visão não é uma escola inclusiva e não dava suporte aos professores. Outro ponto é a respeito da coordenação, que no período em que eu estava lecionando trocou, então, era uma coordenadora nova que sempre foi professora e não tinha muito pulso firme com esses alunos, que não tinha muita informação também. Então, assim, a escola não é inclusiva e vimos poucos monitores naquela escola, me recordo de ver uma no sexto ano porque a menina era cadeirante, até no ponto de correr atrás desses monitores, porque eles têm essa autonomia, tem como fazer esse pedido junto com a mãe, orientar para pedir junto da secretaria de educação, acho que falta muito inclusive nessa parte (Trecho da entrevista realizada com a professora Carla, 30/08/2020).

O que podemos notar é que a escola não foi planejada para acolher as diferenças, podemos ver na fala da professora Carla que não existe a preocupação para que este aluno aprenda, a escola busca somente a socialização e um padrão de “normalidade” para que este aluno se “inclua”, mas que muitas vezes acarreta a segregação e exclusão.

Assim, a escola precisa assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, gerando espaços inclusivos e adaptar-se para receber todas as diversidades que na sociedade se encontra. Segundo Carvalho (2006) é necessário:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um deságio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola (CARVALHO, 2000, p. 60).

A escola inclusiva deve contemplar metodologias que contribuam com a inclusão, porém, em alguns momentos, ainda é possível notar por parte dos professores e de profissionais de educação uma resistência em aceitar o desafio no processo de construção de uma escola inclusiva, e para que esta inclusão escolar aconteça o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado para modificar o que vai ensinar e adaptar o que vai ensinar para poder atender a todos os alunos.

A escola de qualidade para todos proporciona um ambiente amistoso e acolhedor aos alunos, para que esta instituição se torne acolhedora é necessário olharmos para todos lembrando que cada um é ímpar, todos com seus defeitos e qualidades. Na escola em que

o estudo foi realizado, temos toda diversidade de alunos, mas podemos notar nos trechos a seguir é a dificuldade de alguns alunos para chegarem à escola e para permanecer.

Não teve aula para o Ensino Médio, pois os alunos são a maioria da fazenda e quando não tem aulas nas Escolas do município os ônibus não buscam os alunos (Observação 23/07/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

O assessor pedagógico passa na sala dando o recado da reunião, aproveitando sua presença alguns alunos perguntam se vão sair mais cedo, este assessor pedagógico diz que sim, conforme os ônibus chegar os alunos poderiam ir embora, o professor fica revoltado dizendo “onde já se viu uma coisa dessas, vai sair metade da sala e eu vou ter que explicar duas vezes a mesma coisa”, neste momento uma aluna menciona que chega em sua casa o seu almoço já está frio, pois chega às 15 horas (Observação 08/08/2019, sala de aula 2º ano do Ensino Médio).

Os alunos começam a falar sobre os horários que chegam em casa quando Jeferson diz chegar as 14 horas, pois mora na fazenda e que chega come e vai trabalhar, ele fala que mora com seus pais e com a namorada que estuda na mesma escola no 3º ano do Ensino Médio (Observação 24/07/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Fundamental).

Durante a aula a professora pergunta se algum aluno tem notícia de Jeferson (o aluno que é casado) então os alunos dizem que ele não estava indo para a escola, pois estava trabalhando, ele mora na fazenda a horas da escola (Observação 07/11/2019, sala de aula 8º ano do Ensino Fundamental).

O deslocamento dos alunos para chegar à escola reflete muito em como será sua aprendizagem, muitos moram horas longe da escola, assim os deslocamentos realizados diariamente também devem ser analisados e incluídos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Este fenômeno “(...) reflete o distanciamento progressivo entre o lugar de moradia e de trabalho, fruto da não coincidência dos padrões de distribuição da população e da atividade econômica social” (PEREIRA e HERRERO, 2011, p. 115).

A distância entre casa e escola pode afetar o desempenho escolar e esta é uma questão fundamental que precisa ser olhada e vista com cuidado, ao olharmos com cuidado o processo de deslocamento que estes estudantes enfrentam, sabemos que buscar o estudo mesmo que longe de casa representa a busca por condições melhores de estudo, de vida.

Assim, como podemos observar durante nossa discussão nesse capítulo, “Produção e análise de dados” onde realizamos uma análise das observações nas salas de aulas que tivessem alunos com deficiência e entrevistas com os professores, pudemos explicar o que era entendido e realizados pelos professores referentes ao que conheciam e determinavam como inclusão, desenvolvendo a análise desses dados segundo as leis que garantam o direito a esses alunos, pudemos analisar que muito ainda há de se fazer

para que a inclusão e seus objetivos sejam alcançados na escola em que a pesquisa foi realizada, é necessário um trabalho de forma articulada com todos os professores minimizando assim as possíveis lacunas de aprendizagem dos alunos e desenvolvendo a inclusão em sua plenitude. Sabemos que a educação de fato tem um potencial enorme em promover a inclusão dos indivíduos, neste sentido, ações devem ser desenvolvidas para o reconhecimento da diferença e da inclusão de todos garantindo as mesmas condições, sendo então, uma luta constante para que a inclusão aconteça fazendo-se que a igualdade de oportunidades seja alcançada por todos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com essa pesquisa de mestrado, realizada na escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, investigar as práticas e os desafios enfrentados por professores de Matemática na educação básica na rede estadual de Paranaíba/MS no âmbito do processo de inclusão dos alunos com deficiência. De forma que os desafios para que o desenvolvimento da inclusão no âmbito escolar foi o que acabou mais tendo destaque, uma vez em que os professores não se encontravam preparados para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, as maiores dificuldades identificadas foram em relação ao trabalho com o diferente, em entender a diferença entre inclusão e integração.

Para que fosse realizado este trabalho foram acompanhadas 118 aulas com os professores selecionados por cinco meses, sendo quatro turmas distintas – Sétimo, Oitavo, Nono Anos do Ensino Fundamental e Segundo do Ensino Médio – com crianças na faixa etária de treze anos a dezessete anos. Em todas as turmas observadas havia ao menos um estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para buscarmos as respostas aos nossos questionamentos, partimos das seguintes situações problemas: Como pode ser a prática do professor de Matemática, nas salas de aula regular da Educação Básica, de forma a contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência e como a formação inicial do professor pode contribuir para essa prática?

Durante nossa pesquisa, observando como os professores de Matemática trabalhavam tentando lidar com os alunos com deficiência em sala de aula regular, fica evidente que o processo de inclusão ainda é uma realidade desafiadora para todos da instituição escolar. Compreendemos que uma Educação Inclusiva exige uma série de mudanças em toda a estrutura escolar e que se não configura meramente pelo acesso à escola regular. Neste sentido, torna-se necessária a implantação de um conjunto de ações voltadas para os professores, gestão escolar e formadores docentes, com a finalidade de consolidar e ampliar as condições necessárias para garantir a permanência destes alunos na escola de maneira que todos possam ser incluídos.

É comum nos discursos os professores dizerem que não foram preparados para a inclusão durante sua formação, não existiu durante sua formação conhecimento na prática para o trabalho de inclusão ou alegam que receberam apenas uma básica teórica, contudo o que pudemos notar é que além da não formação mencionada pelos professores, falta algumas vezes empatia às diferenças, falta a compreensão dos professores para conhecer o outro. Durante nossa entrevista, pudemos notar que os professores não tiveram na sua

formação preparação no âmbito da Educação Inclusiva, a exemplo disso, a professora Carla diz “na minha época nada voltado à educação especial, o que tínhamos mais próximo eram os seis meses de Libras” ainda completa mencionando que “quando você não teve nenhuma base na faculdade, quando não se tem nenhuma formação. Porque aí você chega na escola e é tudo novo, você chega dentro da sala de aula e se depara com esses alunos especiais e você não sabe nem como agir” notamos que o desafio enfrentado pelos professores para trabalhar com esses alunos está ligado muitas vezes a formação que estes professores não tiveram, deixando, assim, que cada profissional por si só tenha que buscar ajuda e formação para trabalhar com a educação inclusiva.

Sabemos que diante da perspectiva da educação inclusiva, temos 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 estruturar em sua organização curricular uma formação docente voltada para a diversidade, para que o professor veja e contemple o conhecimento em todos sujeitos (BRASIL, 2002).

Ainda podemos destacar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2003 e 2007, que teve como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores para que as redes pudessem ter um ensino e aprendizado de qualidade, da forma a incluir em suas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2005). Mas podemos perceber que isso ainda não foi suficiente e ainda são necessários muitos esforços, para que a inclusão aconteça na sala de aula.

Também devemos ressaltar a fala da professora Carla sobre estar preparada para trabalhar com a inclusão ela menciona que “nunca sabemos quando tem, nunca é nos informado, por exemplo, ano passado no Wladislau eu fiquei sabendo que aquelas crianças eram “especiais” quando você me falou” então nota-se que a escola não se preparou para receber esses alunos, uma vez que nem mesmo os professores eram informados sobre os seus alunos. Nesse caso, também ponderamos que faltou compromisso da escola em relação aos alunos com deficiência, uma vez que os professores nem foram avisados sobre a condição deles.

Sabemos que a atuação do professor é significativa no processo de inclusão de todos os alunos e, mais especificamente, os com deficiência pelo fato que a “inclusão e exclusão começam na sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 137), durante a pesquisa

podemos vislumbrar algumas práticas inclusivas, no entanto, infelizmente vimos muitas práticas em que os professores eram indiferentes aos alunos com deficiência e ainda outras que contribuem para práticas preconceituosas e excludentes.

Assim, para garantir a inclusão escolar desses alunos é necessário que a sociedade, as escolas e os professores se mobilizem para trabalhar propondo medidas que cercam o processo de inclusão da diversidade no âmbito escolar. Incluir um aluno com deficiência vai muito além de colocá-lo nas salas e escolas comuns para conviver com os estudantes ditos “normais”, como, por exemplo, o professor Ilson diz em sua fala na entrevista “bom a inclusão nada mais é do que um indivíduo com deficiência intelectual ou física está inserido na Educação Básica em uma escola de ensino regular”.

Podemos perceber que o conceito defendido pelo professor se alinha mais ao conceito integração, que segundo Mantoan (1997) é uma forma condicional de inserção que vai depender do nível de capacidade do aluno de adaptação ao sistema escolar, não havendo mudanças no modelo escolar para receber este aluno. De outro lado, a inclusão tem como meta não deixar ninguém fora do sistema escolar, sendo assim, o próprio sistema se transforma para se adaptar as particularidades de todos os alunos, assim sendo Mantoan acredita que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno.

Assim, ao se pensar na educação para todos, precisamos também pensar na mudança do modelo padrão existente na escola, para que possa atender toda diversidade existente, passando assim então, a conviver com as diferentes culturas, etnias, com os diversos níveis socioeconômicos e diversidade de aprendizagem.

Portanto, quando refletimos especificamente sobre a formação do professor de Matemática na perspectiva da educação inclusiva, percebemos que ainda tem muito a avançar. Percebemos que a gestão escolar ainda também tem muito a avançar, a formação no que podemos notar precisa ser da equipe pedagógica para todos.

É necessário que antes de tudo todos entendam que a inclusão escolar não diz respeito a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, é algo mais amplo, é uma ruptura com o sistema educacional que temos atualmente, como afirma Mantoan (2003, p. 22) “a inclusão implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos traçando”.

E é justamente a busca por essa mudança que assusta aos educadores, mudar a estrutura do sistema educacional, exige não apenas a alteração de atitudes como também

na política educacional. Sendo assim buscamos a mudança de todo sistema de forma efetiva, já que temos leis que não concretiza.

A educação inclusiva significa aceitar a diversidade humana, sendo assim, o convívio com o diferente, independentemente da cor, etnia, religião, gênero, deficiência física, motora ou sensorial, a inclusão busca reverter o processo existente da exclusão seja ela de qualquer natureza.

Durante nossa pesquisa podemos observar que ainda existe muitos processos de exclusão ao que é diferente, ao que é fora do padrão determinando pela sociedade como “normal”, as vezes esta exclusão é velada outras nem tanto, Magalhães (2003, p. 22) percebe e afirma que “os alunos são avaliados e considerados numa perspectiva homogeneizadora, o que não abre espaço para a diversidade e a diferença”.

Durante nossas observações vimos também que esta prática excludente pode ser por parte dos professores, exemplos desta prática são os alunos que tinham o acompanhamento da monitora que nunca falavam e quando falava algo o professor fazia que não ouvia, quando este aluno não tem voz, quando o aluno não comunga da mesma crença religiosa que o professor, recebe o apelido de “espírito de porco” ou até mesmo quando um aluno chama o outro de macaco e a professora age como se nada tivesse ouvido, enfim, todos estes exemplos são meios de exclusão de não aceitação do outro sujeito.

E ao identificarmos estes processos de exclusão na escola podemos dizer que o sistema de ensino pouco sabe sobre o que causa a desigualdade e quais são suas consequências sociais, é necessário que veja o aluno como um todo, buscando conhecer e entender se estes alunos está ou não em situação de vulnerabilidade, buscando entender as desvantagens que este aluno enfrenta.

Quando entendemos que a inclusão é o olhar para o outro entendendo que todos somos diferentes e que a diferença não nós limitamos e nem nos diminui vamos poder dizer que começamos a entender a inclusão e que já estamos pronto para começar desenvolver, não faz mal algum ser diferente até mesmo porque sabemos que não existe outro indivíduo iguala a nós, concluo com uma frase de Mantoan (2003, p. 18) ”Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, assim sendo é a capacidade que temos de entender e reconhecer o outro, podendo ter o privilégio de conviver e compartilhar nossas diferenças com pessoas diferentes de nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIRA, J. L. V. de – **A superação da escola burguesa: eis a utopia!** *In*: Midterm Conference Europe 2003: Critical Education – Education and utopia, Lisboa, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKER, J.(1987) e GADEN, G.(1992). Integration and equality. Em: G.Fairbain e S.Fairbain (org.) **Integrating special children:some ethical issues** (p.12-25). Hants, United Kingdom: Avebury.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução 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. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Práticas da Inclusão: Introdução/Coordenação geral** – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Brasília: SECADI, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Notas de campo**. In BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-75.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal In: FREITAS, M. C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 163-185.

BOURDIEU, P. Capital Cultural, Escuela Espacio Social. México: Siglo Veinteuno, 1997.

\_\_\_\_\_. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **As categorias do juízo professoral**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 185-216

\_\_\_\_\_.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. M. Escritos de educação. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-79.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p.122, set./out. 2000.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Revista Ciências e Educação*, Bauru. v.23. n.1. jan./mar. 2017.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set. 1987.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibplex, 2007.

FERNANDES, A. C.; ROCCO, F. M.; SAITO, E. T. Perfil dos pacientes com mielomeningocele da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) em São Paulo - SP, Brasil. *Acta Fisiátrica*, v. 14, n. 3, p. 130-133, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. N. (org) *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

FOUCAULT, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (2004). *Sexualidade e solidão*. In M. B. Motta (Org.), *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política* (E. Monteiro, I. A. D. Barbosa, I. A. D., trad., pp. 92-103). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1981)

\_\_\_\_\_. (2004). *Foucault*. In M. B. Motta (Org.), *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política* (E. Monteiro, I. A. D. Barbosa trad., pp. 234-239). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1984).

\_\_\_\_\_. *O Poder Psiquiátrico: curso no Collège de France (1973 - 1974)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977- 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., *Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. Ciranda Cultural, 2008

ITANI, A. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. In: AQUINO, G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, 1998.

LOURENÇO, Érika. *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜBECK, M.; RODRIGUES, T. D. *Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva*. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. v. 6, n. 2, p.8-23, 2013.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAY, T. Pesquisa social. **Questões, métodos e processos.** Porto Alegre, Artemed, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: Gaio Roberta; MENEGUETTI. 1997, p.121.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: MANTOAN, M. T. E.(org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.
- \_\_\_\_\_. Integração X Inclusão - Educação para Todos. **Pátio**, n. 5, p. 48-51, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola.** Edição 192, São Paulo: Editora Abril, maio 2005. p.24-26.
- \_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: . Acesso em: 13 jan. 2017.
- MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (orgs.) *Inclusão: compartilhando saberes.* Petrópolis: Vozes, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 5 ed, 2005.
- MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** In: MENDES, E.G; A. M. A; W, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes.* São Carlos: Ed. UFSCAR, 2004. p. 221-230.
- MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Ed: Artmed, São Paulo, 2003.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: Novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 1990.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.
- PEREIRA, R. H. M; HERRERO, V. Mobilidade Pendular: Uma Proposta Teórico Metodológica. In: Tirza Aidar; Enrique Pelaez. (Org.). **Estudos demográficos na**

**Argentina e Brasil: resultados de cooperação entre estudantes e docentes da Unicamp e UNC.** Campinas: SPU/AR e CAPES/BR, 2011, v. 1, p. 106-127.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional.** In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula.* São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Eliana de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar; questões para debate. Dezembro de 2001. *Revista Espaço Acadêmico.* Ano I. nº7.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.*

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, T. D. Mecanismos do Poder Disciplinar na Escola: alguns apontamentos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 26, p. 225-240, mai – ago. 2018.

RODRIGUES, Thiago Donda; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; MANOEL, Alan Pereira. Exclusion and Inclusion Processes in Mathematics Classrooms: reflections on difference, normality and cultural issues within three different contexts. **The Mathematics Enthusiast**, 2021. No prelo.

RODRIGUES, M. O desafio da inclusão escolar das pessoas com deficiência: reflexões da educação superior básica. In: SOUZA, Ana Maria de Lima e RODRIGUES Marlene (orgs). **Educação superior:** outros olhares. 1º edição. Curitiba: CRV, 2011.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.* São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo.** In: Reis, D. A. et al (org.), *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.* Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.3, 1995.

SASSAKI, R.K. *Inclusão construindo uma sociedade para todos,* Rio de Janeiro: wva, 1999.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9

SILVA, O. M. A. *Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.* São Paulo: Cedas, 1987.

SIQUEIRA, Benigna Alves. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.;

MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 301-347.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir**. In LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a educação* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

UNESCO, Ministério da Educação e Cultura, Declaração de Salamanca, 1994.

\_\_\_\_\_. 2020. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.

## **APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS USADO COM OS PROFESSORES**

### **Dados pessoais**

Nome completo, idade, casado (a), moradia própria, filhos;

A quanto tempo reside em Paranaíba-MS.

### **Formação inicial.**

Ano que se formou;

Porque escolheu fazer Matemática;

Instituição que se formou;

Na formação deve alguma disciplina sobre inclusão.

### **Profissional**

A quantos anos leciona como professor (a);

Há quantos tempo trabalha no Wladislau;

Como você vê a participação da família na escola;

O que entende (concepção) por inclusão;

Sente-se preparado para trabalhar com a inclusão;

A escola dá suporte para que desenvolva a inclusão;

Acredita que existe inclusão na escola;

Como a escola trabalha o acesso e permanência desses alunos;

Diante da possibilidade de receber e estar atuando com alunos com necessidades especiais em sala de aula, qual foi sua reação;

Qual influência da inclusão no modo de lecionar;

Adapta suas aulas para que todos possam participar;

Acredita que desenvolve inclusão durante suas aulas;

Você acha que o ensino desses alunos deveria ser na escola regular;

Quais os maiores desafios que eles e você enfrentam;

Na formação continuada existe ensino sobre inclusão;

Fez alguma pós na área;

Opinião sobre o professor de apoio (mesmo que não tenha), como é ou como deveria ser;

Como o professor de apoio trabalha atualmente acredita ser a melhor forma de trabalhar, funciona;

Já teve apoio do professor monitor para trabalhar em sala de aula.

## APENDICE II - ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

### Entrevista com o professor Ilson

**Pesquisadora:** Bom dia.

**Professor Ilson:** Oi, bom dia, tudo bem?

**Pesquisadora:** Tudo, professor, está aparecendo Eduardo [na conta do google meet usada pela pesquisadora], pois tive que pegar uma conta emprestada para conseguir gravar. Como eu disse pra você, a entrevista não é estruturada, será um diálogo, sendo assim, eu não vou perder tempo anotando, então vamos dialogando e depois eu ouço a nossa conversa e vejo o que serve ou não para a pesquisa. Tudo bem?

**Professor Ilson:** Ok, tudo bem.

**Pesquisadora:** Professor eu gostaria que você comentasse falando seu nome, a idade, se é casado, se tem filhos. Há quanto tempo você mora em Paranaíba, se a casa é própria ou não. Só pra gente começar a entender primeiro quem é professor entrevistado.

**Professor Ilson:** Ok! Meu nome é Ilson, sou professor de Matemática na rede estadual e da rede municipal, eu sou casado, minha esposa também é professora, sou pai de dois filhos e resido em Paranaíba desde que nasci. Porém morei em outra cidade por cinco anos, morei na cidade de Guarulhos - São Paulo, mas em 2018, 2017 retornei a Paranaíba que é a minha terra natal e me formei lá em Guarulhos e minhas primeiras experiências na educação foi lá em Guarulhos. E assim retornei a Paranaíba continuei na mesma função.

**Pesquisadora:** Em que ano o senhor se formou em Matemática, porque você escolheu a Matemática?

**Professor Ilson:** Bom, Matemática, uma que eu acho que me identifico mais com a área de exatas e eu coleí grau em 2017, janeiro de 2017, e comecei a atuar na educação lá em Guarulhos devido à falta de professores. Então eu já era professor, já trabalhava na área lá como professor eventual lá em Guarulhos, porque os professores do Estado de São Paulo, você é do estado deve conhecer bem, talvez sua região seja diferente, mas lá devido à falta de professores o governo contrata professores que ainda não são habilitados, são estudantes.

**Pesquisadora:** E você começou a trabalhar em Paranaíba em 2018, então?

**Professor Ilson:** Na verdade foi nos meados de 2017, eu coleí grau em janeiro de 2017 e comecei mais ou menos no segundo semestre aqui.

**Pesquisadora:** Você dá aula na escola Wladislau desde quando?

**Professor Ison:** Desde esta época, 2017.

**Pesquisadora:** Deixa-me perguntar uma coisa sobre sua formação: Durante sua formação você teve alguma disciplina voltada à inclusão, à educação especial, ao ensino inclusivo?

**Professor Ison:** Libras.

**Pesquisadora:** Só Libras?

**Professor Ison:** Só, só.

**Pesquisadora:** Agora eu vou perguntar algumas coisas referente a escola Wladislau, desde que você começou a lecionar na escola Wladislau: O que você acha de a família participar da vida escolar dos alunos, existe esta participação da família na escola, no município de Paranaíba?

**Professor Ison:** Existe as famílias são bem participativas, é claro que não são cem por cento, mas uma grande parte das famílias são participativa sim.

**Pesquisadora:** E o que você entende, qual sua concepção sobre inclusão? Neste momento vamos entrar um pouco mais no que interessa nessa entrevista relacionada à minha pesquisa.

**Professor Ison:** Bom a inclusão nada mais é do que um indivíduo com deficiência intelectual ou física está inserido na Educação Básica em uma escola de ensino regular.

**Pesquisadora:** Você acha importante então que os alunos participem, estejam vinculados à escola regular?

**Professor Ison:** Sim com certeza. Com certeza ele precisa ser inserido ali pra se socializar com outros alunos e adquirir novas experiências, e estar com eles aqui é muito importante para ele.

**Pesquisadora:** A sua concepção é pelo que você diz de inclusão está sempre mais voltada para os alunos com deficiência. Certo?

**Professor Ison:** Sim.

**Pesquisadora:** Na escola Wladislau vocês têm o apoio da escola? Você desenvolve inclusão? Como que é a inclusão na escola tanto por parte da escola quanto do professor, dos professores?

**Professor Ison:** Não entendi essa pergunta, repita por favor, novamente.

**Pesquisadora:** Gostaria de saber como é a inclusão na escola, como é desenvolvida a inclusão tanto da parte da escola quanto da parte dos professores. Você tem esse vínculo escola/professor para que desenvolva inclusão? Você tem o apoio da escola e dos administradores da escola para desenvolver inclusão dentro das salas de aula?

**Professor Ison:** Ah sim, tem com certeza, temos ali professores de apoio para os alunos que precisam de alguém para acompanhar nas atividades, é claro que nem todos os alunos necessitam de um professor de apoio, então para aqueles que precisam tem este professor e sempre que a gente precisa da escola, da direção, coordenação, qualquer parte da escola, eles ficam sempre prontamente a fornecer qualquer informação, dá todo suporte.

**Pesquisadora:** Você nota alguma mudança na sala de aula quando existe alunos com deficiência?

**Professor Ison:** Olha, no início, quando esse aluno vem de outra escola é um pouquinho diferente, é claro que até conhecer o comportamento desse estudante, eles talvez têm um pouquinho de indiferença, mas logo, por exemplo, o aluno que eu estava acompanhando o ano passado (se referindo ao ano de 2019), ele não tinha nenhum problema de socializar com os outros estudantes, tranquilo.

**Pesquisadora:** E houve alguma mudança nas suas aulas para incluir esse aluno, teve a necessidade ou não teve necessidade nenhuma de adaptação das aulas?

**Professor Ison:** Eu tinha sobre esse aluno um olhar diferenciado, eu acompanhava todas as atividades dele, dava mais atenção, sabia que ele necessitava de algum acompanhamento mais próximo devido ao problema dele, porém ele conseguia acompanhar mesmo com algumas limitações.

**Pesquisadora:** Então, na sua visão a escola Wladislau é uma escola inclusiva ou não? Ou tem apenas alguns pontos, caso isso ocorra quais os pontos que você vê que faz com que ela se torne uma escola inclusiva ou os pontos que faz com que ela ainda não se torne uma escola inclusiva? Existe na sua visão algum ponto positivo e negativo?

**Professor Ison:** Sim, temos pontos positivos no meu ponto de vista ela é uma escola inclusiva sim.

**Pesquisadora:** Tem alguns votos negativos ou não?

**Professor Ison:** Não, no meu ponto de vista não vejo.

**Pesquisadora:** Que influência tem a inclusão do modo como senhor leciona dentro da sala de aula? Têm alguma influência voltada à inclusão no seu modo de trabalhar em sala de aula? Alguma adaptação, alguma mudança no seu jeito, seu comportamento diante da sala de aula, dos alunos, do aluno com deficiência ou necessidades especiais, diante de todos os alunos?

**Professor Ison:** Sim com certeza, com certeza.

**Pesquisadora:** Quando você descobriu que você teria um aluno com deficiência, qual foi o seu primeiro impacto.

**Professor Ison:** Então é meio complicado, de imediato eu pensei primeiro tenho que conhecer esse aluno para eu saber como é que eu vou planejar as aulas, como será o meu planejamento, vou ter que adaptar a atividade, vou ter que trabalhar com atividade diferenciada, será que esse aluno vai conseguir acompanhar, qual o grau, a limitação desse aluno, claro que a gente fica um pouco apreensivo, né.

**Pesquisadora:** Em sua primeira vez com um aluno em sala de aula que tinha alguma deficiência, qual foi seu sentimento como professor.

**Professor Ison:** Eu fiquei um pouco preocupado devido ao planejamento, à didática, claro que tem que ser diferente, trabalhar de duas formas na classe e trabalhar com este estudante, mas não tem nenhum problema. Quando precisei adaptar atividade, adaptei.

**Pesquisadora:** Você disse que durante sua formação você não teve nenhuma disciplina voltada à inclusão. Na formação continuada você tem alguma atividade? Ou alguns meios que auxiliam no trabalho sobre a inclusão? Existe uma preparação na formação continuada sobre a inclusão.

**Professor Ison:** Então, assim sobre a inclusão não necessariamente, mas assim, desde que a gente já conhece, já sabe que pode ocorrer, pode acontecer de encontrar alunos assim, nessa situação eu procuro buscar conhecimento, uma vez que a minha esposa também é da área de educação especial, então eu consigo acolher muita informação com ela.

**Pesquisadora:** Mas você fez alguma pós, alguma coisa na área?

**Professor Ison:** Não, não.

**Pesquisadora:** Você acredita que durante as suas aulas, principalmente as que eu observei você desenvolvia inclusão.

**Professor Ison:** Sim.

**Pesquisadora:** Quais pontos você acredita ter desenvolvido a inclusão, quais os pontos relevantes que você desenvolvia para que a inclusão acontecesse durante as suas aulas.

**Professor Ison:** No meu ponto de vista, eu sempre procurava ter um olhar diferenciado, tanto avaliativo do estudante, quanto no comportamento dele, sempre com um olhar mais voltado àquele estudante.

**Pesquisadora:** Eu sei que pelo menos na sala de aula que eu observei não havia um professor de apoio para esse aluno, mas como você vê a importância de um professor de apoio dentro da escola para que a inclusão seja desenvolvida?

**Professor Ison:** De acordo com o grau de deficiência do estudante é muito importante, porque fora isso o aluno consegue aprender? Consegue, com certeza. Agora com a sala,

por exemplo, com 25, 30 alunos, ficaria mais complicado dar uma atenção mais diferenciada para este estudante e tendo um professor de apoio, não, ele está ali para motivar, auxiliar o aluno em tudo, é muito importante.

**Pesquisadora:** Você está falando da visão do professor de apoio ao aluno... e a visão do professor de apoio com o professor da sala regular, você acha que tem importância, que é relevante ou não.

**Professor Ilson:** É muito importante esse trabalho.

**Pesquisadora:** Você vê o trabalho desses professores de que maneira? Eles devem trabalhar apenas no ensino do aluno ou também na elaboração dos conteúdos? Como você acha que tem que ser esse envolvimento do professor da sala regular com o professor de apoio?

**Professor Ilson:** Tem que ter, os professores de apoio com o professor da sala têm que dialogar, para que o professor de apoio esteja a par do conteúdo, do planejamento, do que ele vai adaptar para esse estudante, de que forma ele vai trabalhar como esse estudante, tem que ter sim, muito, muito diálogo. Ficaria difícil para o professor, uma vez que tem um currículo para ser cumprido, então o professor de apoio tem que saber quais conteúdo está sendo trabalhado naquele bimestre, semestre para que ele possa adaptar as atividades.

**Pesquisadora:** E aí como você acha que esse professor vai ter o contato com esse conteúdo, seria o professor que passaria para ele, seria a coordenação que passaria algum documento onde existisse qual seria o conteúdo trabalhado pelo professor da sala para que ele se prepare antes ou o professor da sala que tem de entrar em contato? Como você acha que tem que ser esse contato entre os dois?

**Professor Ilson:** Eu acho que não precisaria da coordenação, o professor da sala mesmo, vai conversando com ele passando as informações, não acho nada de mal, nenhum problema.

**Pesquisadora:** As adaptações das aulas, como você disse, é de acordo com a necessidade do aluno?

**Professor Ilson:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando perguntei da importância da família na escola, eu não fixei se a família deste aluno tem algum vínculo com o professor, com a escola. Eles têm algum contato direto ou você não sabe informar?

**Professor Ilson:** No caso de alunos portadores de deficiência, então é minha experiência com o Paulo, ele já tinha bastante autonomia, eu não tive muito contato com a família dele.

**pesquisadora:** Na primeira vez quando ele ingressou na sala, você teve contato com a direção, passando alguma informação dele para você, laudo, teve alguma conversa, quais seriam as necessidades dele para a sua aula ou não houve esse contato?

**Professor Ison:** Não, não tive essa informação, mas de acordo com o comportamento dele é claro que percebi o aluno que tinha uma certa limitação. E aí, eu procurei me informar se ele tinha algum problema, algum no laudo e aí fui descobrir o porquê. Como você mesmo, quando você mesmo o conheceu na sala de aula. Se alguém não falar, nem dá para perceber que ele tem certa limitação.

**Pesquisadora:** Então, para que eu entenda, quando o Gustavo ingressou na sua sala, quando você foi dar aula na sala em que ele estava, a coordenação não lhe passou nada, quem notou foi você e então foi atrás para saber se tinha alguma necessidade educacional especial, é isso?

**Professor Ison:** Sim, sim. Não estou dizendo que a escola deixou a desejar nessa parte, talvez por esquecimento, sei lá, não disseram.

**Pesquisadora:** Você viu isso, apenas no Gustavo ou percebeu alguma diferença em mais algum aluno da sala.

**Professor Ison:** Já em outras ocasiões, já aconteceu de eu ter esta percepção, aí eu vou atrás, eu quero saber o que acontece com este aluno, se tem um problema familiar, faz uso de medicação, ou sei lá, alguma coisa do tipo.

**Pesquisadora:** Você conseguindo visualizar isso, vai atrás pra buscar e aí você percebe que tem algum problema como você disse: familiar ou doença, qual é o seu comportamento, sua divisão diante deste aluno, muda o tratamento, a forma de trabalhar como ele, qual a influência ao perceber isto diante dos seus atos.

**Professor Ison:** É necessário mudar um pouco a estratégia para lidar com o aluno, quanto a cobrança nas atividades da sala continua sendo a mesma, a postura é a mesma, porém com outro olhar, outras estratégias com este aluno.

**Pesquisadora:** Você ainda lecionando na escola Wladislau.

**Professor Ison:** Sim, continuo.

**Pesquisadora:** Como a escola trabalha o acesso e a permanência desses alunos na sala de aula? Existe alguma estratégia por parte da escola para que este aluno permaneça?

**Professor Ison:** Ah sim, com certeza. A escola faz todo um trabalho, todo suporte para que este aluno permaneça na escola.

**Pesquisadora:** Qual suporte seria este:

**Professor Ison:** Por exemplo, em nossa escola seria a sala de recurso.

**Pesquisadora:** E quando estes alunos são encaminhados para a sala de recurso? Quem os encaminha o professor? A coordenação? Quando existe um laudo médico? Como selecionados os alunos que irão para a sala de recurso?

**Professor Ison:** Eu não tenho muito conhecimento sobre como funciona, mas acredito que de acordo com o estudante passa então para a coordenação, após isso, este aluno passa por uma avaliação e a partir daí ele passa a frequentar a sala de recurso.

**Pesquisadora:** Você sabe pouco sobre a sala de recursos?

**Professor Ison:** Sim, sim!

**Pesquisadora:** Professor já realizei todas as perguntas proposta pelo meu roteiro. Eu agradeço sua disponibilidade, saiba que sou grata por ter me acolhido em sua sala de aula, sua contribuição foi de grande importância para que a pesquisa fosse realizada. Aprendi muito e novamente agradeço pelo seu tempo, pois sei que no momento que estamos vivendo em meio a pandemia, o trabalho do professor está multiplicado. Obrigada a você e à escola Wladislau, espero que continuem em busca de sempre desenvolverem a inclusão.

**Professor Ison:** Por nada, eu que agradeço.

## **Entrevista com a professora Carla**

**Pesquisadora:** Boa tarde professora tudo bem?

**Professora Carla:** Boa tarde, tudo sim e você?

**Pesquisadora:** Tudo, professora está aparecendo Eduardo [na conta do google meet usada pela pesquisadora], pois tive que pegar uma conta emprestada para eu conseguir gravar. Como eu disse pra você, a entrevista não é estruturada, será um diálogo, sendo assim, eu não vou perder tempo anotando, então vamos dialogando e depois eu ouço a nossa conversa e vejo o que serve ou não para a pesquisa. Tudo bem?

**Professora Carla:** Ok!

**Pesquisadora:** Iniciaremos com alguns dados seus para entender um pouco sobre a professora que está sendo entrevistada, diga seu nome, idade, casada, se tem filhos, há quanto tempo mora em Paranaíba, se tem casa própria.

**Professora Carla:** Tenho 32 anos, sou casada, tenho casa própria, não tenho filhos. Sou professora contratada e moro em Paranaíba desde que nasci.

**Pesquisadora:** Entendendo um pouco de quem é a professora entrevistada, agora gostaria de saber quando você se formou, qual a instituição e o motivo de ter escolhido fazer o curso de Matemática?

**Professora Carla:** Eu me formei em 2013 na UFMS aqui de Paranaíba. Então, na verdade eu sempre gostei de cálculos, e por que não tinha condições de ir pra fora fazer outro curso, porque se eu tivesse condições eu teria feito algo relacionado à saúde, eu tinha muita vontade de ser dentista, algo assim, até eu descobrir também que não ia dar certo, pois não posso ver sangue, tenho pavor de sangue, já não ia dar certo, então, fui para a Matemática e lá me apaixonei mesmo pelo curso, pela disciplina.

**Pesquisadora:** Na faculdade, quando você fez o curso de Matemática, tinha alguma disciplina voltada à inclusão, à educação especial algo do tipo?

**Professora Carla:** Não, na minha época nada voltado à educação especial, o que tínhamos mais próximo eram os seis meses de Libras.

**Pesquisadora:** Há quantos você leciona?

**Professora Carla:** Seis anos, desde 2014.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você leciona na escola Wladislau?

**Professora Carla:** Este ano [2020] não estou na escola Wladislau, lecionei lá só o ano passado [2019].

**Pesquisadora:** Professora, vamos falar um pouco sobre seu entendimento sobre inclusão.

**Professora Carla:** Então, esse é um ponto muito complicado para quem está em sala de aula atuando, principalmente quando você não teve nenhuma base na faculdade, quando não se tem nenhuma formação. Porque aí você chega na escola e é tudo novo, você chega dentro da sala de aula e se depara com esses alunos especiais e você não sabe nem como agir, você não sabe como cumprimentar, em primeiro momento você não sabe qual a deficiência desse aluno, então as vezes você está falando com este aluno e ele é surdo/mudo, neste momento são os alunos que começam a avisar: “professora ela/ele não fala”, então é bem complicado. Na nossa visão de inclusão, acho que em primeiro momento deveríamos ter os monitores, o acompanhamento. Deveria ser repassado para a gente primeiramente, antes de irmos para sala de aula. Então, inclusão é fazer esses alunos participarem cada vez mais das aulas, que eles tenham condições de participar, porque muita gente entende inclusão por colocar o aluno dentro da sala de aula e deixá-lo ouvindo o que os outros colegas estão falando, entendendo já como alguma inclusão, eu não entendo assim, pois se o aluno estiver na sala só por estar, ele está sendo incluído no que? Não tem muita lógica, então acho que ainda falta muita coisa para a inclusão acontecer, o atendimento especializado, até as adequações da escola que não existe, acho que ainda falta muita coisa para essa inclusão.

**Pesquisadora:** Sendo assim, você diria que se sente preparada para a inclusão? Para receber estes alunos em sua sala de aula? Qual foi sua reação quando soube da possibilidade de ter um aluno com deficiência nas suas aulas.

**Professora Carla:** Então a gente nunca se sente preparado, porque como já falei anteriormente, nunca sabemos quando tem, nunca é nos informado, por exemplo, ano passado no Wladislau eu fiquei sabendo que aquelas crianças eram “especiais” quando você me falou. Você chegou dizendo que tinha o aluno Dione, o aluno Marcos, eu nem sabia que eles eram especiais, então a gente não teve essa informação, então quando você me falou, fui perguntar para a coordenadora qual era a deficiência dele, pois pra mim ele era um aluno normal, rebelde como tantos outros. Então, não temos essa informação e quando recebemos a informação não temos o preparo, não sabemos como lidar com esses alunos, como na escola temos os monitores e os professores de apoio, que são os que têm alguma especialização na área, acho que poderiam ser até mesmo eles vieram conversar e repassar quais são as condições desse aluno, o que ele consegue ou não consegue fazer, os professores da sala de recurso, mas isso não é feito, então somos pegos de surpresa.

**Pesquisadora:** Após esta descoberta, você chegou a pensar se deveria ou não mudar suas aulas, se precisaria de adaptações ou não houve necessidade?

**Professora Carla:** Então quando eu cheguei na escola, fui informada do aluno Dione, por exemplo, que era do oitavo ano, mas aquela informação do pessoal que já está na escola e que chega pra você e diz “nossa vai para o oitavo ano? Se for se prepare porque lá tem um aluno insuportável, que agride professor, que xinga” recebemos esse tipo de informação, que na verdade não agrega em nada. Então quando você chegou falando que era aluno especial eu me preocupei, pois o aluno não é assim, ele não tem essa rebeldia do nada, ele tem algum problema psicológico, alguma deficiência que causa isso. Então fui atrás da coordenadora, mas ela também não tinha muita informação para me repassar, as informações são sempre as de briga com professor, de mãe que vai reclamar, não tinha muito a ofertar. Então tanto no sétimo ano, quanto no oitavo ano as aulas não foram adaptadas, não foram feito nenhum tipo de adaptação para eles.

**Pesquisadora:** Como você menciona as mães, você poderia dizer qual a importância da família na escola, a relação professor/família, escola/comunidade? Tinha esta interação da família com a escola, da família desses alunos com você?

**Professora Carla:** Então, não tive contato. Bom, do Fábio, a mãe teve uma vez, porém por ter levado alguma advertência, sendo assim, nem cheguei a conversar com ela, a mãe do Pedro me procurou no final do ano, porque ele ia para exame, então ela veio conversar comigo, eu acho que no período que já não adiantava muita coisa e a mãe do Dione eu nunca vi, então falta muita essa interação escola/família. A mãe do Marcos mesmo é professora da escola Wladislau, nos encontrávamos lá algumas vezes, mas no início eu nem sabia, eu não a conhecia e ela só veio me procurar depois que a situação dele já não tinha mais como ser resolvida, depois fiquei sabendo que ela foi justificar que ele não tomava remédio, porque estava difícil de adquirir o medicamento, por isso que ele não copiava. Então, acho que é uma interação tardia, acho que essas mães nem gostam muito de ir à escola, porque sempre houve muita reclamação por parte de coordenação, direção e professores, além dos problemas que elas já têm com os filhos em casa, portanto se torna bem difícil tanto para elas quanto para nós, tornando a comunicação difusa e vaga.

**Pesquisadora:** A única mãe que você teve contato, foi no fim do ano e ela foi conversar sobre notas, por medo a reprova, foi isto que aconteceu?

**Professora Carla:** Isto, ela não foi em momento algum a não ser no final do ano, quando ela viu que ele iria para exame, que as notas não tinham condições, então, neste momento ela entrou em contato para explicar, como se ela explicando isso no final do ano para nós iríamos reverter todas as notas dele e passar ele para frente, acho que a ideia dela era essa, ela não se fez presente em nenhum outro momento. Penso que se uma mãe tem um filho

com necessidades especiais, a primeira coisa que ela deve fazer no início do ano é ir à escola, conhecer os professores novos, porque todo ano existe a mudança de alguns professores, explicar a situação e mostrar o laudo do aluno, explicar como ele se comporta, mas isso não acontece de nenhuma forma.

**Pesquisadora:** A escola Wladislau fornecia suporte aos professores para que pudessem realizar a inclusão na sala de aula? Em seu ponto de vista poderia considerar uma escola como inclusiva?

**Professora Carla:** Na minha visão não é uma escola inclusiva e não dava suporte aos professores. Outro ponto é a respeito da coordenação, que no período em que eu estava lecionando trocou, então, era uma coordenadora nova que sempre foi professora e não tinha muito pulso firme com esses alunos, que não tinha muita informação também. Então, assim, a escola não é inclusiva e vimos poucos monitores naquela escola, me recorde de ver uma no sexto ano porque a menina era cadeirante, até no ponto de correr atrás desses monitores, porque eles têm essa autonomia, tem como fazer esse pedido junto com a mãe, orientar para pedir junto da secretaria de educação, acho que falta muito inclusive nessa parte.

**Pesquisadora:** Falando em monitores, qual a importância deles para o trabalho com esses alunos? Como deveria ser a interação professor e monitor?

**Professora Carla:** Em meu entendimento é necessário, porém é complicado, por exemplo, esses alunos que nós estávamos acompanhando eles já são adolescentes, então eles não vão aceitar uma pessoa lá junto com eles para cuidar, isso tem que ser feito antes, em uma idade menor, mas não foi feito pelo que ficamos sabendo, pois também depende do laudo, existem laudos que o aluno tem direito a um monitor e tem um laudo que não, mas mesmo assim nas escolas tem as professoras das salas de apoio, acho que esses alunos poderiam ter pelo menos o acesso a essas professoras da sala de recursos e eles não têm. O Marcos mesmo do sétimo ano, não copiava nada no caderno, nada, acho que pelo menos nesse ponto, se ele tivesse um acompanhamento sério todo ano, acredito que pelo menos nessa parte ele teria melhorado.

**Pesquisadora:** Como estes alunos teria este acesso, as professoras ou a coordenação que faria este encaminhamento?

**Professora Carla:** Na verdade nas outras escolas que eu já passei e que tem monitor, se trabalha em conjunto o professor com a professora da sala de recurso, então quando eu fizer o meu planejamento eu passo esse planejamento para as professoras da sala de recurso, para elas montarem as atividades adaptadas para trabalhar com esses alunos na

sala de recurso. Tem algumas escolas que isso é feito em períodos alternados, em outras é feito durante a própria aula, então, por exemplo, uma vez na semana esse aluno sairia da minha aula para ir até essa sala de recurso para trabalhar com esta outra professora.

**Pesquisadora:** No Wladislau isto não acontecia? Esta outra escola quem fazia o encaminhado para a sala de apoio, os professores?

**Professora Carla:** Depende muito, nós podemos pedir para que levem o aluno para a sala de recurso e observe a necessidade, porém geralmente essas professoras têm as informações muito mais rápidas que nós, no geral, os alunos que têm dificuldade ou que vêm de outras escolas, já vêm com esse tipo de observação.

**Pesquisadora:** Como a escola Wladislau trabalha o acesso e permanência destes alunos na escola?

**Professora Carla:** Nem sei te responder isto. Vejo que eles querem manter esses alunos pelo quantitativo de alunos e não pensando nas outras partes, em poder ajudar, em se tornar uma escola inclusiva, acredito que seja pela quantidade.

**Pesquisadora:** Tendo em vista que a escola Wladislau é considerada como uma escola inclusiva, pela sua fala ainda faltam pontos para que ela se torne realmente inclusiva, é isto?

**Professora Carla:** Isso, porque se eles se enquadram como escola inclusiva quais são os parâmetros para isso? O que eles tomaram como base para se dizer escola inclusiva? Porque quem está lá na prática não fez isso acontecer, será que é mais algo colocado no PPP da escola.

**Pesquisadora:** Levando em conta os alunos que teve contado o que diria sobre a permanência deles no ensino regular?

**Professora Carla:** Estes alunos deveriam sim estarem instalados na escola regular, porque, pelo que me parece, as deficiências não são nada de elevado, me lembro que tinha Marcos onde a mãe relatou que ele tomava medicamentos, mas na minha visão ele não tinha nada de diferente dos outros alunos, a única coisa que ele não copiava, ele não gostava de copiar, então isso foi deixando um déficit na aprendizagem dele, mas se você tiver tempo de sentar ao lado dele e ir explicando... O mesmo caso é o Fábio, ele é muito esperto, olhando para eles sem saber que eles possuem um laudo, alguma doença, alguma especialidade não têm como saber só olhando para eles, porque eles são muito espertos, eles copiam, eles falam, eles resolvem, eles brincam, eles são maliciosos. O Dione da mesma forma, então eles deveriam assim, como estão estar na escola regular, não tem necessidade de eles irem para uma escola especial.

**Pesquisadora:** Qual o ponto desafiador para o seu trabalho com estes alunos?

**Professora Carla:** Desafio eu acho que o mesmo com os outros alunos manter eles disciplinados, pois neste ponto de comportamento, eles eram pesados. O Fábio, eu aprendi um pouco a lidar com ele, então levei ele para perto de mim, ele sentava na frente, as vezes ele queria anotar quem estava fazendo bagunça, sendo que ele quem fazia, porém deixava que anotasse, outros ele queria fazer a chamada eu deixava. O Marcos é um pouco mais distante. O Dione sem aproximação nenhuma, ele não dava essa brecha, então o desafio maior é a disciplina, seria a parte mais tensa.

**Pesquisadora:** Após a descoberta desses alunos em sala e ouvir falar de inclusão, suas adaptações eram voltadas para estes alunos ou em um modo geral? Ainda sabendo que para este não necessitou de grandes adaptações, se atualmente você tivesse com outros alunos e com outras necessidades especiais, como seria seu trabalho em sala de aula?

**Professora Carla:** Pensando nesses três alunos pensei no primeiro momento e foi o que eu fiz, tentei pegar conteúdos exercícios mais fáceis para trabalhar com todo mundo, porque o Marcos por exemplo seria impossível colocar um exercício diferenciado para que ele fizesse, ele não aceitaria, o Dione de jeito nenhum aceitaria um exercício diferenciado, eles têm essa visão e eles não querem se sentir diferenciados dos outros. Quando temos, por exemplo, na escola que atualmente trabalho, tenho alunos com grau de deficiência [intelectual] maior, então esses alunos têm monitor, assim, praticamente não temos interação com esses alunos, então não preciso fazer nada adaptado para ele porque se aluno tem monitor, é ele que toma conta de tudo, ela pega o meu conteúdo, dá uma estudada para adaptar esse conteúdo e explicar para o aluno dela e adaptar as atividades. Eu, por exemplo, só me aproximo perto deste aluno caso ela me chame para tirar alguma dúvida, ou para dar visto, fazer alguma correção, então de toda forma acabamos ficando meio distanciado destes alunos. No Wladislau procurei passar coisas mais fáceis, já que o restante da sala lá também têm muita dificuldade, o grau de escolaridade, de aprendizagem é muito baixo, não sei se é por conta da região, porém acredito que envolve vários fatores, mas eram bem fracos, tinha alunos ali ditos “normais” que tinham muito mais dificuldade do que esses alunos especiais, procurei visualizar a sala no todo e trabalhar coisas mais fáceis, pelo menos tentei fazer isso de uma forma mais fácil no meu entender.

**Pesquisadora:** Em sua nova escola você tem monitora, qual sua relação professora/monitora?

**Professora Carla:** Como expliquei anteriormente temos contato no primeiro momento, eu elaboro todo o meu mês de aulas, depois que a coordenação aprova tudo, envio para essa monitora e ela vai adaptar, em primeiro momento eu só tenho o trabalho de enviar o meu planejamento para ela, ela que vai adaptar de acordo com os conteúdos que eu vou trabalhando no dia a dia dentro da sala de aula e ela vai explicando. Por exemplo, eu ter uma aluna surda/muda, muitas das vezes nas aulas ela traduz para menina o que eu estou explicando lá na frente, aí depois ela com os exercícios que adaptou, no nível claro que é bem mais baixo que o dos outros alunos, porque eles têm essa dificuldade, ela vai trabalhando durante a aula e essa aluna além da monitora também frequenta, a sala de recurso, então tem vezes que ela perde um pouco também pra ir pra essa sala.

**Pesquisadora:** Após a monitora adaptar o seu conteúdo você tem contato com o que ele preparou?

**Professora Carla:** Elas enviam para que eu possa olhar, vejo o caderno normal, igual aos outros alunos, neste período em que estamos trabalhando remotamente, que as aulas estão sendo postados na plataforma, ela pega os conteúdos na plataforma faz a adaptação, a aluna faz devolve para ela e então ela me repassa.

**Pesquisadora:** E como funciona as provas?

**Professora Carla:** Eu faço a prova da sala e ela faz a prova da aula com as adaptações, diante desta prova que eu faço.

**Pesquisadora:** Professora, tenho mais duas perguntas, me confirma se já foi respondido. Você tem alguma pós na área da inclusão ou educação especial?

**Professora Carla:** Não tenho.

**Pesquisadora:** Na formação continuada tem algum preparo para trabalhar com a inclusão?

**Professora Carla:** Não, porque as formações continuadas geralmente dividem professores, por exemplo, este ano passado, esses dois últimos anos, só foi falada sobre BNCC, foram as únicas formações que tivemos. Mas geralmente quando é algo para inclusão só vão os professores de apoio, os professores da parte inclusiva.

**Pesquisadoras:** Nem mesmo os professores que têm alunos da sala de aula com necessidades especiais?

**Professora Carla:** Não vão. Sou professora de Matemática, então, vou participar do curso relacionado com a Matemática, mas nunca tem nada sobre inclusão.

**Pesquisadora:** Era isto, professora eu agradeço pela oportunidade, disponibilidade para a entrevista, obrigada por não se opor a minhas observações em suas aulas. Obrigada pelo

tempo que neste período de pandemia do covid-19, sabemos que é bem corrido para os professores.

**Professora Carla:** Imagina eu que agradeço, peço desculpas se de alguma forma não ajudamos tanto, porque acho que você pode perceber que não temos domínio nessa área, e que só vamos saber na sala e não tem o que fazer, não tenho muita leitura, não fomos preparados na graduação, não sei se agora na sua época tem algum preparo diferenciado, mas quando eu fui para o UFMS aqui o curso era muito recente, tínhamos muitos professores contratados que davam as disciplinas por troca de gasolina e currículo, então foi um pouco conturbado realmente, tivemos muita informação, não teve muita prática. Então, quando você chega na sala de aula existe um muito medo, a cada ano que você mudar de escola, quando você mudar de turma é uma sensação diferente, você sente aquele medo novamente, pois está mudando e não sabemos o que nos espera, mas é gratificante. Então eu que agradeço e espero ter ajudado aí na sua pesquisa, te desejo boa sorte e dê tudo certo, e que você continue não pare depois do mestrado, doutorado, que sua carreira seja brilhante e que você aprenda com os meus erros.

**Pesquisadora:** Agradeço imensamente, muito obrigada por tudo, apenas gratidão pela oportunidade.