

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

CARLOS ALBERTO BARBOSA SILVA

**O CUIDADO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NO MUNDO DO
TRABALHO**

São Leopoldo

2020

CARLOS ALBERTO BARBOSA SILVA

**O CUIDADO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NO MUNDO DO
TRABALHO**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Pessoa Orientadora: Prof^a Dr^a Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Carlos Alberto Barbosa
O cuidado nas ações pedagógicas com estudantes
com deficiência : inclusão no ensino superior e no mundo
do trabalho / Carlos Alberto Barbosa Silva ; orientadora
Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG,
2020.
247 p. : il. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo,
2020.

1. Cuidados - Deficiências físicas. 2 Prática de
ensino - Escolas públicas. 3. Educação especial. I.
Brandenburg, Laude Erandi, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CARLOS ALBERTO BARBOSA SILVA

**O CUIDADO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO NO MUNDO ACADÊMICO E NO MUNDO DO
TRABALHO**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática

Data de Aprovação: 24 de novembro de 2020

PROF.^a DR.^a LAUDE ERANDI BRANDENBURG (PRESIDENTE)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a GISELA ISOLDE WAECHTER STRECK
Participação por webconferência

PROF. DR. RODOLFO GAEDE NETO (EST)
Participação por webconferência

PROF. DR. JOEL HAROLDO BAADE (UNIARP)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a MÁRCIA LEINDECKER DA PAIXÃO (UFSM)
Participação por webconferência

AGRADECIMENTOS

Aos queridos filhos, João Paulo, Anna Beatriz, Rafael e Carlos Henrique, minha torcida número um!

Aos meus pais, João Silva e Aurenice Silva (*in memoriam*), plenamente presentes.

A minha esposa, Edneusa Silva, pelo companheirismo e desprendimento.

Aos meus irmãos, Paulo, Jó e Lidi, pela confiança e cuidado.

À Missão Shalom de Eunápolis pelas orações e presença nas horas difíceis.

A minha colega e amiga Luciana por ter compartilhado comigo este momento.

Aos meus amigos Marcio Jean, Brito Lima e Gilmar Moreira pelo estímulo.

Aos Colégios participantes da pesquisa, pela colaboração.

À Dona Edi e seu Vilmar, ao Adriano e à Cristina, minhas famílias gaúchas, pela doação de vida e acolhimento.

À minha orientadora Laude Erandi Brandenburg por acreditar em minha pesquisa.

E sobretudo à Deus que me deu a oportunidade de fazer deste momento uma oferta de louvor.

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho empírico e qualitativo, parte do pressuposto de que o cuidado, por ser a essência da vida, presente em todos os atos humanos, a partir da ação criadora de Deus, também está representado em suas atividades cotidianas, enquanto personificação da inclusão. O objetivo deste estudo é verificar em que medida o cuidado, expresso nas ações pedagógicas relacionadas a estudantes com deficiências física e intelectual no Ensino Médio, pode contribuir para o acesso dos estudantes com deficiência ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior. A partir dos dados obtidos através de um questionário e da observação do ambiente escolar de duas escolas na região cacaueteira na Bahia, procura-se verificar como o cuidado presente nas ações pedagógicas contribui para a inclusão de estudantes com deficiência no mercado de trabalho e no espaço acadêmico. Neste estudo, as definições de Leonardo Boff contribuem para compreensão do cuidado enquanto ação. Assim, o ambiente escolar, apesar da legislação vigente e do apelo social, ainda não se reinventou como espaço inclusivo de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e no mundo acadêmico, embora esta demanda esteja a cada dia aumentando a sua visibilidade a partir de conquistas amparadas não só pela legislação como também por representações em espaços sociais como o meio acadêmico, a política, a justiça, dentre outros que contribuem para evidenciar a importância da educação no processo de construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Cuidado, deficiência, ensino médio, ações pedagógicas, inclusão

ABSTRACT

This empirical and qualitative research is based on the assumption that care, being the essence of life, present in all human acts, from the creative action of God, is also represented in its daily activities, as an embodiment of inclusion. The objective of this study is to verify to what extent care, expressed in the pedagogical actions related to students with physical and intellectual disabilities in High School, can contribute to the access of students with disabilities to the job market and to Higher Education. Based on data obtained through a questionnaire and observation of the school environment of two schools in the cocoa region in Bahia, it is sought to verify how the care present in pedagogical actions contributes to the inclusion of students with disabilities in the job market and in the academic space. In this study, Leonardo Boff's definitions contribute to understanding care as an action. Thus, the school environment, despite the current legislation and the social appeal, has not yet reinvented itself as an inclusive space for people with disabilities in the labor market and in the academic world, although this demand is increasing its visibility every day based on achievements. supported not only by legislation but also by representations in social spaces such as academia, politics, justice, among others that contribute to highlight the importance of education in the process of building a more inclusive society.

Keywords: Care, disability, high school, pedagogical actions, inclusion

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

Quadro 1 - Questionário dos Censos de 1991, 2000 e 2010.....	50
Quadro 2 - Categorias Projeto Escola Viva	96
Quadro 3 - Conhecimento a respeito Lei 13146/15	109
Quadro 4 - O que muda na LDB	156
Quadro 5 - Meta e Estratégias Colégio em Itabuna	167
Quadro 6 - Preparação do aluno do Ensino Médio para o mercado de trabalho	174

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - O que é cuidado?	27
Gráfico 2 - O que é cuidado?	28
Gráfico 3 - Você se sente cuidado ou cuidada?	36
Gráfico 4 - Você se sente cuidado ou cuidada?	36
Gráfico 5 - Adequações à acessibilidade.....	41
Gráfico 6 - Adequações à acessibilidade.....	42
Gráfico 7- Tipos de deficiência encontrados na escola.....	56
Gráfico 8 - Tipos de deficiência encontrados na escola.....	56
Gráfico 9 - Panorama de práticas pedagógicas.....	86

Lista de Figuras

Figura 1 - Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães Itabuna	166
Figura 2 - Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães Porto Seguro	166

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CUIDADO E DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU INTELECTUAL	23
2.1	CONCEITUANDO O CUIDADO	23
2.1.1	<i>O cuidado social</i>	32
2.1.2	<i>O cuidado no contexto escolar</i>	35
2.1.2.1	<i>Acessibilidade arquitetônica</i>	37
2.1.2.2	<i>A acessibilidade atitudinal</i>	39
2.1.2.3	<i>A acessibilidade comunicacional</i>	40
2.2	DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E TIPOS	44
2.2.1	Conceituando deficiência	44
2.2.2	A deficiência e o censo demográfico no Brasil	50
2.2.3	Tipos de deficiência	57
2.2.3.1	<i>Deficiência física</i>	57
2.2.3.2	<i>Deficiência intelectual</i>	59
2.2.4	As deficiências no contexto escolar	60
2.3	O CUIDADO EXPRESSO PELA ESPIRITUALIDADE	63
3	AS AÇÕES PEDAGÓGICAS	83
3.1	CONCEITUANDO AÇÕES PEDAGÓGICAS	83
3.2	AÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA	87
3.3	AÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA	90
3.4	AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	93
3.5	AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E A LEI Nº 13.146/15	103
3.6	AÇÕES PEDAGÓGICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	110
3.6.1	AEE estudantes deficiência intelectual	115
3.6.2	AEE para estudantes com deficiência física	124
3.6.3	A acessibilidade atitudinal no AEE	136
3.7	AÇÕES PEDAGÓGICAS: REFLEXOS DE UM CUIDADO ESCOLAR	138
4	O ENSINO MÉDIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES	147
4.1	CONHECENDO O ENSINO MÉDIO	147
4.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	162
4.3	O PROTAGONISMO JOVEM NO ENSINO MÉDIO	169
4.4	AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO	171
4.4.1	Formação do estudante com deficiência para o trabalho	174
4.4.2	Mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual	182
4.4.3	Mercado de trabalho para a pessoa com deficiência física	186
4.5	O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	188
4.5.1	O Ensino Superior e a pessoa com deficiência	190
4.5.2	Estudante com deficiência intelectual no Ensino Superior	196
4.5.3	Ensino Superior para estudantes com deficiência física	198
5	CONCLUSÃO	203
	REFERÊNCIAS	211

ANEXO 1 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA	231
QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DISCENTES	231
QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DOCENTES	233
QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS	236
ANEXO 2 - TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	239
TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PROFESSORES/PROFESSORAS	242
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS	245

1 INTRODUÇÃO

As ações pedagógicas podem, a partir de um olhar inclusivo, ser um reflexo de um cuidado social presente no ambiente escolar, pois todos os movimentos pedagógicos, como o planejamento, a metodologia, a regência escolar, enfim, todo o contexto deste espaço expressa um modo de ser, pois está implícito na pessoa. Ao longo da pesquisa será possível perceber que o cuidado constitui muito mais que uma ação, é uma ponte que permite o acesso a metas muitas vezes vistas como muito difíceis ou mesmo impossíveis, como o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho e ao ensino superior.

O pesquisador, ao concluir a Licenciatura em Pedagogia, busca se especializar em Psicopedagogia por ser, na época, o mais próximo da temática inclusão. O mesmo atua, por mais de 20 anos, como psicopedagogo na Rede Municipal de Ensino em Camacan – Bahia, e tem observado, a partir do convívio com as mais diversas causas de inclusão e exclusão no ensino fundamental, anos finais, a necessidade de um olhar técnico, mas também cuidador e, sobretudo, um olhar agregador, na condução da inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar. Pode-se perceber que a escola é uma importante expressão do cuidado, em todas as suas dimensões – pedagógicas e estruturais. Todavia, essa não consegue assegurar aos estudantes com deficiência, quando concluem o Ensino Fundamental, uma real inclusão no Ensino Médio. Nem mesmo, tem se mostrado capaz de reduzir a evasão escolar dessas pessoas, que, por não se sentirem pertencentes ao contexto escolar, na maioria das vezes, optam por abandonar a escola.

A temática da pesquisa origina-se dos questionamentos frente à exclusão sofrida por estudantes com deficiência, mesmo em escolas onde tudo foi adaptado conforme o preconizado pela lei da acessibilidade. Muito se tem a fazer frente ao principal direito, assegurado pela Constituição de 1988, no seu Art. 205, segundo o qual “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”¹, que não é cumprido, pois, a educação não constitui, ainda, um direito de todas as pessoas. Percebe-se, na prática, que a escola ser adaptada pode não ser garantia de acesso e permanência discente no espaço escolar. Uma vez que o termo deficiência é usado para várias situações, que vão desde algo que não funciona bem até como sinônimo de incapacidade.

Quando se fala de deficiência, a primeira coisa que se pensa é de algo ou alguém incapaz, fadado a estar à margem, desprovido de direitos e vez. A psicóloga americana Carolyn L Vash, na condição de deficiente, esclarece que:

Ser deficiente é uma coisa. Ser incapacitado é bem outra. Agora que as pessoas deficientes estão saindo da sombra e proclamando “existo, logo, penso”, uma das coisas com que elas se preocupam é o efeito da linguagem no modo como são percebidas por outras pessoas e como se percebem a si próprias. Um grupo rejeita o termo “deficiente” (disabled). Dizem que esse termo lhes lembra um carro estragado abandonado, sem nenhuma utilidade, num acostamento da estrada. Insistem em ser chamados de “incapacitados” (handicapped). Outro grupo rejeita a palavra handicapped ou “incapacitado”. Dizem que essa palavra lhes lembra posters de crianças pobres fitando com gratidão as moedas que benfeitores estão jogando na latinha. Insistem em ser chamados de deficientes. Ainda um outro grupo rejeita ambos os termos. A palavra que eles desejam é “desconfortáveis” (inconvenienced). Um outro grupo ainda prefere a palavra “prejudicados”[...] As palavras têm o poder de moldar imagens dos objetos de referência e a sua escolha é importante na construção ou na destruição de estereótipos.²

Para reverter situações como estas, muitas lutas são travadas em busca dos direitos desta demanda social que, aos poucos, conquista o seu espaço. A Constituição de 1988, preconiza, no seu Art. 5º, que “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”³. Isto assegura a todos os brasileiros e brasileiras, independentemente de suas limitações, a garantia de acesso às mesmas condições no exercício da sua cidadania.

Assim, é possível compreender a relevância do cuidado como ferramenta importante no processo de enfrentamento contra as barreiras, historicamente erguidas, que se impõe em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas. Este

¹ BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 205, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

² VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência**: a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: Pioneira; Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 25-26.

³ BRASIL, 1988, Art. 5º.

cuidado não é apenas o ato de cuidar por cuidar, mas cuidar por amor, tem como principal motivo o fazer comunhão com o todo criado.

Nesta pesquisa, projeto aprovado pelo comitê de ética e pesquisa⁴, o problema apresentado é: Como a dimensão do cuidado, numa perspectiva antropológica, tem sido percebida nas ações pedagógicas no trabalho docente, no Ensino Médio, com o/a estudante com deficiência física e/ou intelectual visando o preparo para a inserção no mercado de trabalho e acesso ao Ensino Superior?

O ensino médio, que é a última etapa da Educação Básica, é o foco central dessa discussão, que buscará compreender o processo de escolarização e inclusão de alunos e alunas deficientes físicos e intelectuais nos últimos anos da Educação Básica e o preparo dos mesmos para o mercado de trabalho e ingresso no Ensino Superior, a partir do cuidado dispensado aos mesmos.

Para refletir e buscar responder a pergunta proposta, a pesquisa se estrutura em três capítulos, assim distribuídos:

O primeiro capítulo propõe uma reflexão acerca do Cuidado e Deficiência Física e/ou Intelectual. Aborda, dentre outros aspectos, o cuidado em suas amplas dimensões, parte da sua conceituação, e caminha para a aplicação deste conceito em nível pessoal e comunitário, como condição para um fazer social. Também discute o conceito de deficiência e seus tipos mais presentes no contexto escolar. Por fim, o capítulo aborda a relação cuidado-espiritualidade.

O segundo capítulo analisa As Ações Pedagógicas propriamente ditas. Destaca a importância das mesmas como ferramentas de inclusão e cuidado para com estudantes da Educação Especial. Também retrata a dimensão legal e ética destas ações.

Por fim, o terceiro capítulo aborda o Ensino Médio e suas contribuições. Reflete sobre esta modalidade de ensino e suas implicações como principal cenário para a formação dos estudantes. Também discute sobre as condições de acesso para estudantes com deficiência ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior, com base na legislação que assegura esses direitos.

⁴ Parecer nº 3.240.933, de 3 de abril de 2019

O Trabalho adota como metodologia a pesquisa bibliográfica, balizada pelo estudo de caso e a observação do espaço de pesquisa, pois, é preciso um olhar mais aprofundado e atendo para as instituições que servem de base para a reflexão desta temática. A Pesquisa é realizada em duas escolas estaduais de Ensino Médio, o (Colégio1) Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Porto Seguro – Bahia e no (Colégio 2) Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itabuna- Bahia. O público alvo é dividido em três grupos: grupo 1(G1) - docentes; grupo 2(G2) – discentes e grupo 3(G3) – pais e/ou responsáveis.

Os dados foram obtidos a partir da observação do espaço escolar e da rotina destes colégios no atendimento aos seus estudantes com deficiência. Também foram aplicados questionários aos estudantes alvo deste estudo, seus responsáveis e docentes.

Os questionários foram aplicados aos Estudantes com deficiência física e/ou intelectual, alfabetizados, regularmente matriculados no Ensino Médio dos Colégios Modelo Luis Eduardo Magalhães, da Rede Estadual, na Região Cacaueira na Bahia, dos municípios Itabuna e Porto Seguro. Aqui fica esclarecido que foram tomados por deficientes físicos os estudantes amputados, cadeirantes, com acuidade visual, surdos e mudos, e como deficientes intelectuais os alunos com Síndrome de Down, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), Autismo, Deficiência mental leve e moderada. Participaram também desta pesquisa docentes das referidas turmas, bem como os pais ou responsáveis dos alunos participantes. A escolha das escolas se deve à quantidade de alunos(as) com deficiências físicas e/ou intelectual, alfabetizados, matriculados nas mesmas.

A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, sendo os dados coletados analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que Segundo Laurence Bardin⁵, é uma técnica de verificação que almeja interpretar as comunicações, através da exposição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo presente nas comunicações.

Este caminho metodológico adotado possibilita, dentre outras coisas:

⁵ BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 2006, p. 38.

- Verificar em que medida o cuidado expresso nas ações pedagógicas relacionadas a estudantes com deficiências física e intelectual, no Ensino Médio, na perspectiva do acesso dessa demanda ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior;
- Conceituar deficiência e sua relação com a realidade brasileira e o Cuidado;
- Verificar de que maneira o cuidado está presente nas ações pedagógicas enquanto ferramenta de inclusão nas salas de aula no Ensino Médio;
- Identificar os tipos de deficiências física e intelectual mais presentes nas escolas de Ensino Médio;
- Conhecer as leis brasileiras relacionadas à pessoa com deficiência e a aplicação das mesmas ao contexto escolar como expressão de um cuidado social antropológico.

Dessa forma, a pesquisa pode contribuir para a compreensão do conceito do cuidado, amplamente vinculado à saúde, em uma perspectiva educacional inclusiva. E também ajudar as famílias a reconhecerem e valorizarem as contribuições da escola na preparação de estudantes com deficiência para a autonomia social. Para isto, pretende-se socializar a pesquisa nas escolas da região cacauera, a partir de palestras e encontros com docentes, estudantes com deficiência e seus responsáveis.

2 CUIDADO E DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU INTELECTUAL

O primeiro momento tem início com a reflexão acerca do cuidado em suas amplas dimensões, parte da sua conceituação, e caminha para a aplicação desse conceito em nível pessoal e comunitário, como condição para um fazer social. A seguir, discute-se o conceito de deficiência e seus tipos mais presentes no contexto escolar. Por fim, o capítulo aborda a relação cuidado- espiritualidade.

2.1 CONCEITUANDO O CUIDADO

A existência humana tem origem a partir do cuidado dispensado por Deus em sua criação, quando Ele prepara a Terra com plantas, animais, enfim, com condições de acolher a sua mais sublime criação, o ser humano. Deus, neste ato cuidador, ensina ao homem e a mulher em que consiste o cuidado como via de criação e recriação a partir da sua essência.

O cuidado existe desde que há vida humana e, como atos de humanidade, é por meio dele que a vida se mantém. Durante milhares de anos, não esteve associado a nenhum ofício ou profissão e sua história se constrói sob duas orientações que coexistem, complementam-se e se geram mutuamente: cuidar para garantir a vida e cuidar para recuar a morte.⁶

A preservação da vida em todas as suas dimensões, humana, social, econômica, espiritual, enfim, precisa do cuidado para não perder a vitalidade e promover a construção de uma sociedade de cuidadores e cuidadoras, que vence as mais distintas mortes a partir de atos que garantem a sobrevivência do todo criado, ou seja, de toda a criação de um Deus cuidador, segundo Leonardo Boff

Cuidado é aquela força originante que continuamente faz surgir o ser humano. Sem ela, ele continuaria apenas uma porção de argila como qualquer outra à margem do rio, ou um espírito angelical desencarnado e fora do tempo histórico. Foi com cuidado que “Cuidado” moldou o ser humano. empenhou aí dedicação, ternura, devoção, sentimento e coração. E com isso criou responsabilidades e fez surgir a preocupação com o ser que ele plasmou.⁷

⁶ COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Pensando o cuidado na relação dialética entre sujeitos sociais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 58. n. 2 mar/abr. 2005. p.214.

⁷ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.101.

O cuidado, toma forma num sentido mais abrangente, que envolve do menor ao maior ato humano em suas múltiplas relações, ou seja, vai de uma advertência ou ameaça a um ato criador. Em todo contexto humano, o cuidado dá a forma das relações estabelecidas. A compreensão do cuidado nas relações oportuniza, ao homem e à mulher, a condição do autoconhecimento. Esta, por sua vez, permite perceber a dinâmica do cuidado, que se estabelece em cuidar e ser cuidado ou cuidada, a partir do diálogo com o meio habitado. Segundo Boff, “Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”⁸. O cuidado é expressão de libertação que se traduz em vida partilhada, onde o eu, dá lugar ao tu, sendo que a quebra desta relação acarreta a falência dos vínculos estabelecidos.

A palavra cuidado vem do latim *cogitatu*⁹, pensado, imaginado, meditado, apontando a derivação também do latim *cura*. Conceituar o cuidado é extremamente complexo diante das diversas faces que o termo se apresenta, uma vez que, pode-se ter pequenas ou grandes variações, conforme o autor ou a autora e a aplicação do conceito, que envolve a pessoa cuidada, quem cuida, e o que lhes rodeia, ou seja, o entorno. A compreensão do termo vai além do seu sentido etimológico, na atualidade tem sido utilizado nas mais diversas áreas e funções, inclusive presente nos conceitos de ética, tecnologia, educação, saúde, teologia, enfim, no que se refere à humanidade. Em sua abrangência conceitual o cuidado pode ser compreendido como o ser em si, e o ser na vida.

O Ser em si, é o cuidado que se estabelece do homem e da mulher consigo próprio a partir do entendimento de si, da sua compreensão como ser criado, dotado de abertura para o cuidar de si e ser cuidado. Aqui, o cuidar de si passa por caminhos como a saúde, a educação, a religião, a família, o aprender a cuidar-se na vivência do eu articulado a estes caminhos.

O Ser na vida é desenhado a partir da abertura do eu para o tu, em todas as suas dimensões existenciais. Da vida à morte. Passa por todas as relações possíveis do humano para com o todo criado por Deus, permite que, nesta dimensão, a ética do

⁸ BOFF, 1999, p. 101.

⁹ FÊRREIRA ABH. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

viver, ou seja, o cuidado para a não destruição da vida, em todos os seus sentidos, seja preservada.

O cuidado se efetua na complementaridade entre o Ser em si com o Ser na vida, um depende do outro, um gera o outro, o cuidar gera o cuidado. Sem esta relação, nada existe, uma vez que, a criação da humanidade só pode acontecer a partir de um gesto de amor revestido por puro cuidado.

Madeleine Leininger apud Astrid Boehs e Zuleica Patricio, a partir da sua Teoria Transcultural do cuidado, apresenta um primeiro ensaio dos conceitos de cuidado: parte da diferenciação entre cuidado em sentido genérico, cuidado profissional e cuidado profissional de enfermagem¹⁰. Sua discípula, Jean Watson, desenvolve a Teoria Transpessoal do cuidado humano, que apresenta o cuidado como norte moral de valores humanos, amplamente ligada à saúde¹¹.

Todo ser humano tem necessidades a serem satisfeitas, e que muitas vezes são realizadas a partir do cuidado, ou seja, um cuidado linear que perpassa pelo aspecto assistencialista. Nessa perspectiva, o cuidado se apresenta como remédio para a cura de algum mal, direcionado para uma finalidade específica, como a saúde. Em sua aplicação conceitual, Jean Watson, de forma simples, um caminho de entendimento em que o cuidar é uma busca de satisfações a partir de elementos que possibilitem o ato. Como na educação, que o cuidar do aluno ou da aluna implica formação docente: planejar a aula, escolher a metodologia, dentre outros elementos que permitem que o ato do cuidar do educador e da educadora se concretize no cotidiano escolar. Assim, é possível perceber a afirmativa do poeta latino Horácio (65-8 a.C.) quando ele pontua que: “O cuidado é o permanente companheiro do ser humano”¹², está presente sempre, não sendo assim um apelo mercadológico, com necessidades a serem supridas. Watson, anos depois, apresenta, de forma mais abrangente um caminho, a partir dos seus 10 fatores essenciais, que, embora aplicado à saúde, permite, segundo seu pensamento, a construção do conceito de cuidado, e delinea a sua Teoria do Cuidado Humano. São eles:

¹⁰ BOEHS, A.E. ; PATRICIO, Z.M. O que é este “cuidar/cuidado”? uma abordagem inicial. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, 24(1):111-116, abr. 1990. p.112.

¹¹ BOEHS, A.E. ; PATRICIO, Z.M., 1990, p.114.

¹² BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009 (a), p. 87-88.

1) praticar o amor, a amabilidade e a coerência dentro de um contexto de cuidado consciente; 2) ser autêntico, estar presente, ser capaz de praticar e manter um sistema profundo de crenças, e um mundo subjetivo de sua vida e do ser cuidado; 3) cultivar suas próprias práticas espirituais e transpessoais de ser; 4) desenvolver e manter autêntica relação de cuidado, de ajuda e confiança; 5) estar presente e dar apoio na expressão de sentimentos positivos e negativos; 6) uso criativo do ser, de todas as formas de conhecimento, como parte do processo de cuidado para comprometer-se artisticamente com as práticas de cuidado e proteção; 7) comprometer-se de maneira genuína em experiência de prática de ensino e aprendizagem; 8) criar ambiente protetor em todos os níveis, onde se está consciente do todo, da beleza, do conforto, da dignidade e da paz; 9) assistir as necessidades humanas, conscientemente, administrando cuidado humano essencial, o qual potencializa a aliança mente, corpo, espírito; 10) estar aberto e atento à espiritualidade e à dimensão existencial de sua própria vida.¹³

A autora analisa o cuidado na perspectiva transcendental, quando o apresenta como fator vital à dimensão existencial da vida. O cuidado é parte constituinte da criação de Deus, por isso, está presente em todas as fases desse processo. É a expressão do amor deste Criador pelo todo criado, “daí poder dizer-se que o cuidado pertence à essência humana. Sem ele o humano não teria aparecido”¹⁴. Assim, o cuidar é a expressão do amor em atos e atitudes, presentes e constantes na natureza e nas relações que a envolve, sendo expressa de várias maneiras, não sendo caracterizado apenas pelo fazer, pois, o cuidado está enraizado no ser, no sentir, e na expressão deste sentir, nos afetos. Para Boff, o cuidado também está expresso, de maneira distinta, como expressão de afeto, na mulher e no homem, sendo que na mulher, o cuidado é uma expressão de amor, preocupação, mais sentimento. Para o autor, “Trata-se de um gesto amoroso para com o outro. É a mão estendida buscando outra mão ou a mão que se abre para a carícia essencial”¹⁵. No ser humano, a expressão do mesmo cuidado afetivo aparece como uma “preocupação e inquietação

¹³ SAVIETO, R. M; LEÃO, E.R. Assistência em Enfermagem e Jean Watson: Uma reflexão sobre a empatia. **Revista Escola Anna Nery**. v. 20, Jan-Mar 2016, p. 200.

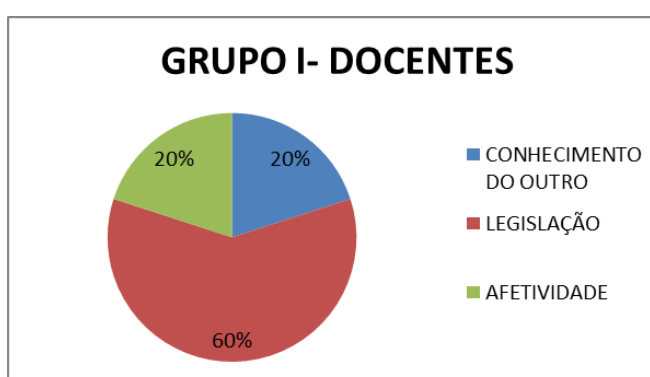
¹⁴ BOFF, Leonardo Justiça e Cuidado: Opostos ou Complementares? In: PEREIRA, Tânia da Silva; OLIVEIRA, Guilherme de. **O cuidado como valor jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2008, p. 7.

¹⁵ BOFF, 2008, p.7.

pelo outro, pois quem cuida se sente envolvido afetivamente com ele e carrega responsabilidade por ele”¹⁶. Esta afirmativa do cuidado nos afetos, também pode ser percebida nos fatores de Watson ao descrever a prática do amor, a amabilidade e a coerência dentro de um contexto consciente, como fator de elaboração do cuidado. O cuidar pode até não ser expressão de amor, pois, pode ser imposto, mas o amor é expressão do cuidado, presente nas mais diversas formas, como no cuidar de uma mãe, no cuidar de um padre ou pastor, no cuidar de um professor ou de uma professora, no cuidar de um médico ou de uma médica, enfim, o cuidado está presente nas relações pessoais e interpessoais, e a partir desta ação, os afetos são manifestados.

Os participantes e as participantes da pesquisa social, quando conceituam o cuidado, motivados pela pergunta: “Na sua opinião o que é cuidado?”, ressaltam, além do afeto, os elementos como legislação e o conhecimento do outro. Torna-se importante ressaltar que esta compreensão do cuidado parte de grupos diferentes: docentes partem de uma noção de cuidado atrelada às políticas públicas necessárias para a inclusão social desta demanda, enquanto os pais participantes tocam no aspecto afetivo. Esta peculiaridade pode ser percebida nos gráficos a seguir, que representam a pergunta feita:

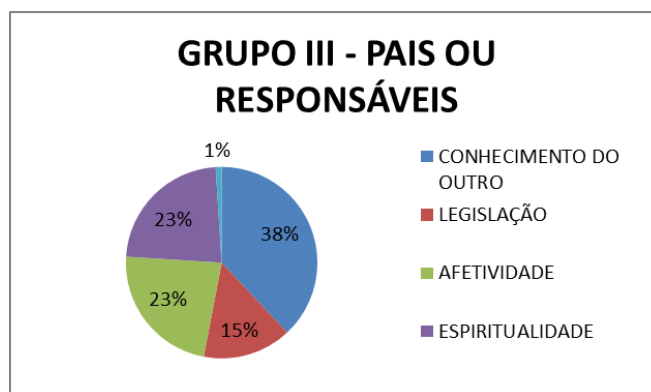
Gráfico 1 - O que é cuidado?



Fonte: Pesquisa Social (Autorial)

¹⁶ BOFF, 2008, p.7.

Gráfico 2 - O que é cuidado?



Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Diante do exposto, e dos resultados nos gráficos acima, pode-se perceber que as palavras “cuidar e cuidado” estão presentes nos diálogos e nas necessidades do dia a dia das pessoas, mesmo quando não resultam em atos concretos. A Legislação norteia todo o caminho que compõem o conceito, ao assegurar os direitos que são, por si só, expressões de cuidado. Também é importante discutir o conhecimento de si enquanto condição ímpar para que o cuidado possa acontecer, pois, torna-se impossível expressar o cuidado sem o conhecimento de si e do outro. Neste caminho, Leininger afirma que o cuidado/cuidar - são diferenciados como o *care* cuidado que diz respeito "aqueles atos de assistência, de apoio ou de facilitação para ou pelo outro indivíduo ou grupo, que mostra necessidades evidentes ou antecipadas, a fim de melhorar uma condição ou modo de vida humana"¹⁷. E o *caring* cuidar

[...] refere-se às atividades, processos e decisões diretas (ou indiretas) de sustentação e habilidades com relação a assistir as pessoas de tal maneira a refletir atributos comportamentais que são: empáticos, de apoio, de compaixão, protetores, de socorro, de educação e outros, dependentes das necessidades, problemas, valores e metas do indivíduo ou grupo que está sendo assistido.¹⁸

O cuidado e o cuidar aqui, são descritos como atos a partir de uma necessidade prévia e atos de sustentação dessas necessidades como fruto de um olhar de misericórdia inerente ao aspecto comportamental. Tanto para Watson, como para Leininger, o cuidado está associado ao aspecto curativo, seja físico, social ou espiritual.

¹⁷ LEININGER, M. **Care the essence of nursing and health**. Thorofare, Charles B. Slack, 1984. cap. 1. p.12

¹⁸ LEININGER, 1984, p. 11.

A partir de uma ótica mais ampla, Olivia Bevis¹⁹ observa que o cuidado não está associado apenas ao aspecto da saúde, mas em todos os contextos, a autora entende o mesmo como um procedimento, um meio de arte e um dos elementos imprescindíveis à vida de todo ser vivo. Para Bevis, o cuidado está associado a fatores como: a cultura, que está relacionada com os modos, crenças e a valoração do cuidado; aos custos ligados aos sentimentos no cuidar; ao estresse gerado no ato do cuidar; e ao tempo, que precisa ser ideal para que se estabeleça o cuidado. Além desses fatores, Bevis²⁰ também afirma que o cuidado está interligado ao entendimento de dever, sexo, amor e preocupação. Para a autora, o cuidado nem sempre é motivado pelo desejo de cuidar, mas também pela obrigação que gera o dever.

Dessa forma, o conceito do cuidado se estrutura dentro da complexidade da temática, envolve muito mais que o aspecto do agir, o mesmo é a essência do ser como define Martin Heidegger, ao perceber o cuidado como um ente muito mais absoluto e pleno, é a constituição do humano, uma vez criado, assim definido.

A conceituação do cuidado sempre remete a uma ação, um fazer, seja voluntário ou por obrigação, como resultado de uma necessidade, como descreve Watson. Neste sentido, Reale e Antiseri, esclarecem o pensamento heideggeriano sobre o cuidado com a seguinte observação:

[...] assim como o ser-no-mundo do homem se expressa cuidar das coisas, do mesmo modo o seu ser-com-os-outros se expressa pelo cuidar dos outros, coisa que constitui a estrutura basilar de toda possível relação entre os homens. E o cuidar dos outros pode tomar duas direções: na primeira, procura-se subtrair os outros de seus cuidados; na segunda, procura-se ajudá-los a conquistar a liberdade de assumir seus próprios cuidados. No primeiro caso, temos um simples “estar junto” e estamos diante da forma *inautêntica de coexistência*; no segundo caso, ao contrário temos *autêntico”coexistir”*²¹.

Para Heidegger, o cuidado antecede qualquer ação ou ato de cuidar, se encontra, também na ação, gera bem-estar e cura. Para o autor, cuidado e cura se entrelaçam, uma vez que cura, é uma das vertentes ontológicas do ser-aí, portanto, presente no cuidar. Neste segundo no ponto de vista ôntico²² todas as atitudes comportamentais do ser humano são permeadas pela cura e cuidado, vão além do

¹⁹ BEVIS, Olivia, A life force. In: LEININGER, M. **Caring: an essential human need**. Thorofare, Charles B. Slack, 1981. cap. 5. p.49-59.

²⁰ BEVIS, 1981, p. 50.

²¹ REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do romantismo até nossos dias**. 6ª ed., v.3, São Paulo: Paulus, 2003, p.585.

²² Ôntico é o ser-aí no movimento cotidiano, ou seja, é tudo o que conhecido de imediato.

ato, e não devem ser entendidas ou definidas como agrado. O Autor, desta forma, amplia o sentido do termo, que passa a ser conjugado como característica presente nos sentidos e ações humanas: cuidado gerando e sendo gerado a partir do ser. Cuidado que é condição para existência do ser humano, uma vez alcançado externa/internamente e preconcebido antes de qualquer movimento cuidador. O cuidado é a essência mais sublime do ser criado por um Criador cuidador, como um ato de amor, pois o que define o rumo do cuidado é o como de seu poder-ser, diante da condição de tomar, de forma positiva, as suas muitas possibilidades de ser. Aqui compreende-se possibilidade como poder-ser, percebendo poder como o “possível em sentido próprio, a saber, aquilo cuja essência se funda no querer”²³. O amor possibilita a cura, é cuidado, é a expressão da caridade, do carinho.

Para Leonardo Boff o cuidado, assim como Heidegger, é um modo-de-ser a partir de uma constituição ontológico-existencial intrínseco ao ser humano²⁴, ou seja, sem o cuidado não existiria o ser humano, ele é constituído pelo o que lhe dá sentido, o cuidado. Para o autor, a constituição do criado é permeada pelo cuidado e compaixão, que se entrelaçam e tomam a mesma direção. Há, entre eles, uma estreita relação, o que permite dizer que a compaixão está no cuidado e o cuidado está na compaixão, segundo o autor²⁵ a compaixão implica assumir a paixão do outro.

Boff reflete que o cuidado em seu conceito assume quatro sentidos: Primeiro: “Cuidado é uma atitude de relação amorosa, suave, amigável, harmoniosa e protetora para com a realidade, pessoal, social e ambiental.”²⁶ O cuidado que se estabelece na relação criatura-criação, a partir do estabelecimento de vínculos cooperativos. Segundo: “Cuidado é todo tipo de preocupação, inquietação, desassossego, incômodo, estresse, temor e até medo face a pessoas e a realidades com as quais estamos afetivamente envolvidos e por isso nos são preciosas”²⁷. O cuidado que está presente na relação sujeito-sujeito, presente do nascimento à morte, construído a partir dos vínculos afetivos. Terceiro:

Cuidado é a vivência da relação entre a necessidade de ser cuidado e a vontade e a predisposição de cuidar, criando um conjunto de apoios e

²³ HEIDEGGER, M. **Sobre o humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967, p.29.

²⁴ BOFF, Leonardo. **Ética e ecoespiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.31

²⁵ BOFF, Leonardo. **Princípio de compaixão e cuidado**. Petrópolis: Vozes, 4. ed., 2009 (b), p.16.

²⁶ BOFF, Leonardo. **O cuidado Necessário**. Petrópolis: Editora Vozes, 2.ed., 2012 (a), p.35.

²⁷ BOFF, 2012 (a), p.35.

proteções (holding) que torna possível esta relação indissociável, em nível pessoal, social e com todos os seres vivos²⁸.

O cuidado gera cuidado na relação sujeito-cuidado-sujeito, uma vez que mostra a essência do ser humano, a razão da sua existência, refletindo vínculo relacional.

Quarto:

Cuidado-precaução e cuidado-prevenção constituem aquelas atitudes e comportamentos que devem ser evitados por causa das conseqüências danosas previsíveis (prevenção) e aquelas imprevisíveis pela insegurança dos dados científicos e pela imprevisibilidade dos efeitos prejudiciais ao sistema-vida e a sistema-Terra (precaução)²⁹.

O cuidado está presente na relação precaução-prevenção, sendo que a precaução evita o risco e a prevenção possibilita prevenir a ação danosa ao todo criado, permitindo um vínculo sustentável. Assim, Boff sintetiza afirmando que “cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social”³⁰. Neste contexto se firma o cuidado de si e o cuidado do outro, sendo que este outro pode tomar diferentes contornos, indo do ser humano à natureza, pois, tudo constitui o universo e reflete o cuidado. Cabe salientar que, nesse caso, a relação de cuidado sujeito-objeto não se aplica, uma vez que, na ótica do cuidado, tudo que existe exala cuidado, portanto, neste sentido, só se aplica a relação sujeito-sujeito.

O conhecimento de si gera o cuidado, que é a verdade em ação, capaz de transformar o sujeito como fruto do cuidado praticado. Isto ocorre por conta dos ciclos de autoconhecimento que possibilitam receber e praticar o cuidado, pois, como o cuidado gera cuidado, é a partir do cuidado de si que é possível o cuidar do outro, como afirma Boff:

“[...] a visão a partir do cuidado é outra: o cidadão está sempre ligado, religado e envolvido numa trama de conexões. O cuidado como dimensão ontológica e antropológica mostra essa vinculação de todos com todos, devido à reciprocidade geral e à lógica do cuidar e do ser cuidado, assumida como realidade frontal e compromisso relacional”³¹.

A relação entre o cuidador e o que é cuidado se determina pelo conhecimento que o primeiro tem do segundo, ou seja, o cuidado gera o conhecimento do outro e esse conhecimento gera o cuidado. Constitui uma relação que é gerada a partir dos vínculos estabelecidos. O Cuidar do outro permite, a quem cuida, o caminho da auto-

²⁸ BOFF, 2012 (a), p. 36.

²⁹ BOFF, 2012 (a), p. 36.

³⁰ BOFF, 2012 (a), p. 29.

³¹ BOFF, Leonardo. **O cuidado Necessário**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.133.

referencialidade, uma vez que cuidar é ponto de início e de fim da existência do todo criado. Nesta direção, Boff destaca que:

Santo Agostinho propicia o conceito em Heidegger, do “cuidado autêntico”, que é aquele no cuidado de si, permitindo a autoajuda. E o “cuidado inautêntico”, voltado para o cuidado de si de forma obsesionada, cuidando do outro de modo a torná-lo dependente e até submisso.³²

Essa submissão não tula o outro da sua liberdade, mas a torna plena, livre, capaz de aceitar ser cuidada, e se autoconhecer, se conformar no cuidado expresso em vida, doação e liberdade.

2.1.1 O cuidado social

O cuidado como ente essencial no ato da criação, integração e transformação, está presente em todos os segmentos e estruturas do todo criado, inclusive na dimensão social. Sendo assim, um condicionador, ou seja, é a partir do cuidado que os sistemas sociais se estabelecem e cumprem o seu papel na sociedade. Por sistema social, Talcott Parsons³³ entende como o sistema constituído pela interação direta ou indireta de seres humanos entre si e dos elementos no entorno dos mesmos. Neste caminho, Luhmann³⁴ defende que o sistema social pode ser constituído a partir de uma interação, uma organização ou a sociedade, não deve ser entendido no contexto de uma relação linear, mas, a partir de uma relação nas distinções de um sistema-entorno. Para o autor, o sistema social é determinado no processo em que todas as variáveis distintas participam de todas as formas de comunicação e os sistemas parciais exercem uma função própria e específica. Para ele, “entorno do sistema é condição para manter a identidade dos sistemas autorreferenciados, visto que a identidade somente é possível através da diferenciação”³⁵. Aqui, entorno conjuga-se como tudo que serve como ponte para que o sistema seja estabelecido e possibilite a elaboração do cuidado. Como em uma escola na relação docente-discente, o entorno seria a disciplina lecionada, a metodologia, os recursos, enfim, tudo que é utilizado para a elaboração de uma série de atos que convergem para uma mesma direção,

³² BOFF, 2012, p.49.

³³ PARSONS, Talcott. **For a Science of Social Man**. The Macmillan Company, Nova York, 1954. p. 67-74.

³⁴ LUHMANN, N. **Sistemas Sociales**. Lineamentos para una teoría general. Barcelona:Anthropos, México: Universidade Iberoamericana, Santafé de Bogotá: CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998.p.126.

³⁵ LUHMANN, N. **Soziale Systeme**: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Main, 1984.p.243.

constituem, dessa forma, elementos de aproximação e determinantes para que haja o cuidado. Cabe esclarecer que um simples olhar pode ser sinônimo de cuidado, uma vez que cuidar, também, pode ser descrito como uma forma de comunicação entre as partes, que permite, assim, a construção do aspecto social a partir da interação dos elementos do entorno. Para que haja o cuidado social, a real interação dos subsistemas envolvidos neste processo de construção social torna-se imprescindível.

O Cuidado social, assim, pode ser entendido como o fio condutor que permite que o entorno possa estabelecer, a partir das interações, o sistema social. A sociedade, neste contexto, é constituída por vários subsistemas conduzidos pelo que chamamos de governo. O sistema social permite a elaboração de um cuidado que vai além do individual, sem sair deste caminho, pois, o coletivo social abrange, também, o pessoal. Boff, ajuda na compreensão deste cuidado social quando pontua que:

[...] o ser humano também é essencialmente um “animal político”, quer dizer, um ser social que vive em comunidade e que habita instituições. O seu bem não pode se realizar apenas na esfera individual. [...] O bem humano encontra sua plenitude participando da construção da comunidade e da sociedade.³⁶

A construção de uma sociedade igualitária e ética, que acolhe a todos e a todas, possibilita o bem comum e a segurança do exercício de uma cidadania que não é fruto de barganha, mas de uma garantia social em que o ser humano se plenifica na abertura às comunidades constituídas por imigrantes, excluídos de toda natureza, nos refugiados, nos mais diversos guetos sociais, permitindo assim perceber em todo este cenário o entorno social que possibilitará a partir do cuidado social a construção de um sistema social mais justo e solidário, sem mão dupla, sem corrupção, com saúde que atenda às necessidades da sociedade como um todo. Também com educação que de fato seja um direito para todos, aqui fica evidente o direito daqueles que ainda são vistos como os invisíveis do social constituído, que na maioria das vezes são segregados em todos os subsistemas sociais, inclusive na esfera educacional em que os mesmos são inseridos num ciclo regular que em muitas situações não atende às reais necessidades nem mesmo daqueles que são ditos “regulares”, uma sociedade que cuide dos seus cidadãos não só com bolsas, mas com dignidade, capacitando as

³⁶ BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 119.

pessoas para que as mesmas encontrem no trabalho o meio de realizarem seus ideais.

Este caminho do cuidado social é muito pedregoso, pois, um sistema social ao ser conduzido por quem ainda não fez a experiência da descontaminação do mal social da corrupção, conduzirá o sistema para o descuido, para a degradação social, para a contaminação da máquina pública, que no Brasil é historicamente associada a corrupção, não cumpridora do seu papel de cuidadora social em potencial.

Assim, toda a máquina estatutária, como expressão de um cuidado social, com suas políticas públicas, precisa estar à serviço da sociedade. Constituir subsistemas na elaboração de um cuidado social, presente em ações externadas por elementos que tem como alvo a família, tais como: moradia, educação, transportes, emprego, bolsas de ajuda social, enfim, meios de dignificar a vida do ser humano que está presente e é autor e receptor deste cuidado. Não trata aqui de ajuda, mas de cuidado social, o qual se estrutura pelas políticas públicas, que são os elos de comunicação gerados por este sistema social, como caminho de justiça, de equidade social, pois, como também afirma Boff:

Uma sociedade não pode ser boa se não for constituída por cidadãos bons, quer dizer, amantes da justiça. Aqui esta é a disposição consciente e voluntária do cidadão de buscar o bem social, de observar o que as leis prescrevem. Disto resulta a felicidade social.³⁷

Torna-se necessário uma reflexão sobre o papel da família como primeiro cenário social, pois, constitui o mais importante sistema social, responsável, dentre outras coisas, pelo encaminhamento ético dos seus. Esta consiste no primeiro celeiro de cuidadores do ser humano, a partir da família, é possível o início de toda descontaminação social, com os valores nela empreendidos, e pelo cuidado dispensado aos seus elementos constituídos. Sendo o cuidado um modo-de-ser-no-mundo, a família é a grande responsável, nesta difícil tarefa, de, como sistema social constituído, ensinar o homem e/ou mulher a ser no mundo.

Segundo Almeida, “a família dispõe de um lugar ‘natural’ de proteção dos sujeitos. De acordo com os estudos antropológicos, além de ser um grupo social, a

³⁷ BOFF, 2012, p. 119-120.

família constitui-se em um ‘valor’³⁸. E de acordo com Morgado, “considera-se a família uma instituição social, que se modifica de acordo com a transformação histórica de cada sociedade, estando atravessada pelas relações de poder e dominação tal como as demais instituições sociais”³⁹. A família, é a mais plena expressão do cuidado social, que pela interação e complementaridade com outros subsistemas sociais, oportuniza a transformação social, uma vez que, como sistema, é também alvo das políticas sociais.

Da mesma forma que, no cuidado de si e no cuidado do outro, o todo criado é recriado, se abre à sua essência original que é o amor, no cuidado social essa recriação se estabelece. Não pela bondade, mas pela justiça, pois, é por esta via que se chega à felicidade, uma vez que, cabe a todo cidadão e a toda cidadã a busca do bem comum, que só será pleno na abertura ao bem de todos e de todas. Assim, para que os sistemas sociais cumpram com justiça o seu papel, é preciso que eles sejam humanizados e humanizem as estruturas sociais, de maneira a permitir que o bem pessoal dê lugar ao bem comum, que é o principal fruto do cuidado social.

2.1.2 O cuidado no contexto escolar

No contexto escolar, o cuidado pode ser expresso por todos profissionais que compõem o corpo da instituição, desde a portaria até a direção, inclusive discentes. Na Pesquisa social, foi possível perceber que nos dois Colégios pesquisados a maioria discente questionada se sente cuidada por todos e por todas, conforme gráficos 3 e 4:

³⁸ ALMEIDA, C. C. L. Saúde e cuidado: elementos para o trabalho com famílias. In: DUARTE, M. J. O. et al. **Política de saúde hoje: interfaces & desafios no trabalho de assistentes sociais**. São Paulo: Papel Social, 2014.p. 189.

³⁹ MORGADO, R. Família(s): Permanências e mudanças. Os lugares sociais de mulheres e homens. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. **A questão social no novo milênio**. Coimbra, 2004, p.2.

Gráfico 3 - Você se sente cuidado ou cuidada?



Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Gráfico 4 - Você se sente cuidado ou cuidada?



Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Este resultado ratifica as respostas discentes para a pergunta: você se sente cuidado/cuidada na escola? Conforme ilustrado, 80% do Colégio 1 e 90% do Colégio 2, responderam que sim, em relação aos e às profissionais apresentados nos gráficos acima.

As expressões do cuidado nas escolas são constituídas como resposta às necessidades das pessoas com deficiência, sendo possível, a partir dessas expressões, construir a autonomia, item indispensável no exercício da cidadania, ou seja, é um cuidado horizontal, pois parte do cuidado de um ser humano para o outro.

Assim, o cuidado está presente no contexto escolar, no qual, a atenção principal, segundo David Rodrigues, deve ser, no sentido inclusivo, a de eliminar “as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo”⁴⁰, e viabilizar uma educação que ultrapasse o sentido apenas de conhecimento, mas, de preparação para a vida. Neste caminho será possível perceber que o cuidado está expresso em toda ação, a partir de um olhar inclusivo, na proporção que estas expressões eliminam as barreiras presentes nos ambientes sociais.

No ambiente escolar, estas expressões estão implícitas na: Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Comunicacional, Acessibilidade Atitudinal.

2.1.2.1 Acessibilidade arquitetônica

A Acessibilidade arquitetônica, constitui a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos, buscando reduzir ou eliminar as barreiras de acesso impostas nas dificuldades de locomoção. Este tipo de acessibilidade permite às pessoas deficientes condições concretas de movimentação corporal e espacial. Segundo Sasaki:

[...] contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços externos e internos, equipamentos, aparelho e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.⁴¹

A Acessibilidade arquitetônica é condição importante para que a inclusão possa acontecer a partir da autonomia.

Ela é necessária para o exercício mínimo da cidadania e da inclusão social desse grupo de pessoas. A desigualdade se perpetua enquanto as cidades não forem acessíveis para esse grupo de pessoas.

A preocupação, em um primeiro momento, consiste em adequar espaços, segundo as normas da ABNT⁴² que apontam as adequações arquitetônicas

⁴⁰ RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: **Revista da Educação Especial**/Secretaria de Educação Especial, v.4, n. 2, p.10, j./out. 2008.

⁴¹ SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, p.42.

⁴² ABNT. **NBR 9050**. Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, 2004.

necessárias em ambientes como as escolas, para possibilitar uma maior autonomia das pessoas discentes com deficiência, algumas delas são:

Deficiência física

- Para os sanitários acessíveis, deve ser acrescentado, para cada situação, o símbolo internacional de acesso.
- Os pisos devem ser superfície regular, firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição, que não provoque trepidação em dispositivos com rodas (cadeiras de rodas ou carrinhos de bebê).

Deficiência visual

- Todo degrau ou escada deve ter sinalização visual na borda do piso, em cor contrastante com a do acabamento, medindo entre 0,02 m e 0,03 m de largura. Essa sinalização pode estar restrita à projeção dos corrimãos laterais, com o mínimo 0,20 m de extensão.
- É recomendável que os corrimãos de escadas e rampas sejam sinalizados através de: Anel com textura contrastante com a superfície do corrimão, instalado 1,00 m antes das extremidades. Sinalização em Braille, informando sobre os pavimentos no início e no final das escadas fixas e rampas, instalada na geratriz superior do prolongamento horizontal do corrimão.

Deficiência auditiva

- Sinalização de emergência, as rotas de fuga e as saídas de emergência devem ser sinalizadas com informações visuais e sonoras; Nas escadas que interligam os diversos pavimentos, inclusive nas de emergência, junto à porta corta-fogo, deve haver sinalização tátil e visual informando o número do pavimento. A mesma sinalização pode ser instalada nos corrimãos, entre outros.

Recomenda-se adotar em ambientes internos valores entre 35 dBA e 40 dBA e em ambientes externos, valores entre 60 dBA, sendo recomendado utilizar o valor de 60 dBA.⁴³

Garantir a acessibilidade de locomoção constitui importante passo para assegurar a estudantes com deficiência condições de igualdade nos espaços escolares, se traduz em expressão de cuidado, que visa incluir e, sobretudo, permitir a todos e todas as mesmas condições de acesso, oportunizar os mesmos direitos e condições de ir e vir e de utilização desses espaços. As adequações das rampas, dos banheiros, das salas de aula, são uma forma de cuidar do outro, que a permite cuidar de si, constitui-se uma forma de ser-no-mundo.

⁴³ ABNT. **NBR 9050**. Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, 2004, p. 56-63.

2.1.2.2 A acessibilidade atitudinal

A acessibilidade atitudinal se refere ao rompimento das barreiras do preconceito e da discriminação, em relação às pessoas em geral e, principalmente, com aquelas que possuem algum tipo de deficiência. Ainda há muitos passos a serem dados, pois, por trás das atitudes, muitas vezes discriminatórias, se esconde o desconhecimento ou, talvez, a falta de aceitação dos direitos adquiridos por esta demanda social. Eugênia Fávero afirma que:

A barreira de atitude é aquela que faz com que as pessoas com deficiência não sejam vistas como titulares dos mesmos direitos de qualquer pessoa. A que faz com que os programas de acessibilidade sejam destinados apenas a locais que os outros considerem bons para quem tem deficiência, mas esquecendo-se que esses cidadãos também querem ir a boates, praças, hotéis, querem praticar esportes, etc.⁴⁴

Acessibilidade sempre foi vista como um meio de se chegar a alguém ou a lugares, para o Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência – IBDD - (2008), “discutir sobre a questão da acessibilidade significa hoje discutir cidadania e democracia, inclusão social e respeito às diferenças”.

No contexto escolar as atitudes estão presentes quando, a partir da prática, é assegurado as mesmas condições de acesso ao saber tanto para discentes com deficiência quanto para seus colegas. Isto acontece, quando é dispensado a estes e a estas estudantes um currículo adequado, uma metodologia acessível, um trabalho que lhes tire da exclusão ou segregação, que viabilize a socialização, que expresse, sobre tudo, o amor. Todo movimento de cuidado presente nas atividades escolares deve expressar um caminho de inclusão. Estes cuidados ajudam a derrubar as barreiras do preconceito e exclusão presentes nos espaços sociais. Na pesquisa social, discentes, quando questionados e questionadas se o corpo docente, quando explica um assunto ou corrige as atividades vem sempre à carteira verificar se estão acompanhando a atividade, 75% respondeu que não, ou seja, ainda existe uma resistência de muitos professores e professoras no atendimento a estudantes com deficiência, quer por preconceito, por falta de formação ou por falta de atitude.

Assim, a acessibilidade atitudinal só acontece plenamente, quando as atitudes levam as pessoas a terem um olhar inclusivo sobre as demais, com ou sem

⁴⁴ FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro, 2004.

deficiência, permitindo iguais condições a todos e a todas, assegurando os mesmos direitos garantidos pela Constituição Federal.

2.1.2.3 A acessibilidade comunicacional

A comunicação é um dos elos que une as pessoas, independente de condição social, etnia, religião, é a partir das ferramentas comunicacionais que se estabelece e se vence qualquer dificuldade pessoal, social ou mesmo profissional. É pela comunicação que se conquista espaços e direitos, que se exerce de forma democrática a cidadania.

A acessibilidade, segundo Romeu Kazumi Sassaki, a acessibilidade comunicacional é aquela:

sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual. Ocorre com comunicação face a face, língua gestual, linguagem corporal, e comunicação escrita como jornal, revista, livro, carta, etc., incluindo textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, computador e outras tecnologias para comunicar, comunicação virtual - acessibilidade digital, dentre outros⁴⁵.

Comunicar é essencial para a vida e constitui um cuidado de si e um cuidado do outro ser humano. Faz parte do cotidiano da humanidade, “[...] a comunicação é uma necessidade básica da pessoa, do ser social.”⁴⁶ Todo ser humano necessita se comunicar, pois é constitutivo da sua existência o se expressar, independente das dificuldades que se imponham, ou mesmo das barreiras físicas e/ou sensoriais, ou mesmo sociais.

Comunicar é um direito de todos e de todas, nem a cegueira, nem a surdez, nem idiomas diferentes, nem amputações, nada pode ser barreira que impeça este direito universal. Nesta direção, o Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008, ampliou a noção de comunicação quando afirmou que a:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da

⁴⁵ SASSAKI, R. K. **O Direito à Educação Inclusiva, segundo a ONU**. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2007.

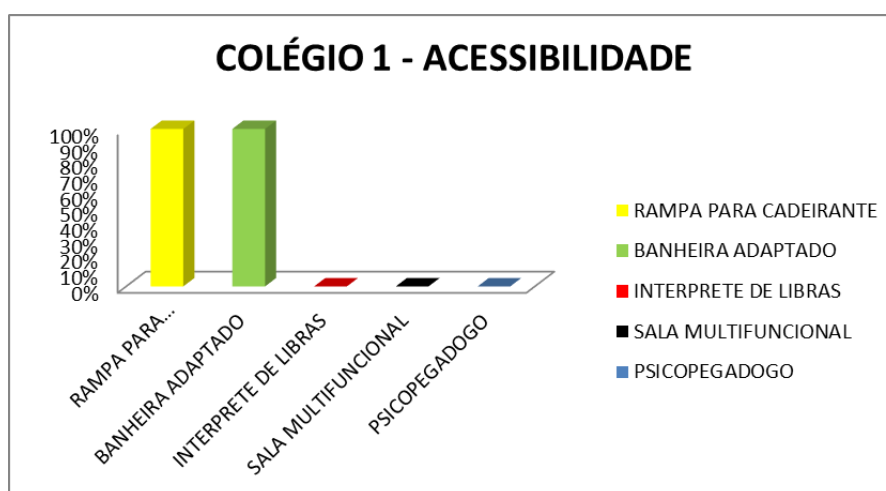
⁴⁶ BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.19.

informação e comunicação acessíveis. E, "Língua" abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;⁴⁷

No contexto escolar a acessibilidade comunicacional está presente em tudo, a escola é um veículo de comunicação. Hoje, com o avanço das tecnologias audiovisuais, ficou muito mais fácil planejar uma aula com recursos metodológicos acessíveis a todos e todas estudantes, que permite uma maior integração e compreensão do que se deseja comunicar. É possível utilizar celulares e *tablets* nas salas de aula como meios de inclusão, desde que usados como recursos pedagógicos e constem no planejamento da aula. Vale salientar de que não se trata de colocar um aparelho na mão de um aluno ou aluna com deficiência para passar o tempo ou entretê-los, mas, de possibilitar a aprendizagem discente a partir desses recursos. Também é necessário reforçar que a presença atenciosa docente faz a diferença nesta aula, pois, não será o equipamento inclusivo o responsável pela inclusão, e sim o que foi planejado pelo docente ou pela docente.

A Pesquisa social reforça que, dos espectros da acessibilidade acima apresentados, o arquitetônico ainda é o mais percebido no contexto social, inclusive nas escolas, sendo por muitos sinônimos de inclusão, não se leva em consideração as demais abordagens de acessibilidade. Nos colégios pesquisados foi possível perceber a tendência aqui apresentada quanto o aspecto arquitetônico, sendo quase inexistente a preocupação com os demais espectros, conforme gráficos 5 e 6:

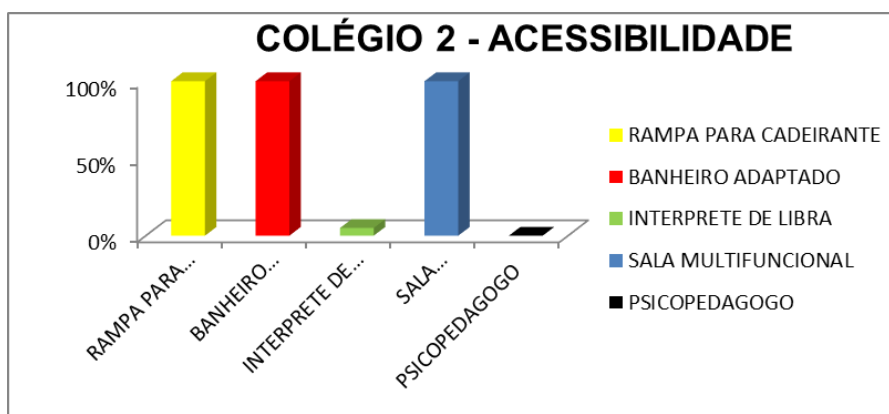
Gráfico 5 - Adequações à acessibilidade



Fonte: Pesquisa Social (autoral)

⁴⁷ BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, 9 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

Gráfico 6 - Adequações à acessibilidade



Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Os colégios pesquisados possuem, como apresentado nos gráficos, adaptações arquitetônicas, mas com fragilidades no aspecto comunicacional. Na pesquisa, discentes com deficiência, quando perguntados sobre a presença de profissional tradutor de libras para estudantes com surdez, 100% de entrevistados do Colégio 1 responderam que não, o que foi confirmado pelo pesquisador na observação. Entretanto, nesta instituição há alunos com surdez. Quando a gestão do espaço foi questionada a respeito dos motivos da falta deste profissional, a mesma argumentou sobre a escassez deste profissional no mercado. No Colégio 2, 100% das pessoas entrevistadas responderam que sim, nesta instituição há uma aluna com surdez, acompanhada pela tradutora de libras, nas aulas. Porém, quando os mesmos alunos e alunas foram questionados quanto a tradução em libras por docentes, 100% de todos pesquisados disseram que não. Importante pontuar a necessidade de capacitação dos profissionais em educação neste aspecto, pois, o intérprete ou a intérprete apenas traduz, não tem obrigação de ter conhecimento sobre a matéria traduzida, o que compete ao professor ou à professora. Além disso, esta prática pode servir de ponte para a aproximação docente-discente, e contribuir para a quebra do estigma da segregação.

Em 2000, o Brasil promulga a Lei nº 10.098⁴⁸ que garante a todos e todas as pessoas com deficiência o direito aos mais variados tipos de acesso, seja ele

⁴⁸ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

arquitetônico ou de comunicação. Em 2011, o Decreto nº 7612⁴⁹, no campo educacional assegurou a discentes com deficiência física:

- Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva;

- Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível.

Este decreto contribuiu muito para a quebra de barreiras, principalmente as arquitetônicas que impedem o acesso e permanência desta clientela nas escolas devido à falta de adaptações necessárias em entradas das escolas, banheiros, e salas de aula.

Diante do exposto, constata-se que o ambiente escolar precisa estar adaptado para atrair e manter estudantes com deficiência, de forma a viabilizar os mesmos direitos assegurados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com a pesquisa social, a presença de estudantes com deficiência na escola regular é uma realidade, assim como a falta de preparo de profissionais que lecionam em salas com esta demanda presente. É importante ressaltar que, em muitas salas de aula podem estar presentes discentes com diferentes tipos de deficiência, com encaminhamentos diversos, e desconhecidos dos professores. No período de observação nessas escolas, o pesquisador pode verificar que do total de docentes observados, 93% não possui nenhuma habilidade e/ou competência em educação inclusiva para o trabalho com estudantes com deficiência. Para 80% destes profissionais, o meio de lidar com a situação consiste apenas no acolhimento em sala de aula, não se encontra disponível nenhum recurso pedagógico para inclusão, ou seja, a saída é a segregação ou a invisibilização no ambiente escolar. Também foi observado que o Colégio 1 não dispõe de Sala de Recursos Multifuncional, e nem de profissional para o acompanhamento pedagógico de discentes com deficiência. Por outro lado, o Colégio 2 dispõe de 3 salas multifuncionais e de 3 profissionais para acompanhamento de estudantes com deficiência, sendo uma com formação em Psicologia. Pelo observado durante a pesquisa social, os alunos do Colégio 1 apresentam um quadro de 40% de retenção

⁴⁹ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

no mesmo ano (série) escolar, enquanto no Colégio 2 a taxa de retenção no mesmo ano é de 5% sendo que, quase sempre, por evadirem. Estes dados reforçam a importância de um trabalho planejado e multiprofissional que atenda às necessidades deste público em busca da inclusão. Rosana Glat afirma que:

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.⁵⁰

Estes fatores apontados pela autora evidenciam aspectos imprescindíveis no contexto escolar com vistas ao desenvolvimento de um trabalho heterogêneo que assegure a quebra da segregação e a exclusão escolar. É preciso também que toda a equipe escolar compreenda o seu papel, que reflete um cuidado, expresso em ações pedagógicas inclusivas.

2.2 Deficiência: conceitos e tipos

Nesse momento são apresentadas algumas formas de compreender e conceituar a deficiência, leva-se em consideração as muitas lutas em defesa dos direitos das pessoas deficientes. Também são abordadas as diferenças conceituais de deficiência física e intelectual.

2.2.1 Conceituando deficiência

Deficiência é uma palavra de muitos sentidos e aplicações, que muitas vezes é associada a incapacidade. Rosana Glat observa que:

A deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas sobretudo, pelas consequências psicossociais, especialmente o relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais.⁵¹

⁵⁰ GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.16.

⁵¹ GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. p.56.

Ao longo do tempo, com as leis voltadas para as pessoas com deficiência, o termo ganha um entendimento mais amplo e um contorno como fruto das muitas lutas deste público por seu reconhecimento social e afirmação das suas capacidades.

Flávia Piovesan apresenta quatro estágios que ajudam a compreender a construção do conceito a partir de um contexto histórico:

- a. Num primeiro estágio de total intolerância essas pessoas eram consideradas impuras, castigadas pelos deuses, pois se tinha uma ideia de perfeição como culto à beleza e preparo para a guerra.
- b. O segundo estágio reporta para a invisibilidade. Na bíblia podemos ver relatos nos evangelhos da situação dos leprosos que não tinham o direito do convívio social, sendo separados e colocados em guetos longe do resto da população pois eram tidos por impuros.
- c. O terceiro estágio, o assistencialismo. Neste estágio o diagnóstico médico fazia a diferença, pois assegurava algum tipo de ajuda.
- d. O quarto estágio, que representa este momento histórico, está voltado para a busca dos direitos humanos e na inclusão da pessoa com deficiência em sua plenitude social, onde na sua abrangência se toca em temas como acessibilidade, direitos, cidadania.⁵²

O Contexto histórico permite a construção de uma linha do tempo das lutas e conquistas das pessoas com deficiência, pode-se, assim, a partir desses fatos, chegar a uma melhor compreensão da definição do termo deficiência, que, por estar, erroneamente, associado ao termo incapacidade, muitas vezes é utilizado de forma incorreta, pois uma deficiência nem sempre gera incapacidade. Os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana preconizados na Declaração dos Direitos Humanos, permitem ao termo deficiência um olhar conceitual presente em Leis e documentos internacionais e nacionais.

A Organização Mundial da Saúde - OMS, em 1997 conceituou deficiência a partir da Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: um manual da dimensão das incapacidades e da saúde – CIDDM-2, como: “Deficiência é a perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais.”⁵³

Já a atividade está relacionada com o que as pessoas fazem ou executam em qualquer nível de complexidade, desde aquelas simples até as habilidades e condutas complexas. A limitação da atividade, antes conceituada como incapacidade, é agora

⁵² PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 223-224.

⁵³ BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da pessoa portadora de deficiência**. Editora Ministério da Saúde. Brasília-DF, 2008, p.08.

entendida como uma dificuldade no desempenho pessoal. A raiz da incapacidade é a limitação no desempenho da atividade que deriva totalmente da pessoa. No entanto, o termo incapacidade não é mais utilizado porque pode ser tomado como uma desqualificação social. Ampliando o conceito, essa Classificação Internacional inclui a participação, definida como a interação que se estabelece entre a pessoa portadora de deficiência, a limitação da atividade e os fatores do contexto socioambiental.

No Brasil a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência a partir da Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, no seu Artigo 3º define:

I - Deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.⁵⁴

Já o Decreto Nacional nº 3956/01, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, define deficiência como: “Uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.⁵⁵

Este decreto aborda um conceito social de deficiência quando nomina como causa os fatores de ordem socioeconômica que, se não causam, podem ser determinantes no agravamento da situação. Este fato pode levar a um quadro de irreversibilidade, por falta de recursos e/ou instrução que possibilitem a quebra de barreiras que restringem a autonomia do deficiente.

⁵⁴ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

⁵⁵ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto Nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

A maneira como historicamente a sociedade se relaciona com a pessoa com deficiência demonstra o preconceito e a insistência em relacionar deficiência com incapacidade, deficiência e aspecto corporal. Esta forma de olhar esta demanda os reduz a condição marginal de uma sociedade exclusivista. Prevalece o Modelo Médico, que segundo Tiago Henrique França, “a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais”⁵⁶. Neste contexto não se leva em consideração a autonomia e as especificidades destas pessoas, reduzindo-as a uma condição unilateral prejudicando assim a inserção social das mesmas, que uma vez consideradas incapazes, não seriam aptas para a cadeia produtiva. Segundo este modelo o problema está lesão.

Em contrapartida a este pensamento vem o Modelo Social da Deficiência, que segundo Débora Diniz, afirma que “a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo”⁵⁷. Este modelo é construído em alicerces sociológicos, tendo no sociólogo Paul Hunt o seu idealizador a partir de uma reflexão do mesmo sobre as limitações sociais presentes no cotidiano destas pessoas não colocando em evidência os aspectos médicos. Neste Modelo a deficiência é entendida como um fenômeno de caráter social. Segundo França:

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência.⁵⁸

O Modelo Social apresenta um caminho para a transformação social a partir de posicionamentos políticos. Esta transformação será construída pela autonomia destas pessoas, que ao destruírem as barreiras sociais assumiram o controle de suas vidas. A Deficiência não deve ser entendida apenas pelo prisma do corpo, mas também a partir da

⁵⁶ FRANÇA, T.H. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.p. 60.

⁵⁷ DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense,2007. p.11.

⁵⁸ FRANÇA, 2013, p. 62.

visão social levando-se em consideração que as estruturas sociais têm o poder de quebrar as principais barreiras que segregam estas pessoas.

Na pesquisa social, quando os e as docentes (G1) foram questionados e questionadas sobre o seu conceito de deficiência, demonstraram, de forma unanime, a associação do termo ao aspecto físico, com pouca propriedade conceitual, dentre as respostas as que mais se destacaram foram:

“A deficiência física é a falta ou pouco movimento de membros do corpo e a intelectual é a baixa concepção e compreensão do mundo real para o imaginário”.
(G1A)

“A deficiência implica no reconhecimento de que o indivíduo tem uma necessidade diferente de outros”. (G1C)

O primeiro o conceito está condicionado à perda e a incapacidade, que evidencia um conceito muito próximo ao que a sociedade imprime, ou seja, deficiência no aspecto de quem é incompleto, seja pelo físico ou comportamental. Já o segundo, na mesma linha do primeiro, aborda deficiência limitando o termo a partir da visão que muitos têm, deficiência é própria do diferente.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como, Lei nº 13.146/15⁵⁹, adota como conceito de deficiência o apresentado pela Convenção da ONU/2006 e aprovado pelo Decreto Nacional nº 186/2008.

Assim, fica entendido que a conceituação de deficiência só é possível a partir de uma visão multidimensional, uma vez que é um conceito em evolução. Considerando, segundo Rosana Glat, que a “deficiência é uma condição incapacitante e dolorosa, não apenas por suas limitações orgânicas intrínsecas, mas, principalmente, pelas limitações sociais que ela acarreta”.⁶⁰.

Neste caminho, a deficiência não é mais vista como provisória ou permanente, mas, como toda condição de impedimento, de qualquer natureza, inerente ao ser humano, que o impeça de exercer suas funções. Assim, a conceituação de um termo tão plural, com diversas matizes: histórica, linguística, social, psicológica, jurídica etc, sugere mudança na posição de quem enuncia. Assim, “deficiência’ é sinônimo de

⁵⁹ BRASIL. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146/15** Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

⁶⁰ GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro, 1995.p. 60.

‘diferença’, não se define apenas por um diagnóstico médico, pois todo ser humano na sua gênese tem a semente da diferença”.⁶¹ Neste sentido, na mesma obra, Mantoan afirma que: “Historicamente, a deficiência foi por muito tempo entendida, do ponto de vista exclusivamente médico, como sinônimo de anormalidade do ‘portador’ dessa deficiência.”⁶²

Esse modelo de deficiência promove a “acomodação” da anormalidade da pessoa e a encerra na sua incapacidade de viver, em um mundo social e físico que não mudam – escolas especiais, confinamento na própria casa, família, limitações de todo nível, expectativa muito baixa para o futuro, solidão, tutela por incapacidade.

Assim, o entendimento de deficiência passa por contornos culturais, pode ser abordado e vivido sob a ótica de cada sociedade como elemento histórico. Pode, para isso, levar em consideração o enfoque escolar, religioso, político, enfim o olhar dos ambientes em que a pessoa está inserida, construir, desta forma, molduras próprias, que por vezes conduz à socialização, ou não, na busca do ser humano “perfeito”. Neste sentido, para Mazzotta, a maneira como o enfoque religioso aborda a temática do homem como “‘imagem e semelhança de Deus’, induz à ideia de perfeição, não sendo assim, parecidos com Deus aqueles que ora nasciam sem essa ‘perfeição física e/ou mental’”⁶³.

As Leis neste contexto aparecem como termômetro social para o ajuste destas molduras, asseguram, a estas pessoas, o preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 1º, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”⁶⁴, o que garante a todos os seres humanos o direito a ter direitos. Desta forma, o termo deficiência torna-se abrangente e toca a todos e todas nós, pois, todo ser humano é deficiente na direção de suas diferenças.

⁶¹ MANTOAN, M. T. E. **Carta da Profa. Mantoan aos Senadores**. Publicado em 07 nov. 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2013/11/07/carta-da-profa-mantoan-aos-senadores/> Acesso em: 16 jul. 2017.

⁶² MANTOAN, 2013, hipertexto.

⁶³ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.16.

⁶⁴ ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 out. 2020.

2.2.2 A deficiência e o censo demográfico no Brasil

O Censo Demográfico é usado por muitos países para coletar dados diversos, também sobre as pessoas com deficiência. No Brasil, a promulgação da Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, obrigou a inclusão, nos censos brasileiros, de questões que abordem sobre as pessoas com deficiência. Também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotada pela ONU em 2006, promulgada através do decreto n.º 6949 de 2009, e que entra em vigor, mundialmente, apenas em maio de 2008, afirma-se que, “estatísticas e coletas de dados – exige que os Estados Partes colem dados, inclusive estatísticos, e pesquisas para formular e implementar políticas destinadas a pessoas com deficiência”.⁶⁵

No Censo Brasileiro, realizado pelo IBGE no ano de 2010, seguindo as recomendações do Decreto acima citado, muda-se a maneira de questionar o tipo da deficiência e os graus de severidade entre os dois modelos, possibilitando que o extrato dessa mudança permita a comparabilidade dos dados do Censo 2000 com o de 2010, conforme quadro comparativo abaixo:

Quadro 1 - Questionário dos Censos de 1991, 2000 e 2010

CENSO 1991	CENSO 2000	CENSO 2010
11. Deficiência Física ou Mental	5.10 - Tem algum problema físico ou mental permanente que limite suas atividades de rotina?	6.14 – Tem dificuldade permanente de enxergar?
1. Cegueira – Para pessoa que é totalmente cega desde o nascimento ou que tenha perdido a visão posteriormente por doença ou acidente. Não considerar cega a que enxerga com dificuldade.	Assinale o retângulo conforme a existência ou não de problema físico ou mental permanente que impeça a pessoa de exercer suas atividades de rotina, tais como: ir à escola, trabalhar, brincar, cuidar dos afazeres domésticos, etc. Considere como tendo problema físico ou mental permanente, aquelas pessoas que se auto	1 - Sim, não consegue de modo algum - Para a pessoa que se declarar totalmente incapaz de enxergar. 2 - Sim, grande dificuldade – Para pessoa que se declarar com grande dificuldade permanente para enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato. 3- Sim, alguma dificuldade- Para pessoa que se declarar com alguma

⁶⁵ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

<p>3. Paralisia de um dos lados - Para a pessoa hepiplégica, ou seja, pessoa que tem um dos lados paralisado ou com deficiência motora, decorrente de lesão do sistema nervoso.</p>	<p>avaliam como tendo problemas físicos ou mentais definitivos, isto é, que não têm possibilidade de recuperação.</p>	<p>dificuldade permanente de enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato.</p>
<p>4. Paralisia das pernas - Para a pessoa paraplégica, ou seja, pessoa com os membros inferiores paralisados.</p>	<p>5.11 - Possui alguma deficiência mental permanente que prejudique o estudo ou o trabalho?</p>	<p>4- Não, nenhuma dificuldade- Para pessoa que se declarar sem nenhuma dificuldade para enxergar, ainda que precise usar óculos ou lentes de contato.</p>
<p>5. Paralisia total - Para a pessoa tetraplégica, ou seja, com os membros superiores (braços) e inferiores (pernas) paralisados.</p>	<p>Considere como tendo deficiência mental, a pessoa com retardamento mental resultante de lesão ou síndrome irreversível, que se manifesta durante a infância e se caracteriza por dificuldade de aprendizagem e adaptação social. Não considere como tal, as pessoas que apresentam perturbação ou doença mental, tais como:</p>	<p>6.15 – Tem dificuldade permanente de ouvir?</p>
<p>6 a. Falta de um dos membros superiores ou parte deles - Para a pessoa que não tem um dos membros superiores, ou ambos, desde o nascimento ou por posterior amputação devido à doença ou acidente. Considerar como falta de um membro superior a perda de braço, antebraço ou mão. Não considerar como tal a falta de dedos.</p>	<p>neuróticos, psicóticos, esquizofrênicos, vulgarmente denominados loucos ou malucos.</p>	<p>1- Sim, não consegue de modo algum- Para a pessoa que se declarar incapaz de ouvir.</p>
<p>6b. Falta de um dos membros inferiores ou parte deles - Para a pessoa que não tem um dos membros inferiores, ou ambos, desde o nascimento ou por posterior amputação devido à doença ou acidente. Considerar como falta de um membro inferior a perda de toda a perna, parte da perna ou pé. Não considerar como tal a falta de dedos do pé.</p>	<p>1. Nenhuma - Para a pessoa com nenhuma deficiência mental permanente que prejudique o estudo ou o trabalho.</p>	<p>2- Sim, grande dificuldade- Para a pessoa que se declarar com grande dificuldade para ouvir, mesmo com o uso de aparelho auditivo.</p>
<p>7 . Deficiência Mental - Para a pessoa com retardamento mental resultante de lesão ou síndrome irreversível que se manifesta</p>	<p>2. Alguma deficiência – Para a pessoa com alguma deficiência mental permanente que prejudique o estudo ou o trabalho.</p>	<p>3- Sim, alguma dificuldade- Para a pessoa que se declarar com alguma dificuldade para ouvir, mesmo com o uso de aparelho auditivo.</p>
<p></p>	<p>3. Grande deficiência - Para a pessoa com grande deficiência mental permanente que prejudique o estudo ou o trabalho.</p>	<p>6.16 – Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus?</p>
<p></p>	<p>4. Incapaz – Para pessoa portadora de deficiência mental de caráter definitivo.</p> <p>5.12 - Recebe atendimento escolar especial?</p>	<p>4- Não, nenhuma dificuldade- Para a pessoa que se declarar sem nenhuma dificuldade para ouvir, ainda que precise usar aparelho auditivo.</p> <p>1- Sim, não consegue de modo algum- Para a pessoa que se declarar incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa.</p> <p>2- Sim, grande dificuldade - Para a</p>

durante a infância e se caracteriza por grande dificuldade de aprendizagem e adaptação social. Não considerar como tal as pessoas que apresentam perturbação ou doença mental: neuróticos, psicóticos, esquizofrênicos, vulgarmente denominados loucos ou malucos.

8. Mais de uma - Para a pessoa portadora de mais de uma das deficiências enumeradas.

9 . Nenhuma das enumeradas - Para a pessoa que não tem nenhuma das deficiências enumeradas anteriormente ou para aquela que não é deficiente.

Considere como SIM, a pessoa portadora de deficiência mental em caráter permanente que recebe atendimento em instituição, escola ou turmas (classes) especiais, cujo nível de ensino se vale de recursos e metodologias especializadas.

5.13 - Como avalia sua capacidade de enxergar? (considere o uso de óculos ou lentes de contato).

1. Nenhuma deficiência - Para a pessoa que se declare com nenhuma dificuldade para enxergar ainda que isso exija o uso de óculos ou lentes de contato

2. Alguma deficiência - Para pessoa que se declare com alguma dificuldade permanente para enxergar mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato.

3. Grande deficiência - Para a pessoa que se declare com grande dificuldade permanente mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato

4. Incapaz - Para a pessoa que se declare totalmente cega desde o nascimento ou que tenha perdido a visão total posteriormente por motivo de doença ou acidente.

5.15 - Como avalia sua capacidade de caminhar/subir escadas com autonomia? (considere o uso de prótese ou aparelho auxiliar).

1. Nenhuma deficiência - Para a

pessoa que se declarar com grande dificuldade de caminhar e/ou subir degraus sem ajuda de outra, mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar.

3 - Sim, alguma dificuldade- Para a pessoa que se declarar com alguma dificuldade de caminhar e/ou subir degraus sem ajuda de outra, mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar.

4 - Não, nenhuma dificuldade- Para a pessoa que se declarar sem nenhuma dificuldade de caminhar e/ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, ainda que precise usar prótese ou aparelho auxiliar. Incluir as crianças que ainda não aprenderam a andar e não possuem qualquer dificuldade motora.

6.17 - Tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.?

pessoa que se declare com nenhuma dificuldade de caminhar ou subir escadas com autonomia ainda que isto exija o uso de prótese ou aparelho auxiliar.

2. Alguma deficiência- Para a pessoa que se declare com alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas com autonomia mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar.

3. Grande deficiência - Para a pessoa que se declare com grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas com autonomia mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar.

4. Incapaz - Para a pessoa que se declare incapaz de caminhar ou subir escadas com autonomia por deficiência motora, decorrente de lesão do sistema nervoso em caráter permanente.

5.16 - Possui alguma das deficiências enumeradas abaixo:

1. Paralisia permanente total- Para pessoa que se declare tetraplégica.

2. Paralisia permanente das pernas- Para pessoas que se declare paraplégicas.

3. Paralisia permanente de um dos lados do corpo- Para pessoas que se declare hemiplégica.

4. Falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar – Para pessoas que declare não ter um ou dois membros superiores ou inferiores, ou ambos desde o nascimento ou por posterior amputação devido à doença ou acidente. Considere a perda de braço, antebraço, mão,

dedo polegar, perna, parte da perna
ou pé.

5. Não tem- Para pessoa que não
possui nenhuma das deficiências
enumeradas.

Fonte: IBGE, Manual do Recenseador 1990, 2000 e 2010

As questões pertinentes às pessoas com deficiência no questionário do Censo Demográfico no Brasil são institucionalizadas com a promulgação da Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, que preconiza a inclusão sobre esta demanda nos censos brasileiros.

O Censo de 1991 investiga a população que declara ter mais de um tipo de deficiência, inclui, também, no questionário, itens que investigam a deficiência física ou mental. Neste questionário, não há preocupação com os itens intermediários das deficiências, como, por exemplo, no caso da cegueira: as pessoas com acuidade visual são descartas, não são, assim, incluídas como deficientes. Tudo isso como resultado da falta de critérios que codificassem as deficiências.

Já o Censo de 2000, utiliza, nas suas questões sobre as deficiências, critérios mais bem elaborados, como a da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada em 2001 pela OMS. As questões de investigação abordam muitos níveis de restrições, em meio aos graus de incapacidade (de enxergar, ouvir e locomover-se) com o uso de corretivos e pondera a percepção da população sobre sua capacidade em cada um dos campos.

No Censo de 2010, as questões da pesquisa já abordam as deficiências de forma mais abrangente, tendo como foco, também, a compreensão da população sobre a dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, com o uso ou não de facilitadores (óculos, lentes de contato, aparelho auditivo, bengala, entre outros), aborda, também a deficiência mental ou intelectual. O conjunto das perguntas, propostas pelo Grupo de Washington sobre Estatísticas de Deficiência, é formado como resultado do Seminário Internacional das Nações Unidas sobre Medição de Incapacidade, que ocorre em Nova York, em junho de 2001.

No Censo de 2010, o quesito que investiga se os entrevistados e entrevistadas têm alguma paralisia ou falta de um membro e as demais perguntas, que não envolvem a questão da incapacidade são retiradas. O questionário toma por base as dificuldades permanentes de enxergar, ouvir ou de caminhar/subir degraus, todas com o uso de prótese corretiva, caso a pessoa utilizasse. Os grupos das respostas são

organizados para obter todo o espectro de aptidões funcionais, das mais leves às mais severas. A retirada do termo “incapaz” do grupo de respostas do questionário de 2010 e a avaliação da questão da dificuldade, e não da capacidade propriamente dita, oportuniza conhecer a população que possui deficiência severa.

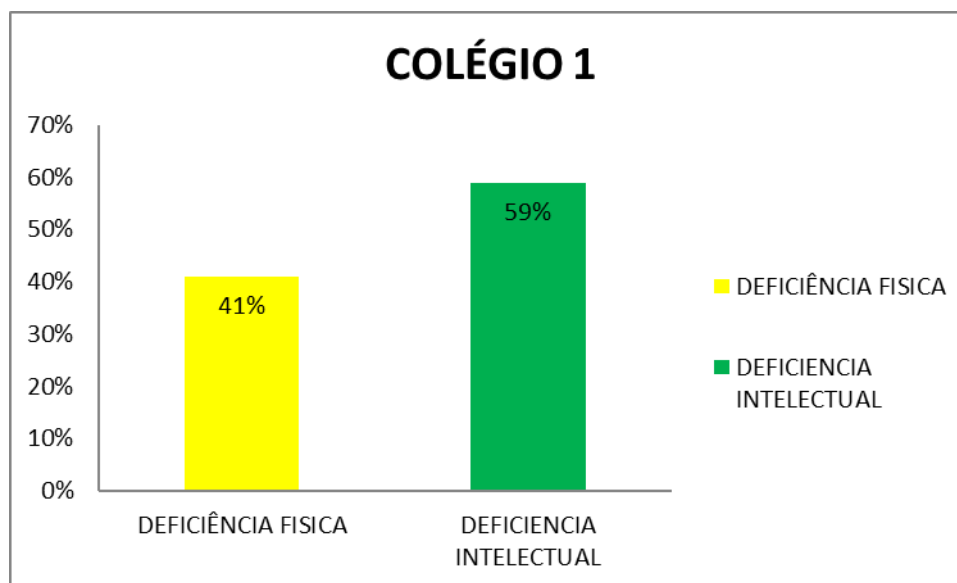
Assim, no último censo brasileiro, realizado pelo IBGE, em 2010, há mudanças na forma de se questionar sobre as deficiências de modo a se obter dados sobre o tipo da deficiência e os graus de severidade, dessa forma, permite-se uma maior comparabilidade com os dados obtidos no Censo anterior.

Segundo o Censo 2010⁶⁶, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 24% da população brasileira se declara com algum tipo das deficiências investigadas: visual, auditiva, intelectual e física ou motora. Deste público, constata-se que aproximadamente 19% tem alguma deficiência visual, 5% alguma deficiência auditiva, 1% alguma deficiência intelectual (mental), e 7% alguma deficiência física (motora).

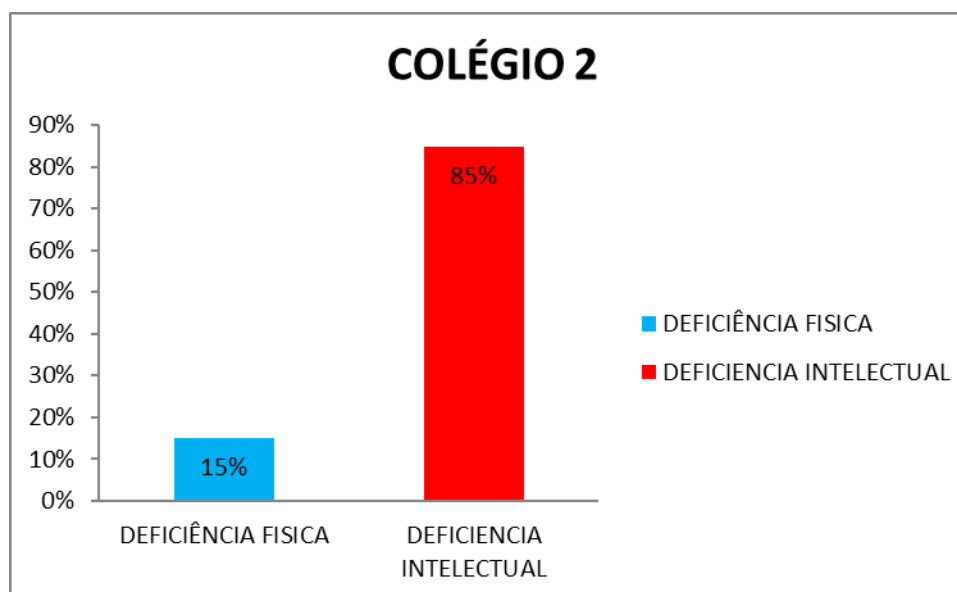
Ainda, segundo este Censo, afirma-se que a região com o maior número de pessoas com deficiência é o Nordeste, sendo 21,2% da população com deficiência visual; 5,8%, deficiência auditiva; 7,8% tem deficiência motora e 1,6% tem deficiência mental ou intelectual.

No contexto escolar dos colégios participantes, segundo a pesquisa social, o Colégio 1, em 2019, matricula 976 estudantes, destes, 27 com algum tipo de deficiência física e/ou intelectual. Já o Colégio 2 matricula, no mesmo ano, 1204 estudantes, destes, 33 alunos com deficiência. Quando questionados sobre a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula, docentes são concordes ao afirmarem que a deficiência intelectual prevalece no ambiente escolar. Na pesquisa, a mesma corresponde a 59% dentre estudantes com deficiência no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Porto Seguro, e a 85% dentre estudantes com deficiência no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itabuna. Destes, 22% com Deficiência Mental no primeiro e 30% no segundo. Os gráficos abaixo apresentam os tipos de deficiência mais presentes nestas escolas:

⁶⁶ IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2012. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_populacao.shtm. Acesso em: 02 maio 2019.

Gráfico 7- Tipos de deficiência encontrados na escola

Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Gráfico 8 - Tipos de deficiência encontrados na escola

Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Pela pesquisa social, estudantes com deficiência intelectual são maioria nas escolas. Fica elucidado que estudantes com deficiência mental, hoje, são nominados deficientes intelectuais, mas, para efeito didático, na pesquisa, são colocados separados e representam um desafio para a prática escolar, uma vez que frequentam as classes regulares, das quais educadores e educadoras não têm formação para esta missão e cujos currículos não são adaptados para assegurar a aprendizagem desta demanda. A surdez está presente de forma considerável entre estudantes do Colégio 1, que, conforme observado pelo pesquisador, não possui em seu quadro de

profissionais nenhum intérprete em Libras para auxiliar estes alunos e estas alunas, como preconiza a Lei nº 5626/05. Por outro lado, o Colégio 2, que, dentre todas matrículas efetuadas, possui um estudante com surdez, esse tem seu direito assegurado e é auxiliado por um intérprete em libras. Estudantes com deficiência física, cadeirantes e/ou amputados, que representam um percentual considerável nesses colégios, são, segundo observação, assistidos no aspecto da acessibilidade arquitetônica, onde banheiros, entradas e saídas, salas de aula com cadeiras apropriadas, são adaptados para assegurarem a estes o acesso aos espaços necessários.

2.2.3 Tipos de deficiência

Os tipos de deficiência obedecem às alterações biológicas e suas necessidades específicas e nos ajudam a compreender melhor o seu conceito.

Celestini⁶⁷ afirma que, pessoa portadora de deficiência “é aquela que possui permanentemente, perdas ou redução de sua estrutura ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental que tornem a pessoa incapaz para determinadas tarefas, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. A mesma, também coloca que a deficiência é uma perda efetiva e acentuada da capacidade de integração social.

2.2.3.1 Deficiência física

A Deficiência física sempre foi, em todas as culturas, motivo de posicionamentos contrários à ética e a fé, sendo muitas vezes tida como maldição. Tida como elemento visível da culpa ou pecado, um impedimento para a relação com o divino. As pessoas com deficiência eram submetidas à exclusão social e dependendo da cultura à morte. Segundo Lígia Amaral, “a percepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos ‘disformes ou

⁶⁷ CELESTINE, E. C. **Trabalho e inclusão social de portadores de deficiência**. Osasco, SP: Ed. Osasco, 2003, p.34.

monstruosos' vivessem"⁶⁸, permitindo desta forma que fossem mortas todas as crianças nascidas com algum tipo de deficiência.

As conquistas desta demanda social permitiram uma abrangência conceitual respaldada nas leis, dando às mesmas, direitos que visam principalmente tirá-las da segregação social para o exercício da cidadania.

Esta pesquisa parte do conceito do Ministério da Educação, em seus Parâmetros curriculares, que apresenta a deficiência física

como uma diversidade de condições não sensoriais que afetam a pessoa em aspectos de mobilidade, de coordenação motora global e de fala, que podem ser decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e de malformações.⁶⁹

Deficiência física assim, toma a forma das dificuldades ou impossibilidades de locomoção, não leva em consideração o aspecto da temporalidade.

Segundo o Ministério da Educação, em seu documento sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência física, este tipo de deficiência pode ser:

Temporária - quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores; Recuperável - quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas; Definitiva - quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência; Compensável - é a que permite melhora por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese.⁷⁰

O mesmo documento apresenta que como causa a deficiência física pode ser:

- Hereditária - quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente; Congênita - quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intrauterina;- Adquirida - quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações.⁷¹

No cenário escolar, as deficiências físicas mais presentes são as de caráter de locomoção como os amputados, cadeirantes; de visão, principalmente a acuidade visual; e a auditiva representada pela surdez.

⁶⁸ AMARAL, L. Histórias da exclusão: e de inclusão? na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICÓLOGOS. **Educação Especial em debate**. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1995, p 43.

⁶⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. p.10-11.

⁷¹ BRASIL, 2006, p.11.

2.2.3.2 Deficiência intelectual

A Deficiência intelectual (DI), antes conhecida como Deficiência mental (DM), é apresentada pelo Documento Subsidiário à Política Nacional de Inclusão como “a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas”⁷². E, pela Política de Educação Especial de Santa Catarina em conformidade com o Ministério da Educação (MEC/SEESP), como:

Comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade.⁷³

Segundo a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) é conceituada como:

Uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18⁷⁴

A *American Association on Mental Retardation*, na mesma linha conceitual, define DI como “incapacidade caracterizada por limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas”⁷⁵.

Assim, fica evidente que este tipo de deficiência é caracterizado por uma diminuição no desenvolvimento cognitivo gerando uma incapacidade ou dificuldade na adaptação social e na expressão de habilidades práticas devido à idade cronológica não corresponder com a idade mental. Aqui, é importante deixar elucidado que “deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno

⁷² PAULON, Simone Mainiere. **Documento Subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainiere Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2º ed., 2007.p.13.

⁷³ SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006, p.23.

⁷⁴ MILLAN, Ana E.; SPINAZOLA, Cariza de C.; ORLANDO, Rosimeire M. **Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional**. Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 75, 2015. Disponível em: <http://claretianobt.com.br/downloads/sumario4.pdf>. Acesso: 12 de mai. 2020.

⁷⁵ AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AMMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.⁷⁶ Segundo Isaias Pessotti:

Deficiência Intelectual veio substituir conotações e termos errôneos como “débil mental”, “idiota”, “retardado mental”, excepcional, “incapaz mentalmente”, “maluco” ou “louco”, construídos e utilizados por médicos, em determinados períodos históricos da sociedade europeia.⁷⁷

Das deficiências, esta é a que mais submete a pessoa a julgamentos e segregação social, tendo rótulos que estigmatizam seus portadores por toda a vida, fecham portas em uma sociedade historicamente preconceituosa e não formada para acolher o diferente.

2.2.4 As deficiências no contexto escolar

No contexto escolar, o termo deficiência também está presente em muitas aplicações, sempre com conotação de incapacidade ou desvantagem. Pode, muitas vezes, ser sinônimo de dificuldade, associada à aprendizagem ou a situação socioeconômica. Independente da condição do aluno, em uma sala de aula, sempre o professor ou a professora lida com algum tipo de dificuldade, que aqui se pode chamar de déficit de aprendizagem, em algum momento do contexto escolar de um aluno ou aluna, sem que necessariamente tenham uma deficiência física e/ou intelectual. A escola possui uma importante função social, que consiste em, com o auxílio da família, preparar a pessoa para o exercício de uma cidadania de forma autônoma. Nela o educando e a educanda passam boa parte do dia, e neste convívio, é possível perceber indicadores de uma deficiência intelectual ou física, não observada ainda pela família, como surdez ou acuidade visual.

Nas escolas, as deficiências físicas mais presentes são:

- Surdez : O Decreto nº 5626, no Art. 2º “considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências

⁷⁶ HONORA, M.; FRIZANCO, M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008, p.103.

⁷⁷ PESSOTTI. I. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984, p.25.

visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”⁷⁸.

No Brasil a educação de alunos e alunas com surdez já é regulamentada a partir de leis que lhes asseguram este direito, como a Lei 10.436/2002⁷⁹, o decreto 5.626/2005⁸⁰, lei 12.319/2010⁸¹ e também a Lei 13.005/2014⁸², que em seu texto apresenta objetivos para a educação inclusiva.

- Acuidade visual: Segundo o Ministério da Saúde “é o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos”⁸³. Sendo tida como uma deficiência visual, que o Decreto Federal nº 5296/2004, define como:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores⁸⁴.

⁷⁸ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº5.626** 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

⁷⁹ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

⁸⁰ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº5.626** 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

⁸¹ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.319** de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

⁸² BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

⁸³ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos temáticos do PSE – Saúde Ocular**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEahUK8TPmaXsAhWNH7kGHVrmCVYQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2F189.28.128.100%2Fdab%2Fdocs%2Fportaladab%2Fdocumentos%2Fcaderno_saude_ocular.pdf&usq=AOvVaw0Ss6_LB518rYrY8lKpRIRc. Acesso em: 08 out. 2020.

⁸⁴ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 5296** de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

A baixa visão, que também categorizada como Deficiência visual, é muito comum nas escolas, e segundo o Ministério da Saúde⁸⁵ acomete cerca de 20% das crianças em idade escolar. No ambiente escolar, muitas vezes, é percebido ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Rocha e Gonçalves, “o aluno de baixa visão nunca vê todas as partes de um objeto simultaneamente, ele o vê fracionado e precisa reconstruí-lo em seu cérebro para formar um objeto conhecido”⁸⁶, condição esta que ao ser relatada pelo aluno ou pela aluna, o profissional ou a profissional deve notificar a família, para providenciar o encaminhamento médico ou a realização do Teste de Snellen, o qual consiste em uma avaliação inicial que busca identificar, na criança, a existência de problemas de refração e pode ser aplicado por qualquer profissional qualificado ou qualificada.

A presença de estudantes com algum tipo de deficiência intelectual é muito comum nas salas de aula, sendo dos tipos de deficiências, a que mais prevalece neste contexto. Devido a formação docente não preparar para o trabalho com esta demanda e a insuficiência de recursos e espaços escolares adequados, ainda constitui um desafio o trabalho com essa clientela. Além disso, dependendo da causa dessa deficiência, a escola será apenas um espaço de convivência e adequação social. Dos tipos de deficiências, essa requer, na escola, uma equipe multiprofissional que juntos auxiliem no desenvolvimento cognitivo e social do aluno ou da aluna.

- Físico (Motor): Este público, nas escolas, ainda é representado por um número pequeno, dificilmente será visto nas salas de aula estudantes cadeirantes e/ou amputados. Muitas são as razões: primeiramente, o Brasil praticamente erradicou a Poliomielite, uma das causas de paralisia infantil; depois, o país ainda apresenta muitas situações arquitetônicas que dificultam o acesso desta clientela às escolas; e, as salas de aula, nem sempre são adequadas para o referido público. Cabe salientar que deficiência física nem sempre está associada a deficiência intelectual.

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos temáticos do PSE – Saúde Ocular**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEahUK8TPmaXsAhWNH7kGHVrmCVYQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2F189.28.128.100%2Fdocs%2Fportal%2Fdocumentos%2Fcaderno_saude_ocular.pdf&usq=AOvVaw0Ss6_LB518rYrY8lkpRIRc. Acesso em: 08 out. 2020.

⁸⁶ ROCHA, H.; GONÇALVES, E. R. **Ensaio sobre a problematização da cegueira**: prevenção, recuperação, reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987, p.232.

2.3 O CUIDADO EXPRESSO PELA ESPIRITUALIDADE

O Cuidado, presente no ato da criação do ser humano, tem como raiz primeira a experiência deste criado com o seu Criador, que se expressa a partir desta ação transcendente, deste ato espiritual, pois todo processo de cuidado, para o cristão, é um reflexo da espiritualidade. João Medeiros elucidada que:

O ser humano, criado à imagem e semelhança de Deus, sente dentro de si o apelo a acolher a própria existência como dom. A percepção da existência como dom remete àquele que está na origem deste dom. De modo intrínseco a esta percepção apela-se ao autor de todas as coisas: Deus mesmo.⁸⁷

Neste contexto, a Espiritualidade, para o cristão, é uma constituinte imprescindível para o entendimento e prática do cuidado, uma vez que é um caminho de autoconhecimento e de abertura ao outro, seja esta, seus pares ou o criador. Para Michel Foucault, “o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc, que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito o preço a pagar para ter acesso à verdade”⁸⁸, é um condutor para o amadurecer. Dessa forma, para que haja amadurecimento, é preciso, nos afirma Boff:

Cuidar da espiritualidade é cultivar a permanente atitude de abertura face a qualquer realidade. É estar disponível ao nó de relações que a própria pessoa é. É viver concretamente a transcendência, quer dizer, não se deixar prender por nenhuma das realidades determinadas, o que não significa não se engajar e assumir com seriedade as responsabilidades. Mas saber estar para além delas; nem afundar-se com elas quando fracassam, nem apegar-se a elas quando triunfam.⁸⁹

O caminho espiritual, quando não proporciona ao indivíduo uma abertura ao outro, que permite uma formação madura, dá lugar, a um caminho de fechamento em si, com a vivência de um cristianismo legalista e frio, que não se abre ao outro, que não permite o amadurecimento citado por Foucault.

Em uma época de globalização, está cada vez mais difícil se estabelecer vínculos que dignifiquem a pessoa e gerem nela, o desejo de cuidar de si e do outro, por meio do espiritual, pois os avanços tecnológicos, trouxeram muitos benefícios para

⁸⁷ SILVA, J.J.M. Indicações para uma espiritualidade do cuidado à luz da teologia da criação. **Revista do Dpto. de Teologia da PUC-Rio**. Ano XIV nº 36, setembro a dezembro/2010, p. 411.

⁸⁸ FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 19.

⁸⁹ BOFF, Leonardo. **O cuidado Necessário**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.197.

a humanidade como a informatização das entidades públicas e privadas, e a proliferação das redes sociais. Contudo, esses avanços, trouxeram, também, o esfriamento das relações interpessoais, e com isso, uma humanidade que valoriza mais a relação tecnológica do que a pessoal, em que o imediatismo toma o lugar da espera. Todo este contexto também gera uma humanidade em busca de si mesma, de respostas que, muitas vezes, não encontra nos meios tecnológicos. Que tem dificuldade em cuidar dos seus pares, mas, que clama por ser cuidada, uma humanidade em busca de uma experiência espiritual, porém, sem se comprometer com o Criador, uma geração que não se apega ao sólido. Como afirma Zygmunt Bauman, “[...] ligações frouxas e compromissos revogáveis são os preceitos que orientam tudo aquilo em que se engajam e a que se apegam os sujeitos do mundo líquido”⁹⁰. Que caminham para horizontes pouco definidos, que não conduzem para o transcendente, mas são levados destemidamente sem se apegarem ao Criador e muito menos ao seu todo criado, sem raízes estabelecidas no cuidado e na espiritualidade. Marshall Berman, afirma que:

[...] homens e mulheres modernos podem muito bem ser levados ao nada, carentes de qualquer sentimento de respeito que os detenha; livres de medos e temores, estão livres para atropelar qualquer um em seu caminho, se os interesses imediatos assim o determinarem.⁹¹

Nesses tempos de modernidade, a relação espiritualidade-cuidado, pode ser o norte que a humanidade precisa para sair do esfriamento interpessoal acima citado, mesmo desconhecendo, muitas vezes, o caminho que conduz a este encontro dela consigo mesma, com o outro, e com o seu Criador. Muitos são os motivos para neste tempo, essa geração, estabelecer uma relação na atual sociedade, dentre eles a violência e as desigualdades sociais. Elas, por si só, já seriam bons motivos para se cuidar a partir do caminho espiritual.

O tema violência social nos últimos tempos, tem sido manchete nos meios de comunicação e em diversos cenários sociais, como igrejas, escolas, empresas. Sendo hoje visto, segundo Graciete Oliveira Vieira⁹², como um fenômeno social complexo, que compromete o direito fundamental à vida, à saúde, ao respeito, à

⁹⁰ BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 11.

⁹¹ BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia de bolso; 2008, p. 140.

⁹² VIEIRA, G.O. Violência e mortes por causas externas. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2003; 56(1): 48-51.

liberdade e à dignidade humana. Estando, segundo a autora, condicionado a situações de cunho socioculturais e político-ideológicas.

Esse fenômeno, que antes estava presente nos espaços urbanos considerados vulneráveis devido ao tráfico de drogas, associado à condição social de seus moradores, hoje é uma realidade em todos os espaços públicos.

É possível, assim, perceber a violência em um dos mais importantes espaços públicos, a escola. Neste espaço, a mesma se manifesta principalmente sob a forma de:

a- *Bullying* que, segundo Cléo Fante,

[...] é uma prática violenta e intencional praticada entre pares, com desigualdade de poder, que gera dor e sofrimento para todos os envolvidos. Essa forma de violência constitui ou alimenta uma condição de risco, que pode levar o indivíduo a apresentar desordens de diversos níveis.⁹³

No contexto escolar, esta prática é responsável pela maioria das notificações, sendo hoje alvo de estudo de profissionais da educação e psicologia. Nesse ambiente, o *bullying* é praticado principalmente por apelidos e desenhos ou frases de baixo calão nas paredes das escolas, gerando revolta devido à exposição dos agredidos. Segundo, Dan Olweus⁹⁴ conforme o tipo de abuso, essa violência pode ser classificada como direta, quando a pessoa vê e sabe quem a agrediu; ou indireta, quando a pessoa agredida pode não saber quem a agrediu.

b- Violência física contra colegas e docentes, geralmente essa prática está relacionada com causas como: drogas, *bullying*, dificuldades nas relações interpessoais entre colegas e com docentes, agressões verbais, racismo, homofobia e preconceitos variados.

Claire Colombier afirma que uma das causas da violência escolar são as "Carências afetivas e causas socioeconômicas ou culturais certamente aí se misturam, para desembocar nestas atitudes"⁹⁵. Como resposta, as escolas punem agressores com advertências, suspensões, e até mesmo expulsões, podendo, a

⁹³ FANTE, C. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012, p. 28.

⁹⁴ OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford USA: Blackwell Publishing, 1996.

⁹⁵ COLOMBIER, C. **A violência na escola**. São Paulo: Ed. Summus, 1989, p.35.

dependem da modalidade escolar oferecida, contar com a parceria do Conselho Tutelar local.

Independentemente do tipo de violência social praticada, as causas estão intimamente relacionadas com a família, que muitas vezes está desestruturada, ou passou por uma mudança brusca, como desemprego, separação ou morte. A ausência de um cuidado específico, pois, muitas vezes, há necessidade da ajuda profissional, pode resultar em um comportamento agressivo. Segundo Viviane Marcelos,

[...] agressividade é o comportamento adaptativo intenso, ou seja, o indivíduo que é vítima de violência constante têm [sic] dificuldade de se relacionar com o próximo e de estabelecer limites porque estes às vezes não foram construídos no âmbito familiar. O sujeito agressivo tem atitudes agressivas para se defender e não é tido como violento. Ele possui "os padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro."⁹⁶

Cada unidade escolar pode, a partir do seu regimento interno e ações do PPP, implementar formas de amenizar e/ou sanar a situação do comportamento violento de seus estudantes. Assim, através do cuidado pedagógico, que consiste em acompanhamentos periódicos, individuais e coletivos, com estudantes e responsáveis, conhecer as causas das atitudes violentas, os locais em que a mesma se manifesta, e, a partir do diálogo, perceber se há necessidade ou não de uma intervenção profissional, com intuito de detectar e sanar as variáveis causadoras deste tipo de comportamento.

As desigualdades sociais sempre estiveram presentes em todas as sociedades, sendo, muitas vezes, erroneamente, responsáveis pelo surgimento de feridas sociais geradas pela falta de oportunidades em uma sociedade marcada por todos os tipos de preconceitos, que não abre as portas das oportunidades para as pessoas mais marginalizadas, constituindo uma questão social marcada pelo capitalismo e o neoliberalismo. Neste contexto, Pablo Gentili afirma que “a educação desempenha um papel fundamental como uma das esferas submetidas à lógica privatizante que orienta o ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo”.⁹⁷

⁹⁶ MARCELOS, V.A. **A violência na escola**. Brasil Escola, 2011. p.01. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/sociologia/violencia-escolar.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.

⁹⁷ GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Escola Básica na Virada do Século**. São Paulo: Cortez, 1996, p.50.

Estas desigualdades estabelecem um fenômeno social que está intimamente relacionado com a pobreza, que gera culpa, incompetência, deficiência moral, violência, sentimento de abandono por Deus. Todas estas questões são fatores de marginalização, de exclusão. Segundo Marilda Iamamoto, uma questão social pode ser compreendida como:

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.⁹⁸

Este fenômeno pode estar presente nos espaços sociais, se revelando de formas diferentes, muitas vezes como expressões mascaradas. Um dos espaços é o ambiente escolar, palco do encontro de diferentes realidades sociais, e das suas expressões, como reprovação, evasão, conflitos escolares, falta de acesso ao ensino superior, discriminação social. Todo este cenário exposto no contexto escolar influencia e é influenciado pelo entorno deste ambiente, pois, segundo François Dubet, as “desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde e também da beleza”⁹⁹, assim desigualdades geram desigualdades.

A educação, como agente de transformação social, é um importante mecanismo para dimensionar distorções sociais, oportunizando ao sujeito condições para romper as pontes impostas pelo modelo meritocrático, ou seja, o mérito pelo poder, a competição sempre presente nas instituições escolares, que reflete pontualmente as desigualdades existentes. É importante deixar evidente que estas distorções sociais podem, quando não dissolvidas, a partir da igualdade de acesso ao conhecimento e de meios de reversão destas desigualdades, como o trabalho e a espiritualidade, determinarem o item já descrito, violência social.

Estes dois fenômenos sociais, acima citados, afetam a sociedade atual em todos os seus segmentos e são objeto de estudo, em busca de soluções, de igrejas, escolas, universidades. Nessa busca, muitos e muitas afirmam que o desemprego, a fome, ou mesmo a falta de oportunidades, são os grandes vilões para o crescimento deles e delas em um meio marcado pelo esfriamento das relações pessoais, pelo

⁹⁸ IAMAMOTO, M. **O Serviço Social na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 27.

⁹⁹ DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cad. Pesquisa**. [online] 2004, vol.34, n.123, p.539-555. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso: 20 jan. 2020, p. 549-550.

desconhecimento do cuidado e da espiritualidade, em que o religioso é confundido com o espiritual, e o outro não encontra espaço no eu, sendo feridas de uma sociedade marcada pela diversidade que precisa ser preservada, para a partir do cuidado espiritual vencer as mazelas da violência e da desigualdade. Segundo João Justino de Medeiros Silva,

[...] o cuidado para que a diversidade seja preservada depende também da atitude espiritual de valorização da unidade na pluralidade. Espiritualmente é preciso conter o desejo da uniformidade que mata a riqueza originária da ação e das culturas e abrir-se a expressões generosas de acolhimento de tudo o que ainda pode vir a ser conhecido.¹⁰⁰

Assim, para que haja a redução destes fenômenos sociais é preciso mais que políticas públicas, é necessária atitude espiritual, que é uma expressão do cuidado da criatura para com os seus pares e o todo criado, que se vai estabelecendo a partir de uma resposta livre, que se aprende depois de uma experiência com o Criador.

No contexto escolar, estes fenômenos fazem parte do seu dia-a-dia, sendo a violência escolar um fator que dificulta a atividade pedagógica, na medida em que é enfrentada nas salas de aula com medidas discriminatórias, não toma por base as causas deste desvio. Atitudes como, bullying, homofobia, agressões físicas e verbais, descritos acima na violência social, são potencializadas quando, neste ambiente, são praticadas com estudantes com deficiência, vítimas frequentes de discriminação e violência verbal e física. Da mesma forma, quando não constituem matéria de estudo docente, independente da disciplina lecionada, pois, o cuidado espiritual deve ser praticado por todos e todas no ambiente escolar, com vistas à redução dos fenômenos descritos pela prática de uma espiritualidade desconectada de uma religiosidade, respeitando o estado laico preconizado pela Constituição Brasileira de 1988. Segundo Werner Jaeger:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual, e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pelos valores válidos para cada sociedade.¹⁰¹

¹⁰⁰ SILVA, J.J.M. Indicações para uma espiritualidade do cuidado à luz da teologia da criação. **Revista do Dpto. de Teologia da PUC-Rio**. p. 410-418. Rio de Janeiro, 2017, p. 415. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17725/17725.PDFXXvmi=>. Acesso em: 08 out. 2020.

¹⁰¹ JAEGER, Werner. **Paidéia**- A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 05.

Para o autor, o ato de educar deve estar associado aos valores éticos e espirituais, necessários para o bom funcionamento de uma sociedade igualitária. Vale aqui salientar que educação e família caminham juntas, e dentro deste prisma, o aspecto religioso, muitas vezes herdado da família, contribui a partir da sua espiritualidade própria, pois, como afirma Boff,

[...] precisamos libertar a espiritualidade de seu enquadramento na religião. Não existe, por certo, religião sem espiritualidade; ela nasce de uma profunda experiência espiritual. Mas pode existir espiritualidade sem religião.¹⁰²

Assim, subtendem-se que o itinerário para a “cura” dos fenômenos sociais aqui discutidos, não é a religiosidade, mas a espiritualidade como expressão do cuidado.

As escolas não confessionais, na sua maioria públicas, no Brasil, cuja preocupação ainda é maximizar matrículas em vista do CENSO, muitas vezes buscam, em ações alternativas, como torneios esportivos e gincanas escolares, meios de sanarem as dificuldades apresentadas pelos fenômenos aqui apresentados. São alternativas que socializam, mas estão longe de alcançarem a solução ou redução desta problemática, que está relacionada diretamente com o sentido da vida. Quer a violência social ou desigualdades sociais, são expressões de vida, em que, como explicitado acima, intimamente relacionadas, e até se pode dizer que a violência social é “filha” das desigualdades. No ambiente escolar, pelo período de tempo que os atores da situação passam juntos, é possível perceber as marcas e feridas causadas, dentro do espaço escolar, como fora, por estas armas sociais. A escola, que tem dentre outros objetivos, dar sentido à vida, precisa ir além dos aspectos pedagógicos, pois, eles, por si só, não possuem força para vencer este mal social. A partir de uma consciência social e espiritual, a escola, neste tempo em que se prega o apelo a um mundo sustentável, busca formas para cumprir sua missão, pois, segundo Francisco Gutiérrez¹⁰³ (1999), um dos desafios pertinentes à planetariedade sustentável consiste em conseguirmos criar novas maneiras de ser e estar neste mundo.

A educação, cuja função parte da premissa de uma formação integral do indivíduo, necessita integrar o social, o pedagógico e o espiritual, para, a partir deste tripé, poder formar cidadãos e cidadãs mais conscientes do seu papel social, mais

¹⁰² BOFF, Leonardo. **O cuidado Necessário**. 2ª edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2012, p.197.

¹⁰³ GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

espiritualizados, mais humanos. É na escola que se aprende a viver em sociedade, e é na mesma que, por ações espirituais como o ouvir e o aconselhar, o cidadão e a cidadã podem se encontrar dentro de si mesmos e nas suas relações interpessoais, aprendendo a amar a si e a seus semelhantes.

Estudantes constituem o elemento mais valioso de uma escola, sem discentes, não existe o fazer pedagógico. Portanto, situam-se acima de todos os recursos que possam ser adquiridos e implementados para se cumprir um plano de ensino, é preciso enfatizar que se trata não de um número, mas de uma pessoa com história e objetivos, ou seja, uma vida. A ferramenta principal de uma escola é a vida. Assim, o trabalho pedagógico precisa de uma prática espiritual, ensinando o aluno e a aluna, a amar a partir de práticas espiritualizadas, que lhes humanizem. Para Miguel Arroyo, “[...] podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com os outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”¹⁰⁴, aqui se estabelece o cuidado, pois só se humaniza quem sabe cuidar de si e do outro. Para Paulo Freire, “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano tornou-se uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”¹⁰⁵. Antropologicamente, um ser-ai-com, a partir da relação do ser humano com o todo criado como reflexo do ser espiritual que é.

Na escola, a espiritualidade se faz presente desde a construção do currículo, o mesmo precisa ser humanizado para poder humanizar, e cumprir o seu papel de ponte no processo educacional, pois, é o transbordar de uma experiência que pode ter sido gerada em uma religião ou apenas na vida. Ela não é apenas uma cordialidade, é a expressão do que a pessoa realmente é. Expressa numa atenção pedagógica, no perceber o outro e ir ao seu encontro, no não julgar pelas aparências ou atitudes, mas estender a mão, no não querer vencer a violência social escolar pela violência do condenar, mas criar meios de ressocialização, no vencer as desigualdades sociais presentes na escola a partir de ações solidárias, enfim, uma espiritualidade social. Formar, a partir desta premissa, homens e mulheres livres, e não subjugados e subjugadas por esta ou aquela religião, como nos apresenta Rubens Alves:

¹⁰⁴ ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p 54.

¹⁰⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 20.

Minha intenção era surpreender e assustar tanto protestantes quanto católicos... O Voo da águia nos foi roubado e rompemos relações com o cristão de Lutero, homem livre da lei, livre de tudo e de todos, como pré-requisito de ser livre par tudo e para todos... Tão parecido com o homem novo de Nietzsche..."¹⁰⁶

A espiritualidade cria um ser humano que busca superar as mazelas sociais, e a partir da sua experiência, transformar o meio social em que vive, sendo senhor e servo, como afirma Martin Lutero, quando pontua que: “um cristão é senhor livre sobre as coisas e não está sujeito a ninguém. Um cristão é um servo prestativo em todas as coisas e está sujeito a todos”¹⁰⁷. Assim, a experiência de um cuidado espiritual nos torna livres e plenos, capazes de através do que acreditamos, vencermos os fenômenos sociais hoje presentes, também, no contexto escolar.

Aqui também é preciso deixar evidente que a experiência espiritual pode conduzir os e as protagonistas da escola a uma postura inclusiva, diante de uma pluralidade religiosa presente neste ambiente. Nele, católicos, católicas, protestantes, e fiéis de outras denominações, não se dão as mãos em busca de uma escola, que embora laica, cultive, a partir da diversidade religiosa, a pratica da inclusão, como expressão espiritual. Segundo Emilio Figueira, é preciso construir “uma Teologia da Inclusão que contemple um novo momento histórico, onde tanto os católicos como os protestantes reavaliem e reconstruam seus conceitos e ações no sentido da inclusão das pessoas com deficiência”¹⁰⁸. Como já dito acima, criar na escola uma atmosfera espiritual como reflexo de uma ação prática religiosa.

A Escola sozinha se mostra incapaz de atender a todas as suas demandas, precisa, assim, da família para vencer todos os enfrentamentos sociais presentes em seu contexto, como os fenômenos sociais apresentados. Parceria é a palavra que deve nortear a relação escola-família, aqui se estabelecem os frutos que se colhem de uma vivência religiosa, que, quando autêntica, espiritualiza os meios sociais, nesse contexto, o escolar. Se torna um erro abordar o cuidado espiritual praticado no ambiente escolar, sem levar em consideração o aspecto familiar das pessoas envolvidas, pois, a escola pode, a partir da ação educativa, ou mesmo evangelizadora praticada no âmbito familiar, despertar no seu ambiente atitudes que expressem o cuidado praticado por Jesus Cristo.

¹⁰⁶ ALVES, Rubem. **Dogmatismo e Tolerância**. São Paulo: Ed. Paulina, 1982. p. 07.

¹⁰⁷ LUTERO, Martim. **Da liberdade cristã**. São Leopoldo: Est/Sinodal, 2009, p. 07.

¹⁰⁸ SILVA, E.C. Figueira da. **Teologia da Inclusão** – A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo. São Paulo: Figueira Digital, 2015. p. 169.

E Jesus, saindo, viu *uma* grande multidão, e teve compaixão deles, porque eram como ovelhas que não têm pastor; e começou a ensinar-lhes muitas coisas. E, como o dia fosse já muito adiantado, os seus discípulos se aproximaram dele e lhe disseram: O lugar é deserto, e o dia está já muito adiantado; despede-os, para que vão aos campos e aldeias circunvizinhas e comprem pão para si, porque não têm o que comer. Ele, porém, respondendo, lhes disse: Dai-lhes vós de comer.¹⁰⁹

O Cuidado do Cristo para com aqueles e aquelas que o ouviam deve servir de modelo para que as escolas ensinem seus estudantes a praticarem o cuidado espiritual, expresso nas ações dos discípulos em obediência ao mestre. No seu Ministério, Jesus também expressava o cuidado espiritual a partir de curas e libertações, deixando o ensinamento de que assim como o corpo, a alma também adocece. No contexto escolar, este cuidado espiritual precisa alcançar estudantes com deficiência física e intelectual, pelo olhar, pelo toque, pelo abraço, pela escuta, pela demonstração de afeto e preocupação com o outro. Essa metodologia também foi utilizada pelo Mestre, como afirma Egon Wutzke

Para Jesus, curar era tão importante quanto pregar o Evangelho e ensinar. Muitas pessoas doentes ou com deficiências precisavam do auxílio de outras pessoas para chegar a Jesus. Ele se envolvia com a pessoa que ia curar, se dirigia a ela com palavras ou com um toque (Mc 8, 22-26 e Mt 8,15). Não permitia que fosse um mero objeto, mesmo sendo trazida por outros. Ele lhe falava, perguntava o que desejava: “Que queres que eu te faça?”(Mc 10,51).¹¹⁰

A Espiritualidade vivenciada por Jesus consistia na aproximação do outro, a partir da apropriação do contexto socioeconômico e familiar da pessoa, resgatando, pelo cuidado, a dignidade e a vida. Essa também é a missão da escola, resgatar a dignidade e a vida, vencer os enfrentamentos acima discutidos, que também são geradores de feridas físicas e intelectuais. Aqui, fica evidenciado que a condição de muitos que foram assistidos pelo cuidado espiritual do Cristo, viviam na marginalidade social, condição que também se pode perceber nas escolas atuais, onde grande parte das pessoas atingidas ou praticantes da violência escolar, vivem à margem social, como fruto da desigualdade em que estão inseridas. A Espiritualidade e o cuidado são, para este contexto, uma luz que pode transformar a realidade social destas pessoas por meio da educação.

¹⁰⁹ BÍBLIA Sagrada Ave Maria. Tradução José Joaquim Sobral. Ed. Ave Maria. São Paulo, 2018.

Marcos 6:34-37

¹¹⁰ WUTZKE, Egon; WALBER, Vera. As pessoas com deficiência e sua vida comunitária. In: GAEDE NETO, Rodolfo (Org.). **Práticas diaconais**: subsídios bíblicos. São Leopoldo, Sinodal/CEBI, 2004, p. 176.

Os pais, mães e/ou responsáveis e os professores e professoras dos estudantes e das estudantes com deficiência foram, na pesquisa, questionados e questionadas acerca da temática religião. O Pesquisador escolheu estes dois grupos pela relevância da família e escola no processo de socialização desta demanda, a partir de um cuidado expresso pela espiritualidade.

Aos dois grupos foi feita uma mesma pergunta: Você faz parte de alguma religião? Como resposta, 100% de professores e professoras declararam que praticam alguma religião, destes, 10% se declararam espírita e os demais protestantes. Entre os pais, mães e/ou responsáveis 70% afirmaram praticar alguma religião, destes, 80% protestantes e 20% católicos. 30% declararam não praticar nenhuma religião.

Esse aspecto apresenta uma realidade, no sentido religioso, satisfatória, uma vez que, segundo Laude Brandenburg, “a religião compõe-se como uma configuração histórica da fé e da religiosidade e expressa em conhecimentos, ritos e ética”¹¹¹. No contexto escolar o conhecimento ético, é trabalhado como componente transversal, pois está presente em todo contexto da aprendizagem, sendo também um aspecto espiritual, importante para solucionar ou reduzir os fenômenos sócias já descritos, aqui abordados como enfrentamentos escolares.

Docentes, quando questionados com pergunta: Para você, a prática religiosa colabora no trabalho docente com estudantes com deficiência? 60% afirmaram que sim, pois segundo o grupo a religião pode assim colaborar:

“ Tratando os alunos com paciência e respeitando as individualidades” G1A

“Através dos princípios aprendidos biblicamente pode-se orientar e direcionar melhor nas condições de trabalho”G1C

O que fica evidente nestas respostas é o aspecto ético que deve permear as ações de docentes religiosos, como expressão de um cuidado, fruto de uma espiritualidade amadurecida e vivenciada.

Os pais, mães e/ou responsáveis quando questionados sobre: Para você a prática religiosa contribui no cuidado de um pai para com um filho com deficiência física e/ou intelectual? 70% afirmaram que sim, pois segundo os mesmos e as

¹¹¹ MURAD apud BRANDENBURG, Laude E. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo et al. (Orgs.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p 56.

mesmas, a religião desenvolve neles e nelas a “paciência” necessária para desenvolver o cuidado com os filhos e/ou filhas com deficiência.

Aqui, é importante deixar evidente a relevância da família no processo de escolarização de estudantes com deficiência, a partir da sua experiência espiritual, adquirida na vivência religiosa, pois, segundo Gisela Streck, “a fé e a religiosidade começam a se desenvolver fazendo uso desse potencial: a criança é influenciada e imita os modelos e exemplos de fé das pessoas adultas com as quais convive”¹¹². Assim, família e escola precisam caminhar juntas, para oportunizarem aos e às estudantes com deficiência condições de inclusão por meio do cuidado expresso pela espiritualidade escolar e familiar.

A expressão do cuidado a partir da espiritualidade é uma permanente experiência com o transcendente, é a busca do encontro pessoal no outro, é um modo próprio de vida, é um ser-no-mundo. Para Boff, “cuidar da espiritualidade é cultivar a permanente atitude de abertura face a qualquer realidade. É estar disponível ao nó de relações que a própria pessoa é.”¹¹³ Nestes “nós” estão presentes todas as situações conflitantes encontradas, hoje, no ambiente escolar, como: pais e mães que desistiram de seus filhos e filhas matriculados na escola com vulnerabilidade social; estudantes usuários de drogas e que muitas vezes disseminam a prática na escola; homofobia presente em todo o contexto escolar; evasão causada por falta de condições financeiras para moradia e alimentação; dentre outras situações que necessitam de um olhar misericordioso e de mãos estendidas para conduzirem o processo de escolarização, inclusão e resgate da estima.

Durante o período de observação nas escolas participantes, foi possível detectar os “nós” acima citados que atraem o olhar espiritual presente na ética e na justiça. Para as coordenadoras pedagógicas do Colégio Modelo de Itabuna, lidar com os pais de alguns estudantes de “risco” social, é mais difícil do que lhes acompanhar, pois, muitos destes pais chegam na coordenação, quando são convidados por alguma transgressão do filho ou da filha, e, geralmente, não querem nem ouvir o motivo do convite, já chegam falando frases como:

- Não suporto mais este menino ou esta menina;
- Eu já desistir deste sujeito ou desta sujeita;

¹¹² STRECK, G.I.W. A função da família na educação religiosa de crianças e adolescentes. **Rev. Estudos Teológicos**/Faculdades EST, v. 55, n. 1. São Leopoldo, 2015. p. 171.

¹¹³ BOFF, Leonardo. **O cuidado Necessário**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.197.

- Façam o que vocês quiserem, mandem para o Conselho Tutelar ou para a Promotoria, eu não dou mais jeito.

Acompanhar reuniões como estas não foi nenhuma novidade para mim, pois sendo também coordenador pedagógico em uma escola municipal, lido continuamente com situações como esta, mas, ver uma mãe ou um pai desistir de um filho ou de uma filha é uma coisa muito triste e difícil de se reverter. No Colégio citado, as coordenadoras, nestas situações, sempre encaminham a família para o acompanhamento com o Conselho Tutelar, quando o estudante ou a estudante é menor de idade. Nestes casos, a palavra amiga e solidária das coordenadoras fazem a diferença nos atendimentos. Nesse caso, “a educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual”¹¹⁴, pois, estudantes e suas famílias chegam na escola desacreditados de tudo, até mesmo de Deus, que, para eles, lhes virou as costas. O espiritual é confrontado com os frutos da desigualdade social presente no contexto escolar.

Na observação, durante o intervalo para o lanche, foi interessante perceber a formação de grupos distintos, nos dois colégios participantes. A preocupação em ambos, por parte das direções, era a ocupação dos banheiros para o uso de drogas ou sua comercialização. Em algumas vezes, neste período, pude participar do acompanhamento de alguns alunos que infringiram essa regra escolar. Nessas escolas a medida foi a mesma, registro em ata escolar e encaminhamento para o Conselho Tutelar, quando menor, ou delegacia, quando maior que 18 anos. A Espiritualidade nestes casos não estava presente em palavras doces, mas em posições firmes de um pai ou uma mãe, que quer o melhor para os seus filhos e filhas, que quer tirá-los ou tirá-las do poço. Segundo Adolfo Vazques:

[...] a espiritualidade diz respeito diretamente à moral e até a ética. A moral porque envolve a ideia de *juízo moral dos atos praticados, ao cuidado que se executa um trabalho e ao senso de responsabilidade*. À ética porque envolve uma reflexão geral sobre o *bem e o mal*.¹¹⁵

¹¹⁴ JAEGER, 1995, p 4.

¹¹⁵ VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 27.

O Espiritual deve ser vivenciado pela presença da ética e da justiça, levando sempre em consideração o caráter moral presente na sociedade, pois, amar é cuidar, e cuidar é ser, antes de qualquer coisa, justo, que o “sim seja sim e o não seja não”¹¹⁶.

Na área das escolas em questão também foi possível perceber situações de preconceito quanto ao gênero, caracterizado por expressões homofóbicas. Os estudantes infratores ao serem questionados pelas coordenadoras, em ambos colégios, foram advertidos a partir de conceitos de solidariedade, da aceitação do próximo. Muitas vezes essas questões geram, dentre outras coisas, agressões físicas e verbais nos corredores das escolas. Aqui, as coordenadoras destas escolas procuraram, além da conversa, adverti-los quanto o crime que eles estavam praticando, vale salientar que a justiça também é um aspecto espiritual.

Todas estas questões discutidas, muitas vezes, possuem como pano de fundo a questão da desigualdade social em que estes e estas estudantes estão inseridos e inseridas, o que não é plenamente uma justificativa para atos de infração para consigo e para com o próximo. Mas, a estrutura familiar, independentemente da situação social, como norteadora dos princípios éticos e morais, também deixa registrado o aspecto espiritual, é o “corpo de Deus” na Terra, como expressão de misericórdia e justiça, como expressão de cuidado e de remodelagem, sempre atenta com o olhar espiritual. A escola e a família refletem na sociedade os seus valores, permitindo, a partir de um cuidado espiritual presente no atendimento pedagógico, nas salas de aula, das portarias às merendeiras, sarar uma sociedade ferida pela má vivência dos valores éticos. Vivenciar o espiritual segundo Herminia Godoy “implica ter um olhar em princípios baseados no respeito a si mesmo, ao outro e ao mundo. Tudo com base em valores espirituais, expressos por: solidariedade, o respeito, a fraternidade, o amor, a humildade, a espera e a tolerância”¹¹⁷. Formar um indivíduo para a convivência social é uma tarefa muito difícil e complexa, mas, quando escola e família se dão as mãos e olham para um mesmo objetivo, o fardo fica mais leve, e o espiritual toma o lugar do medo e da desesperança.

A Escola deve ser, por excelência, um lugar construído para cuidar de pessoas com ou sem deficiências, mesmo tendo em sua história feridas abertas pela

¹¹⁶ BÍBLIA Sagrada Ave Maria. Tradução José Joaquim Sobral. Ed. Ave Maria. São Paulo, 2018 **Mateus 5,37**

¹¹⁷ GODOY, Hermínia Prado. (Org). **Terapia da Consciência multidimensional: teoria técnicas**. Registrado Biblioteca Nacional sob o número 359.548, livro: 664, Folha: 08 em 10/11/2005, Livro não publicado.

prática da exclusão, com acesso negado para as pessoas menos favorecidas financeiramente, com castigos severos para quem não consegue aprender, e sobretudo, para quem possua alguma deficiência física e/ou intelectual. Mesmo sendo um lugar para potencializar o cuidado, a escola sempre se empoderou com as estatísticas dos estudantes ditos “bons estudantes”, pelos resultados obtidos nas avaliações. Estes, em muitas escolas, estampam os *outdoors* das avenidas das cidades como sendo os ótimos “frutos” de um trabalho realizado. Mas, é preciso levantar um questionamento: uma escola que não consegue cuidar de seus estudantes com deficiência intelectual, aqueles e aquelas que não conseguem aprender, não estaria negando o seu papel? Neste contexto, o aspecto espiritual não é levado em consideração, tem pouco espaço, pois, a espiritualidade no ambiente escolar é, na maioria das vezes, caracterizada pelo apelo religioso, que também tem seus interesses numéricos. Aqui vale ressaltar a importância, neste processo, do Ensino Religioso, presente nas escolas em uma trajetória que vai da catequese ao conceito de componente curricular. Este, sempre esteve presente nas escolas como “trampolim” religioso, não se atendo como principal ferramenta espiritual das instituições escolares. A sua presença nas escolas públicas é constituída pelo eixo socioeconômico, pois, segundo Sérgio Junqueira “durante séculos o pensamento cristão da conversão influenciou toda a prática pedagógica colonial”¹¹⁸. O aspecto ideológico neste contexto é parte integrante deste processo.

A Constituição de 1988 preconiza no artigo 210, parágrafo primeiro: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental"¹¹⁹. O que é ratificado pelo art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, o qual versa sobre o Ensino Religioso, substituído pela lei nº 9.475/1997, que garante o ensino religioso como:

[...] disciplina obrigatória, de matrícula facultativa, como parte complementar da formação básica dos estudantes brasileiros. Presente como disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental, garantindo o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, como estado laico constituído, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

¹¹⁸ JUNQUEIRA, S. R. **A História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibpe, 2008. p. 17.

¹¹⁹ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 210, Parágrafo único. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

Para Remi Klein, o Ensino Religioso para se constituir, precisa de três aspectos que, para ele, são imprescindíveis para implementar o ensino religioso nas escolas públicas do ensino fundamental:

[...] reiteramos sempre que três bases são fundamentais e imprescindíveis no Ensino Religioso: o seu amparo legal nos diferentes sistemas de ensino, uma formação docente específica em Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso e a definição de diretrizes curriculares nacionais, visando assegurar o Ensino Religioso conforme previsto na nova redação dada ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.¹²⁰

Muitas são as causas para o desgaste do Ensino Religioso nas salas de aula, dentre elas, pode-se citar a falta de formação de docentes que lecionam a disciplina; a falta de um planejamento direcionado; falta de uma revisão do currículo e, sobretudo, o preconceito com a disciplina, que é vista por muitos como desnecessária no cenário escolar.

Embora o Ensino Religioso esteja nas escolas públicas, isto não assegura um cuidado espiritual, pois, esse cuidado vai além das convenções religiosas muitas vezes difundidas nas salas de aula. O espiritual é um cuidado inerente à constituição humana, o ser humano é um ser espiritual, pode não ser religioso, mas espiritual. Aqui está o cerne da necessidade deste cuidado, uma vez que cuidado gera cuidado. A escola é por si só um cenário de “cuida-ação” espiritual, a partir da liberdade de disseminação do conhecimento, de valoração ética e moral, respeitando-se às diferenças de pensamento. No Brasil, a Constituição de 1988 no seu Art. 5º, inciso VI, dispõe que “o ensino religioso nas escolas públicas pode ter natureza confessional”¹²¹, ou seja, que as aulas podem adotar os princípios de uma religião específica. Essa decisão controversa, fere o princípio da laicidade expressa pela constituição no seu Art. 5º, inciso VI, que assegura liberdade de crença aos cidadãos.

O Ensino Religioso, no Brasil, nas escolas públicas, se mantém, após muitas idas e vindas, no atual cenário da BNCC, ainda que sem uma estrutura adequada para o desenvolvimento da disciplina, que deveria ser permeada pelo aspecto da valoração ética, sem a implicação da confessionalidade ou não confessionalidade.

Para Paulo Baptista,

¹²⁰ KLEIN, R. Diversidade e o Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015, p.135.

¹²¹ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

[...] O Ensino Religioso é um espaço muito importante na escola e na formação de crianças, adolescentes e jovens. O grande desafio é preparar adequadamente seus docentes para que ofereçam um ensino de qualidade e garantidor do respeito à diversidade e à pluralidade, inclusivo e dialogante, propiciando que os educandos possam construir um projeto de vida digna, para todas e todos, incluindo o cuidado de todas as espécies, de nossa casa e pátria comum, a Terra.¹²²

Assim, o Ensino Religioso, embora muito importante para a formação integral do indivíduo, ainda precisa de contornos próprios para cumprir, de forma igualitária o seu papel na escola pública, disseminar valores, ética, e, porque não dizer, humanidade. Esse caminho pode levar a disciplina à espiritualidade presente no contexto escolar.

Diante de tudo o que foi discutido sobre a temática do cuidado espiritual, fica evidente que o cuidar ainda é o caminho para a aproximação e manutenção de vidas. Quando o mesmo vem acompanhado de uma imersão espiritual, possibilita aos agentes da ação, um olhar e uma experiência com o transcendente, uma vez que todo cuidado toca em uma ação divina e faz as pessoas envolvidas serem uma com Deus. A escola, cenário aqui discutido, é um lugar de passagem, e dentre todas razões, esta é a mais importante para se cultivar o cuidado nesse ambiente que prepara estudantes para a vida, e como mencionado anteriormente, sem o cuidado, a vida não existiria, e sem a espiritualidade seria difícil a sua manutenção.

O salmo 138(139), quando o salmista descreve o conhecimento que o criador possui da sua criatura, resume tudo o que aqui foi explanado.

[...] Senhor, vós me perscrutais e me conheceis, sabeis tudo de mim, quando me sento ou me levanto. De longe penetrais meus pensamentos. Quando ando e quando repouso, vós me vedes, observais todos os meus passos. [...] Conhecimento assim maravilhoso me ultrapassa, ele é tão sublime que não posso atingí-lo. [...]¹²³

O Cuidado do Criador para com o todo criado é característica de um pastor que não deixa faltar coisa alguma para as suas ovelhas, pois Ele as conhece e sabe que é conhecido por elas. Este conhecer só é possível a partir de uma vivência, de um aproximar-se. Neste tempo de globalização, em que o virtual tem ocupado um

¹²² BAPTISTA, P. A. N. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Rever**, ano 15, n. 2, jul-dez/2015, p. 122.

¹²³ BÍBLIA Sagrada Ave Maria. Tradução José Joaquim Sobral. Ed. Ave Maria. São Paulo, 2018. **Salmos 138-139.**

amplo espaço nas relações, a vivência, o olhar nos olhos, o perceber o outro, tem sido cada vez mais difícil, dando ao cuidado um contorno virtual.

O conhecimento de si e do outro são os principais reflexos do cuidado, pois, determinam o modo de ser no mundo, a vida. O cuidar, assim, vai além de um ato, de um fazer, é uma expressão que, a partir do uso dos elementos do entorno, dá forma a todas as coisas. Mais que um ato, é uma atitude, está presente em um pensar, um olhar, um abraçar, um planejar, um se fazer presente no outro, expressa um desejo que se estabelece como fundamento da criação, integração e transformação, presentes em toda atitude cuidadora.

O cuidado dá ao ser humano a possibilidade de recriação a partir da integração com o todo criado, é um ente, uma força que emana e o impulsiona a ser um com os seus pares e a ajudar na manutenção da vida. Assim, sem o cuidar é impossível qualquer condição de vida, pois é a essência, e dá o norte a tudo o que existe. Tudo é expressão do cuidado. Tudo é reflexo desta essência, inclusive as atividades laborais e os recursos utilizados para a realização destas, e também as vias que conduzem este sopro de vida ao todo criado tornando o cuidar um abraço em tudo o que existe, banindo toda espécie de exclusão, sendo um amor cunhado no “ventre” de Deus. Se o ser humano foi feito a sua imagem e semelhança o mesmo tem um nome: Cuidado.

O cuidado que sempre esteve associado com a saúde, aqui tem uma conotação mais ampla, pois, pode ser percebido em todos os atos, em todas as situações que envolvem a humanidade, é uma forma de viver. Esse cuidado também está presente na maneira como se percebe e acolhem as diferenças que estão presentes nos ciclos sociais, como: escolas, igrejas, clubes, trabalhos. O aceitar as diferenças é um passo para olharmos com solidariedade para as deficiências das outras pessoas, sejam elas físicas e/ou intelectuais, e promover, a partir de um cuidado, que deve estar presente em ações concretas de inclusão, a quebra ou remoção das barreiras que impedem esta demanda o acesso a uma vida mais igualitária. Neste sentido Sasaki afirma que inclusão é o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”¹²⁴.

¹²⁴ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p.42.

Assim, a inclusão é um cuidado social que deve partir de todos e de todas, pois, só haverá possibilidade de eliminação das barreiras quando toda a sociedade permitir que os obstáculos presentes em suas estruturas, internas e externas, sejam eliminados.

No contexto escolar, o cuidado está expresso em todas as ações, desde a recepção destes alunos e destas alunas pela portaria, até o olhar atento dos gestores e das gestoras. Aqui, é preciso que se perceba que o cuidado não é sinônimo de tomar “conta”, mas está expresso em nas possibilidades de oportunizar a estes alunos e a estas alunas as mesmas condições de acesso à autonomia. Assim, o cuidado está presente em todas as ações escolares.

O Cuidar está refletido em todas as nossas ações, mesmo que não intencionalmente, pois, faz parte da natureza, cuidar e ser cuidado. Neste sentido, o acreditar que a pessoa com deficiência, devido sua condição, não é capaz de cuidar, reduz a essência do termo, que não se limita a uma ação, mas uma convicção da existência humana, presente e alimentada pela sua relação com o transcendente, pelo Criador, a partir de uma espiritualidade. O cuidado nesta direção, é uma mola propulsora para impulsionar qualquer pessoa, e de forma particular, aqui, a com deficiência, aos seus sonhos e metas, partindo de ações que muito mais que um fazer, são reflexos de um cuidado presente na base de todo espaço social, inclusive na escola, onde todo o movimento exala o cuidar.

3 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, será abordada a importância das ações pedagógicas como ferramentas de inclusão e cuidado para com estudantes da educação especial. Também será abordada a dimensão legal e ética destas ações.

3.1 CONCEITUANDO AÇÕES PEDAGÓGICAS

A ação pedagógica, ou fazer pedagógico, é a expressão mais abrangente do currículo, pois, é a ferramenta mais preciosa de aproximação do eixo docente-discente. Dalbosco acrescenta que a ação pedagógica é “em última instância, o horizonte definitivo no qual ocorre o processo educacional-formativo dos seres humanos”¹²⁵, apontando a centralidade pedagógica.

A ação pedagógica assim, é a ponte para que seja efetivada a ação docente. Segundo Alexandre Zaslavsky:

Ação pedagógica não é sinônimo de ação docente, mas a efetiva articulação da ação docente com a ação discente, mediante a obtenção de entendimento. A didática, nesse caso, foca-se na reflexão que Ação pedagógica não é sinônimo de ação docente, mas a efetiva articulação da ação docente com a ação discente, mediante a obtenção de entendimento.¹²⁶

A ação docente está longe de ser uma ação unilateral, ela precisa da colaboração de todas as partes envolvidas para ser realizada, pois, é uma ferramenta inclusiva. A formação é muito importante no processo de preparação para a atividade docente, mas a mesma, apesar de ser um cuidado, não é suficiente para se estabelecer a inclusão de estudantes com deficiência, para isso, é preciso, além da formação, buscar promover “um ser-no-mundo” estabelecido pelo conceito de Heidegger de cuidado. As ações pedagógicas são uma forma de ser profissional, expressão do cuidado de si para o outro. Para que as ações sejam implementadas, é preciso que tenham sido previamente planejadas, pois, o planejamento possibilitará a boa execução das ações. Segundo José Carlos Libâneo, o planejamento é imprescindível por ser: “Um processo de racionalização, organização e coordenação

¹²⁵ DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p.172.

¹²⁶ ZASLAVSKY, A. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Universidade de Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, jan./abr. 2017, p. 75.

da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.¹²⁷ Assim, esse instrumento de socialização, deve ser construído para possibilitar o estabelecimento de pontes entre a escola e a ação docente, e desta, com o contexto social em que a instituição está inserida.

Para Dalila Oliveira

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.¹²⁸

Danilo Gandin, “sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões”¹²⁹. Assim, todo ato de planejar remete a uma função administrativa, que auxilia o fazer pedagógico, porém, segundo Franco, “o planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno”¹³⁰, isto torna o ato de planejar em uma ação democrática.

O fazer pedagógico não pode ser um arcabouço de teorias desconectadas da realidade discente e do processo de aprendizagem. Este fazer precisa estar direcionado para o principal agente desse fazer, que é o aluno ou a aluna. É no cotidiano pedagógico que profissionais são formados e formadas e, nele, pode-se perceber que a teoria adquirida na faculdade é insuficiente para atender a demanda apresentada. Torna-se necessária uma profissionalização colaborativa, pois, não se pode pensar em um fazer pedagógico na educação, desvinculado de uma construção multiprofissional, ou seja, sem contar com a participação de diferentes agentes envolvidos e envolvidas no desenvolvimento psicossocial discente, como psicólogos, psicólogas, psicopedagogos e psicopedagogas. Estes agentes e estas agentes, ao serem envolvidos e envolvidas no processo escolar, também podem proporcionar a

¹²⁷ LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1994. p.22.

¹²⁸ OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 7ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2007, p.21.

¹²⁹ GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. 2008, p.01. Disponível em: www.maxima.art.br/arq. Acesso em: 20 fev. 2020.

¹³⁰ FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015, p. 604.

construção de novos saberes necessários à educação que, por sua vez, podem vir a garantir a autonomia docente no exercício da sua função.

Outro fator imprescindível no fazer pedagógico é a formação continuada dos educadores e das educadoras, esta formação deve contemplar os aspectos diversos da sala de aula, assegurar a aprendizagem de cada estudante, independente das suas peculiaridades, pois:

a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas¹³¹

A reflexão acerca das ações implementadas na sala de aula, permite a docentes condições de mudança e de compreensão do seu papel no contexto escolar. Além disso, oportuniza meios de um refazer pedagógico mais igualitário, que viabilize aos alunos e às alunas condições de aprendizagem a partir das suas dificuldades. Dessa forma, oportuniza-se ao professor e à professora maior contato com cada um de seus alunos e alunas, para que possa identificar suas possibilidades, suas necessidades e, então, utilizar uma metodologia adequada, que assegure a igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento.

Todas as ações que humanizem a relação docente-discente, pode proporcionar uma maior e melhor integração escolar, que possibilita a inclusão, uma vez que a escola não foi pensada para a diferença e reflete isto nas suas ações pedagógicas.

Quando se fala de ações pedagógicas, o que fica em evidência são os recursos tangíveis, mas, é preciso deixar claro que estes recursos não alcançam o objetivo de eliminar as barreiras da exclusão se o profissional e a profissional não buscarem, dentro de si, as principais ferramentas que expressam o cuidado para com estudantes com deficiência, que são: a paciência, o amor, e a perseverança. Estas serão como molas propulsoras a impulsionar a prática docente no sentido da inclusão, pois, segundo Lúcia Martins, “a concretização de uma educação pautada nos princípios inclusivos implica discutir o papel da escola frente ao desenvolvimento do educando, introduzindo mudanças em sua organização, na maneira de perceber os

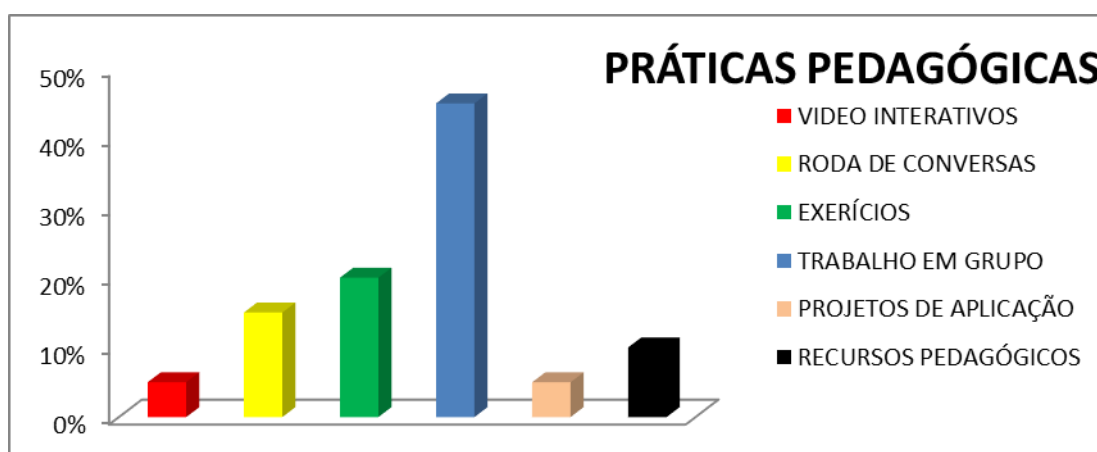
¹³¹ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. Ed. Alternativa. Goiânia, 2004, p. 227.

alunos e na forma de recebê-los, de interagir com eles, de ensiná-los e de avaliá-los, com suas diferenças”¹³². Esta percepção possibilitará aos professores e professoras condições de repensarem suas práticas pedagógicas, com vistas a melhor expressar o cuidado para com estudantes com deficiência, sendo um com o todo criado, a partir de uma prática pedagógica que assegure uma formação integral destes alunos e destas alunas.

As ações metodológicas são fundamentais no processo de escolarização, pois, são ferramentas de aproximação entre docente-conhecimento-estudante. Para que estas ações sejam bem aplicadas, no planejamento docentes precisam escolher, de forma coerente, os recursos a serem utilizados nestas ações.

Os colégios, onde foram aplicados os questionários e feita a observação, por serem estabelecimentos públicos, apresentam grandes problemas com relação a recursos pedagógicos. Faltam *data shows*, recursos áudio visuais, e, geralmente, docentes não utilizam projetos de aplicação. Toda esta precariedade dificulta atividades pedagógicas mais inclusivas. A partir do gráfico 9, que contém todos os dados do universo pesquisado nos dois colégios, é possível ter um panorama das práticas pedagógicas mais presentes nos colégios pesquisados.

Gráfico 9 - Panorama de práticas pedagógicas



Fonte: Pesquisa Social (autoral)

As práticas pedagógicas são as ferramentas que conduzem o trabalho pedagógico, e muitas vezes, auxiliam docentes na tarefa de socialização dos

¹³² MARTINS, L. A. R. Formação continuada de professores para Educação Inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 918, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508/9011>. Acesso: 10 jun. 2020.

estudantes e das estudantes. Segundo os estudantes pesquisados e as estudantes pesquisadas, as atividades em grupo são as mais utilizadas por docentes, tendo, dentre os objetivos, uma maior aproximação destes e destas estudantes com o conhecimento ministrado e a construção de vínculos sociais. Segundo Alice Beatriz Bastos, “aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações”¹³³, o trabalho desta autora tem como base a experiência do psiquiatra Enrique Pichon Rivière com a técnica de grupo operativo, que consiste em observar a influência da família e das pessoas mais próximas sobre seus pacientes, no processo de interação e de aprendizagem, a partir dos vínculos afetivos.

Os estudantes e as estudantes, quando questionados e questionadas com a pergunta: Os recursos utilizados nas salas de aula te ajudam na compreensão dos conteúdos ministrados? A maioria, ou seja, 85% responderam que sim, embora, segundo a mesma pesquisa social, 55% não consegue perceber ações inclusivas, ou seja, recursos pedagógicos inclusivos em todas as aulas. Este aspecto também é observado pelos pais e/ou responsáveis, na pesquisa social, que, quando questionados se na escola onde o seu filho ou a sua filha estuda, os professores e as professoras utilizam recursos pedagógicos inclusivos, 80% responderam que sim. Os mesmos relataram que alguns professores e algumas professoras utilizam jogos e brincadeiras interativas em suas aulas. O que aparentemente, é simples e pode, a partir de um planejamento prévio, garantir, com o lúdico, a aprendizagem e a socialização desses e dessas estudantes. É importante ressaltar que a inclusão é fruto de pequenos gestos, como o ato de planejar pensando no outro, utilizar recursos pedagógicos pensando no outro, elaborar exercícios pensando no outro, entrar em sala de aula pensando no outro. Todo o ato pedagógico deve ser construído pensando no outro. Isto é inclusão. Isto é cuidado.

3.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

A Escola pública é um dos principais instrumentos sociais de cunho filosófico-político, sendo responsável pela construção, compreensão e disseminação de ideologias que podem vir a formar o estudante crítico, com condições de refletir e se

¹³³ BASTOS, A. B. | A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Rev. Psico. Inf.** v.14, n.14, São Paulo, out. 2010, p.161.

posicionar frente à sua realidade social. Mesmo hoje, sendo considerada um aparelho social com dificuldades estruturais, devido o mal planejamento de suas funções, e a má formação de seus gestores pedagógicos, a escola pública ainda é o principal mecanismo de transformação e intervenção social. A partir das ações pedagógicas presentes nesta realidade escolar, como afirma Freire, “a educação por si só não muda a sociedade, mas com certeza sem ela também não ocorrerá a transformação”¹³⁴, a escola pública é uma agente social necessária que, com pessoas comprometidas, pode intervir na construção de uma sociedade mais justa, cumprindo, assim, a sua função social.

Assim, tais ações se abrem a muitas possibilidades de intervenção social, permitem uma maior participação do e da estudante na sociedade, como agentes articuladores de mudanças individuais e coletivas. Segundo Karel Kosik a ação educativa cumpre o seu papel quando comporta “dois aspectos - o laborativo e o existencial - e se manifesta tanto na ação transformadora do homem, como na formação da subjetividade humana”¹³⁵. O aspecto laborativo, é algo pessoal, inerente à pessoa. Já o existencial, como: “a angustia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana”¹³⁶. A autora ainda afirma que “sem o momento existencial o trabalho deixaria de fazer parte da práxis”¹³⁷, é preciso que, a partir destes aspectos presentes nas ações pedagógicas, se estabeleçam a interação da pessoa com o social.

Toda ação pedagógica transmite a essência existencial de quem a pratica, pois, exprime a maneira pessoal de se fazer o que foi planejado. Neste sentido, as ações pedagógicas são uma forma de fazer na escola, uma forma de cuidar de si e do outro.

Na escola pública, as ações pedagógicas refletem as políticas públicas que norteiam a sua atuação como agente político que é. Segundo o Ministério da Educação, “a escola pública deve oportunizar condições para sua demanda construir conhecimentos, atitudes e valores, contribuindo na formação de cidadãos críticos,

¹³⁴ FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminário Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente**, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec. 1975, p. 87.

¹³⁵ KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 203.

¹³⁶ KOSIK, 1995, p. 204.

¹³⁷ KOSIK, 1995, p. 204.

éticos e participativos nos contextos que integram”¹³⁸, é um espaço sócio-político. Docentes, como agentes de mudanças, devem construir a sua práxis com vistas a uma transformação social, a partir de um currículo que seja para todos e todas, que alcance a realidade social, econômica, cognitiva, de cada estudante. Segundo Franco,

[...], só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino¹³⁹

Pode-se estabelecer, dessa forma, mudança social a partir da construção de saberes.

Nos colégios onde a pesquisa social foi realizada, durante a observação, foi possível perceber a preocupação da coordenação pedagógica com o cumprimento do planejamento por parte dos e das docentes: são impostos prazos e é cobrada presença nas atividades complementares. Estes colégios, são na Bahia, da rede de escolas de aplicação, são considerados de grande porte, possuem, cada um, cerca de 1200 estudantes e aproximadamente 60 docentes, coordenados por 1 pedagogo no Colégio Modelo em Itabuna e por 1 pedagogo no Colégio Modelo em Porto Seguro, estes pedagogos exercem a função nos três turnos. O trabalho pedagógico é realizado de forma precária, pois, não tem condições de, com esta quantidade de profissionais pedagogos, assistir docentes na elaboração de seus planejamentos e na implementação das ações neles estabelecidas. O Pesquisador, também observa a falta de recursos áudio visuais, para a condução de aulas mais inclusivas. O recurso mais utilizado, e muitas vezes o único em algumas disciplinas, é o livro didático, que na maioria das aulas, por não serem utilizados pelos e pelas docentes, não são aderidos pelos e pelas estudantes, que os deixam em casa. Este fato gera alguns transtornos nas salas de aula, pois, mesmo em se tratar do Ensino Médio, alguns estudantes e algumas estudantes ainda possuem dificuldades na leitura e na escrita. Além disso, alguns e algumas já são repetentes no ano e já estão desmotivados e desmotivadas. Pode-se observar, também, a presença de elevado índice de evasão.

¹³⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 1 - Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília– DF, 2004, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

¹³⁹ FRANCO, 2015, p. 607.

Todos estes fatores observados fazem parte da demanda da coordenação e são alvos das ações pedagógicas, pois, estas não são constituídas apenas pela construção de planos de aula, mas, por ações que formem estudantes em sua totalidade, com vistas a sua participação social. Nestes colégios, ditos “modelo”, na Bahia, as atividades voltadas para os alunos e alunas, ocupam o tempo dos coordenadores pedagógicos, deixando uma lacuna na participação dos mesmos no planejamento e implementação das ações pedagógicas das áreas, no sentido de projetos interdisciplinares e culturais com a participação da comunidade. São colégios com boa estrutura arquitetônica, mas com grandes problemas na parte pedagógica. Tais problemas, para serem sanados, precisam que as ações, aqui discutidas, sejam realizadas a fim de garantir a participação de todos e de todas no processo ensino-aprendizagem, e, também, para revitalizar a comunidade para qual os estudantes e as estudantes estão sendo formados e formadas, de maneira a oportunizar a todos e todas a construção desse ambiente de transformação social.

A Escola é um ambiente complexo, e necessita de ações que viabilizem a sua participação no processo de construção de uma sociedade democrática e igualitária, onde todos e todas tenham voz e possam contribuir para que seja efetivada, a partir das ações pedagógicas, a formação crítico-social discente.

3.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA

A sala de aula é o “palco” mais importante de uma escola, pois, é nela que a ação pedagógica toma forma e a relação docente-discente se estabelece. Constitui o espaço do encontro das realidades sociais. A sala de aula só cumpre o seu papel, quando possui estes agentes de transformação: docentes e discentes, sem um deles é apenas uma sala. No cenário brasileiro, muitos espaços escolares não contam com salas de aula bem estruturadas, falta, em algumas, quadro, em outras, cadeiras, que são, em certas situações, improvisadas. Mas, mesmo sem contar com o aparato escolar necessário, é nela que se forma o cidadão e a cidadã capazes de mudar essa realidade social, a partir de um planejamento participativo, ou seja, construído com a participação de toda a comunidade escolar.

Aqui, as ações pedagógicas estão explícitas no fazer pedagógico, já definido acima. Têm uma grande relação com o currículo construído, uma vez que currículo é a expressão da realidade na qual estudantes estão inseridos e inseridas. Nesta linha

de pensamento, é possível afirmar que a prática pedagógica deve corresponder às necessidades sociais presentes no cotidiano discente. Segundo Zedeki Fiel Bezerra:

Ações escolares devem ser consolidadas em um contexto participativo, integrador de todos seus segmentos, sincronizadas com o contexto atual, que requer uma política educacional capaz de contribuir na condução do país ao pleno desenvolvimento, em conformidade com os princípios democráticos em evolução.¹⁴⁰

Assim, as ações escolares devem ser impulsionadas pelo currículo, que, por sua vez precisa fazer sentido para os alunos e alunas e ser condutor no caminho da inclusão. A educação, sendo para todos e todas, perpassa também estudantes com deficiências presentes no âmbito escolar. Por isso, necessita de um olhar inclusivo que permita uma boa escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados, que assegure a quebra das barreiras que impedem o acesso de todos e todas estudantes ao conhecimento.

Na observação, foi possível acompanhar os e as docentes em suas práticas pedagógicas e perceber que o recurso mais utilizado nas salas de aula, na ação escolar, ainda é: o livro didático. Sendo que nem sempre o mesmo é utilizado a partir de uma metodologia inclusiva, que busque acabar ou reduzir a barreira da acessibilidade comunicacional, visto que muitos destes estudantes podem possuir dificuldades em leitura e interpretação textual. Nos colégios em questão, os alunos e as alunas são oriundos e oriundas de diversas realidades educacionais, com diferentes qualidades de ensino, assim, foi possível observar alunos e alunas preparados para o ano (série) em que foram matriculados, e, também, alunos e alunas com distintas dificuldades de aprendizagem, algumas delas na leitura e escrita, como já foi dito acima. Toda esta realidade heterogênea necessitaria de um acompanhamento do coordenador pedagógico para auxiliar docentes na preparação das aulas: utilizar o livro didático não como uma manobra para ocupar o tempo, mas, como recurso pedagógico, que, quando bem planejada, sua utilização pode facilitar o aprendizado, torna-lo mais prazeroso; pode ser, também, uma boa ferramenta para se trabalhar a leitura e escrita, a partir dos textos sugeridos nas disciplinas.

No período de observação, ficou evidente a falta de planejamento docente para o uso do livro didático. Muitas vezes, as atividades solicitadas em uma aula não

¹⁴⁰ BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Revista Educar**, n. 37, maio/ago. 2010, p. 281.

eram corrigidas e nem lembradas nas aulas seguintes. O mais sério neste contexto, foi perceber que um recurso de inclusão, ao ser utilizado de maneira inadequada, se torna um recurso de exclusão.

Em conversa informal com os e as docentes, a utilização inadequada do livro didático foi justificada por não terem tempo para preparar todas as aulas devido ao grande número de turmas e/ou disciplinas lecionadas. Quando questionados e questionadas, informalmente, sobre a situação dos e das estudantes com deficiência neste contexto, disseram que estes e estas não conseguem acompanhar o livro didático. Então, o melhor é quando há tempo hábil para preparar uma atividade que ocupe o tempo, e deixar as atividades do livro para o assistente do contra turno na sala de multimeios. É importante aqui deixar claro que o livro didático ainda é o recurso pedagógico mais utilizado nas salas de aula, pode até não ser o mais eficaz, mas torna-se necessário planejar bem o seu uso. Segundo Marcelo D'Aquino Rosa:

O livro didático pode ter erros conceituais, pode ter abordagens metodológicas não muito boas para trabalhar alguns assuntos, mas tem que se pensar na realidade brasileira de diferenças e pouco acesso a outros recursos, por isso ele ainda é um mal necessário.¹⁴¹

Outro fato observado, foi o uso contínuo da metodologia da aula expositiva, apenas a verbalização com exposições no quadro branco. Não há o uso de *data show*, *tablets* interativos, ou outros meios mais atrativos. Vale salientar que ambos colégios possuem bibliotecas, que raramente são utilizadas, com computadores à disposição. As aulas, nestes colégios, acontecem sem cumprir o requisito de motivar estudantes a novas aprendizagens e à participação necessária para o bom andamento do processo. Isto foi observado pelo fluxo de alunos e alunas no pátio destes colégios em períodos de aula. Segundo Rubem Alves, “[...]a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda”¹⁴². A metodologia precisa atrair o olhar dos e das estudantes, ser uma aliada docente na sua função. Em um tempo de propagação das novas tecnologias, no qual os alunos e as alunas destes colégios, no pátio, estão mais preocupados e preocupadas com a liberação do *wifi* para poderem acessar as redes sociais, do que com as atividades que estavam

¹⁴¹ ROSA, Marcelo D'Aquino. **A seleção e uso do livro didático na visão de professores de ciências: um estudo na rede municipal de ensino de Florianópolis**. UFSC, Florianópolis, 2013, p. 97.

¹⁴² ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. ARS Poética Editora Ltda, 1994, p. 70.

acontecendo em suas salas de aula, é preciso repensar estratégias metodológicas que dialoguem com a demanda desse século.

O Livro didático e as metodologias pedagógicas, enquanto recursos de aproximação, muitas vezes, são vistos como vilões nas salas de aula, pela falta de um bom planejamento dos recursos a serem utilizados nas ações pedagógicas. É salutar a escolha de metodologias que formem sujeitos críticos, capazes de construir o seu conhecimento, a partir de ações que levem em consideração, além de suas realidades, suas condições cognitivas. José Carlos Libâneo deixa claro que:

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática.¹⁴³

A sala de aula como grande laboratório pedagógico, precisa de meios que estimulem a curiosidade e oportunizem aos e às docentes a possibilidade de reflexão da sua prática, uma vez que, as novas gerações, na maioria das vezes, não conseguem ver, na escola, um lugar atrativo. Isto acontece porque, em geral, a escola está sempre em defasagem, pois, não dispõe, em suas ações, dos recursos inovadores que fazem parte do cotidiano discente.

3.4 AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estas ações, para cumprirem o seu objetivo de garantir a formação integral da pessoa, precisam tornar-se acessíveis a todos e a todas estudantes, com vistas a uma aprendizagem para a vida, ou seja, focadas não apenas no aspecto do conhecimento, mas, nos objetivos estabelecidos para cada demanda escolar. O cotidiano escolar acontece em meio aos enfrentamentos de realidades socioculturais de estudantes, algumas vezes, com deficiência intelectual cuja causa pode ser uma situação neurológica, com comprometimentos cognitivos e/ou comportamentais. Na atualidade da escola brasileira, estes e estas estudantes ajudam a compor o quadro discente do contexto escolar, estão presentes nas salas de aulas regulares, fazem parte da modalidade escolar citada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 como Educação Especial:

¹⁴³ LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 26.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.¹⁴⁴

O objetivo principal da Educação Especial é oportunizar a todos e a todas estudantes o que preconiza a mesma Lei, no seu art. 3º “ igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”¹⁴⁵. Para que isto possa acontecer, é preciso que algumas ações pedagógicas sejam implementadas nas escolas, pela gestão, coordenação pedagógica, docentes e por toda a comunidade escolar, como, por exemplo, a adaptação curricular.

O currículo é construído com o objetivo de refletir às necessidades das realidades existentes na escola, assim segundo Nilma Gomes:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.¹⁴⁶

Tal é a importância do currículo na construção de uma escola inclusiva, que Antônio Flávio Silva assim o define: “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”¹⁴⁷, pois, é a partir do mesmo que a escola pode cumprir o seu papel social.

O currículo, para cumprir o seu papel e alcançar a todos os entes escolares, levar a conviver com as diferenças no âmbito escolar, precisa ser adaptado. Ou seja, torna-se necessário que a escola proporcione adaptações curriculares, que, segundo o MEC, “são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam

¹⁴⁴ BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/1996**. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 30 fev. 2020.

¹⁴⁵ BRASIL, 1996, Art. 3º

¹⁴⁶ GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 30.

¹⁴⁷ MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19.

necessidades educacionais especiais”¹⁴⁸. Podem ser de pequeno ou grande porte. Por pequeno porte ou adaptações não significativas, segundo a fonte citada, entende-se:

modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos¹⁴⁹

Por outro lado, adaptações de grande porte, “são implementações que dependem de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública”¹⁵⁰. Estas adaptações podem assegurar, a partir de ações pedagógicas e de ações políticas, a real inclusão de estudantes com deficiência, preparar para a vida, para a independência, e porque não dizer, para o trabalho, pois esta também é uma função da escola.

As adaptações curriculares para constituírem uma resposta à política de inclusão, precisam, antes de qualquer conceito, estarem focadas no e na estudante com deficiência e em suas limitações, pois, a partir deste olhar, a escola pode implementar as medidas necessárias para assegurar o desenvolvimento das habilidades e competências que cada estudante necessita para alcançar sua autonomia. Aqui é importante deixar evidente que adaptar currículo, não implica somente ajustar a matriz curricular, ou mesmo a redução de conteúdos, mas, também, atitudes, meios de se comunicar, enfim, ser um com estudantes com deficiência na uma esfera micro e macro de adaptação, também conhecidas como pequeno ou grande porte. Estas adaptações podem proporcionar à escola, condições de garantir a permanência desta demanda no contexto escolar e possibilitar a inclusão social. Dessa forma, a escola passa a cumprir sua função como uma das principais instituições sociais, graças a sua visão pluralista,

em que a diversidade seja concebida como um valor humano e reconhecida como um valor educativo que preencha as aulas e se manifeste através das

¹⁴⁸ BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000. Liv. 06, p. 5.

¹⁴⁹ BRASIL, 2000, p.8.

¹⁵⁰ BRASIL, 2000, p. 10.

diferenças étnicas, religiosas, linguísticas, cognitivas, sociais, culturais, subjetivas etc., existentes em todo grupo escolar¹⁵¹.

Segundo o Projeto Escola Viva¹⁵², do Ministério da Educação, independentemente do porte, estas adaptações possuem as seguintes categorias:

Quadro 2 - Categorias Projeto Escola Viva

CATEGORIAS	PEQUENO PORTE	GRANDE PORTE
ACESSO AO CURRÍCULO		De responsabilidade da instância político-administrativa, tem-se dentre as adaptações de acesso ao currículo: <ul style="list-style-type: none"> • a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar; • a adaptação do ambiente físico escolar; • a aquisição do mobiliário específico necessário; • a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; • a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; • a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; • a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade .
OBJETIVOS	Se referem a ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais.	Refere à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente, em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis.
CONTEÚDOS	É a priorização de tipos de conteúdos, a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.	É a constituição de adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e da eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizadas.
MÉTODO DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender.	Refere-se a adoção de métodos bastante específicos de ensino. Esses alunos deverão ser orientados por profissionais especializados; a organização diferenciada da sala de aula; e a decisão político-administrativa sobre o número máximo de estudantes com deficiência que uma sala de aula deve comportar.
SISTEMA DE AVALIAÇÃO	Adaptação do processo de avaliação, seja por meio da modificação de técnicas, como dos instrumentos utilizados	Refere-se ao ajustamento constantemente do plano e ações de ensino de forma a atender às necessidades dos alunos em seu processo de aprender. Para isto é necessário, a partir da legislação, escolher métodos de avaliação que permita, aos estudantes com deficiência, a garantia da homogeneidade etária das turmas.
TEMPORALIDADE	Adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, tanto aumentando, como diminuindo o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os consequentes conteúdos	Constituem ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos.

Fonte: Projeto Escola Viva

¹⁵¹ BORSANI, Maria José. **Adequação curricular**: construindo uma escola inclusiva. Publicado em 30 jan. 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/adequacao-curricular-escola-inclusiva/> Acesso em: 12 mar. 2020.

¹⁵² BRASIL, 2000, Liv. 05 e 06.

Tudo isto mostra que a escola é fruto de uma construção social e política, que não se limita à sala de aula, mas vai além dos seus muros, pois, a partir da sua prática, transforma a sociedade. Esta construção também depende de um olhar político que enxergue além de votos, que queira mudar os rumos da escola, principalmente a escola pública. Segundo Miguel Arroyo

Todos podemos concordar com o fato de que a escola construída pelos educadores não é a desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho [...] Daí a certeza de que a construção da escola possível é uma tarefa política extremamente complexa, [...] fruto de longas lutas.¹⁵³

Dentro deste contexto está a Educação Especial e as muitas lutas para que esta modalidade fosse assegurada na Lei nº 9394/96, permitindo o acesso e permanência de estudantes com deficiência na rede regular. Entretanto, muitas lutas ainda precisam vir para assegurar, também, a esta demanda ações pedagógicas que proporcionem condições de aprendizagem. A presença destes e destas estudantes nas escolas regulares já é uma realidade, muitas vezes “triste realidade”, quando são vistos e vistas, em muitas escolas, como “invisíveis”, não têm as mesmas condições de aprendizagem e formação que os e as demais estudantes. Escolas que se negam a implementar adaptações curriculares necessárias para assistirem, de forma digna, estes “tesouros” presentes, hoje, nas escolas regulares. É uma questão política, mas que depende, também, de todas as pessoas envolvidas no processo de construção de uma escola em que a inclusão seja uma realidade visível e vivenciada por todos e todas.

É importante deixar claro que uma adaptação curricular, não consiste em facilitar o processo, mas, focar nas potencialidades discentes, a fim de permitir uma resposta positiva e crescente no processo de formação deste sujeito. Vale salientar que estas adaptações não são sinônimos de retirada de conteúdos, nem minimizá-los, mas, fazê-los acessíveis a toda a comunidade escolar.

Neste sentido muitas ações pedagógicas podem ser implementadas, tais como:

- a. Adaptar os materiais escolares;
- b. Oportunizar formas variadas de expressão;

¹⁵³ ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 5ª ed., 2002, p. 65.

- c. Dinamizar sempre a arrumação da sala;
- d. Escolher conteúdos que tenham relação com os e as estudantes;
- e. Apoiar através de histórias do cotidiano discente a produção do pensamento matemático;
- f. Ajudar no entendimento da leitura;
- g. Esperar o tempo discente;
- h. Adequar as avaliações.

A todas estas ações, pode-se chamar de flexibilização do processo ensino-aprendizagem, com vistas a assegurar a todos o direito constitucional à aprendizagem. São ações que precisam de muita paciência e sobretudo amor, pois, são medidas de um cuidado que expressam um sair de si pelo outro. Também será necessária, segundo o MEC:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino- aprendizagem, de modo a atender as diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilização quanto a organização, e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.¹⁵⁴

O Currículo precisa ser um instrumento aberto e flexível, ou seja, ter condições de ser ajustado, repensado em vista de todas as pessoas envolvidas no processo. Não é empobrecer o processo, mas, abrir o instrumento à diversidade existente nas salas de aula. Segundo o MEC:

[...] a gestão flexível do currículo” tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando, portanto, uma estrutura organizacional única e pressupondo, sim, uma

¹⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2.ed]. Coordenação Geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 60. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2aahUKEwiPmafzwKfsAhWVELkGHUdBBLIQFjAAegQIBBA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fconst_escolasinclusivas.pdf&usg=AOvVaw0oOwJBOKdyS9vyv2ldzCbN. Acesso em: 09 out. 2020.

‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos.¹⁵⁵

A flexibilização permite ampliar o alcance do currículo, torna-o comum a todos e a todas estudantes, permite uma inclusão pedagógica e social, que respeita as individualidades de cada pessoa, pois, segundo Hugo Beyer:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.¹⁵⁶

A Adaptação e Flexibilização do currículo proporcionam condições escolares que dão aos e às estudantes com deficiência mais visibilidade, ampliam para estes e estas as possibilidades de inserção social, além de quebrarem as barreiras do preconceito.

A Constituição de 1988 e a Lei 9394/96, são os divisores da inclusão escolar no Brasil. Antes destas leis, a presença de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares era impossível, pois, as leis não lhes asseguravam este direito, lhes eram reservadas as escolas de inclusão, muitas vezes sem condições estruturais e humanas para trabalharem com esta demanda. A educação era um direito daqueles e daquelas que eram tidos por “normais”, assim, a matriz curricular era preparada para estes e estas, que, mesmo não possuindo uma deficiência mental, muitas vezes tinham dificuldades na aprendizagem, que na época, era vista como preguiça ou falta de condições para estar na “série” que se encontravam. Não se pensava em adaptações curriculares, sendo assim uma das causas de evasão e reprovação.

Com a promulgação da Constituição e a aprovação da LDB de 1996 as escolas começam a se preparar para o cumprimento do primeiro item¹⁵⁷ do Art. 3º do

¹⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Educação, integração, cidadania**. Documento orientador das políticas para o ensino básico. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 1998. p. 19. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi_0eHfwqfsAhV2lLkGHafaANMQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fpolitica.pdf&usq=AOvVaw01Z6hnLxULWLUID0SqAkBv. Acesso em: 09 out. 2020.

¹⁵⁶ BEYER. H.O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.76.

¹⁵⁷ Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Título II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Art. 58¹⁵⁸ do Capítulo V da mesma Lei. A preocupação, nesse momento, é somente com o aspecto arquitetônico ou adaptações estruturais, o aspecto pedagógico não é nem falado, as faculdades não têm, nas grades curriculares das licenciaturas, nenhuma disciplina de preparação docente para esta demanda, a atenção está somente voltada para o cumprimento das leis.

Os estudantes com deficiência, aos poucos, foram chegando e como não se sabia trabalhar com eles e com elas, não se planejava pensando neles e nelas. Começou então, uma cultura nas escolas de que estudantes com deficiência teriam apenas que serem aprovados ou aprovadas, sem necessidade de aprendizagem. Não se busca assegurar para eles e para elas “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”¹⁵⁹. Como esta lei não preconizava, ainda não se pensava em adaptação curricular, o que só veio a partir da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, com o Art. 8º, item III, que aborda sobre as flexibilizações e adaptações curriculares.

Neste contexto, é necessário fomentar o estudo das leis que garantem aos estudantes com deficiência direitos que tiram os mesmos da condição de segregados.

Durante a pesquisa foi observado no Colégio Modelo em Porto Seguro: uma escola plenamente adaptada arquitetonicamente, mas, sem estrutura pedagógica para atender a esta demanda, sem noção quanto a flexibilização e adaptação curricular. O estudante é matriculado, mas só constitui um número, pois, falta formação para docentes e corpo técnico, para que possam fazer as adaptações curriculares pertinentes.

Esta situação também está presente na maioria das escolas públicas, pois, as adaptações precisam de ações docentes e, também, do setor político. Nos colégios onde a pesquisa foi realizada, tive acesso aos planos de aula dos professores e das professoras das turmas que possuem estudantes com deficiência. Foi observado que não existem adaptações no currículo, e nem mesmo nos métodos de aula e de avaliação para oportunizarem aos e às estudantes com deficiência os mesmos direitos

¹⁵⁸ BRASIL, 1996, Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

¹⁵⁹ BRASIL, 1996, Art. 59º. Capítulo V, item I.

à aprendizagem. Quando questionados pelo pesquisador sobre esta situação, docentes foram unânimes em afirmar que desconhecem a lei e não sabem como fazer tais adaptações; afirmaram, ainda, que esta medida seria desnecessária. São planos pensados apenas em estudantes sem deficiência.

É triste constatar que as adaptações curriculares, apesar de serem um direito destes e destas estudantes, ainda é uma ação desconhecida nas escolas, que, muitas vezes, optam pela terminalidade específica, sem nem mesmo saberem do que se trata. Entende-se por terminalidade a certificação de conclusão de escolaridade, para estudantes deficientes, por solicitação discente ou de responsável legal, em vista deles e delas não conseguirem alcançar o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. É importante neste contexto deixar elucidado que este direito deve ser solicitado e não imposto, pois, a escola, a partir do seu PPP, deve definir as condições desta ação. Neste sentido será preciso estabelecer critérios para avaliar o aluno ou a aluna deficiente que necessite deste direito, pois, aqui não se trata de certificá-lo sem levar em consideração um acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e social do mesmo. Para isso profissionais da educação devem seguir um planejamento com metodologias que alcancem o aluno e a aluna deficiente em suas peculiaridades.

A Democratização do ensino, trouxe, dentre outras coisas, a garantia do respeito na condução do espaço escolar, buscando por esta via o acesso à participação de toda a comunidade escolar das atividades deste espaço. O contexto escolar deve ser um dos protagonistas na transformação da sociedade, a partir do seu currículo, respeitando o contexto social, econômico, cultural, e os limites cognitivos e físicos dos alunos e das alunas. Todos estudantes, independente da sua condição física e/ou intelectual, são passíveis de desenvolverem competências e habilidades que lhes assegurem condições de exercerem a cidadania de forma efetiva.

É preciso, em todo o movimento escolar, motivar estes e estas estudantes no desenvolvimento das suas habilidades e competências, formá-los e formá-las com vistas ao mercado de trabalho e ao convívio social. Fato este que só se torna possível, quando docentes priorizam a interação entre os pares em uma realidade igualitária e buscam, dentre outras medidas, o aprimoramento das suas competências enquanto docentes. Philippe Perrenoud, sobre as competências, afirma que:

Se acreditamos que a formação de competências não é evidente e que depende em parte da escolaridade básica, resta decidir quais ela deveria desenvolver prioritariamente. Ninguém pretende que todo saber deve ser

aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe a escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso.¹⁶⁰

Neste caminho, profissionais da educação, também precisam desenvolver as suas competências para a docência na educação especial, as mesmas podem ser estimuladas por meio da

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício¹⁶¹.

Estas ações pedagógicas auxiliam na diminuição ou eliminação do fracasso escolar, da evasão e oportunizam a inclusão de estudantes com deficiência no processo ensino aprendizagem das salas regulares. Assim, os elementos citados por Perrenoud, ajudam a coibir qualquer espécie de segregação, pois, respeitam as diferenças e individualidades de cada estudante.

As competências para a docência na educação especial, são desenvolvidas por saberes específicos, dentre eles:

a) Conhecimento das deficiências físicas e/ou intelectuais de cada estudante

Para desenvolver o trabalho com este público, docentes precisam, antes de qualquer coisa, conhecer a individualidade de cada estudante, pois, “[...] conhecer as singularidades desse aluno para poder intervir pedagogicamente de forma adequada”¹⁶² é o norte para a escolha da melhor metodologia a ser utilizada e da via de inclusão destes e destas estudantes. Cabe lembrar que estudantes são distintos em suas deficiências, em suas diferenças, mas, iguais no direito de estudar e aprender.

b) Conhecer os limites e potencialidades de cada estudante

Conhecer os limites do e da estudante, proporciona ao docente condições de implementar metodologias que desenvolvam as potencialidades discentes, a partir de técnicas inclusivas. Muitas vezes, as potencialidades estão escondidas na música, na dança, na pintura, dentre outros, que, quando bem direcionados, podem servir de

¹⁶⁰ PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

¹⁶¹ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

¹⁶² MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997, p. 7.

ponte para a aproximação com o desenvolvimento das atividades curriculares, o que enriquece a prática docente e reduz as diferenças. Assim, pode-se estabelecer o vínculo necessário para o trabalho docente na educação especial.

c) Conhecer os limites e potencialidades da escola

Toda escola, dentro das suas possibilidades, deve oferecer a estudantes meios para aprendizagem, a partir de recursos de aproximação e inclusão. Segundo Mel Ainscow e colaboradores, "sem margem de dúvida as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se perceberam e a forma como vêem, o seu trabalho"¹⁶³. Para que docentes consigam, a partir do seu trabalho avançarem na qualidade junto a estudantes com deficiência, é preciso que as escolas acreditem no trabalho de seus profissionais e proporcionem, dentro dos seus limites, condições para um trabalho docente inclusivo. Conhecer os limites e potencialidades da escola em que atua permite a docentes condições de um planejamento maduro, dentro da realidade e aplicável.

Esses saberes, embora distintos, são interdependentes e proporcionam o apoio para as ações inclusivas planejadas pela escola, que asseguram a estudantes com deficiência, aprendizagem e adaptação social.

3.5 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E A LEI nº 13.146/15

As ações previstas nas políticas públicas são consideradas ações de grande porte, pois, envolvem o poder político, assim, o que trata a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que tem por objetivo central, segundo seu art. 1º, "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania"¹⁶⁴, reforça este princípio. Este Estatuto, embora ressalte a dignidade do público em questão, não apresenta muitas novidades, pois, na maioria dos seus artigos a mesma apenas reitera os termos da Convenção Internacional sobre

¹⁶³ AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.p. 22.

¹⁶⁴ BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Lei nº 13.146/15 **Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

a Pessoa com Deficiência, que tem força de Emenda Constitucional no Brasil. Como a Convenção não estava sendo cumprida como força de Lei, elaborou-se a Lei nº 13.146/2015 com o objetivo de se fazer cumprir as políticas aprovadas na Convenção da ONU.

Sobre este assunto, Araújo e Costa observam que:

Na verdade, a lei é a execução minuciosa de um arranjo internacional do qual o Brasil participou e que teve a sua internalização pelo Decreto Legislativo 186, de 09.07.2008 e pelo Dec. 6.949, de 25.08.2009. Ao assinar e ratificar, na forma do § 3.º, do art. 5.º, da CF/1988, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil se comprometeu a implementar medidas para dar efetividade aos direitos lá garantidos.¹⁶⁵

Como novidade, a Lei 13146/15 trouxe novas regras jurídicas referentes à compreensão, ou seja, conceituação de deficiência, capacidade legal, acessibilidade e avaliação psicossocial, ressaltando principalmente o modelo biopsicossocial de deficiência. Apresenta, também, uma política de inclusão inovadora e humanizada, mas, que não garante uma sociedade menos preconceituosa, necessitando assim de uma implementação cuidadosa a partir da conscientização social.

A Lei 13.146/15, ratifica o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirmando ser a educação um dever do Estado e da família, e amplia esta atribuição para a comunidade escolar e para a sociedade, estabelece que, em parceria, se pode “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”¹⁶⁶. Estabelece, também, pontos já presentes em muitas escolas brasileiras como: a oferta de intérprete de libras e a presença dos pais nas atividades da comunidade escolar. Em seu texto, esta Lei dedica o Capítulo IV, que trata Do Direito à Educação, aos direitos de estudantes com deficiência, traz pontos importantes que asseguram a esta demanda o acesso e permanência na esfera educacional. A referida Lei em seu Art. 27, afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem¹⁶⁷.

¹⁶⁵ ARAUJO, Luis Alberto David; COSTA, Waldir Macieira. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência:** Algumas novidades. Dez, 2015, p. 01.

¹⁶⁶ BRASIL. Lei nº 13.146/15 **Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/decreto/2008/d186/2015.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

¹⁶⁷ BRASIL. 2015, Art. 27.

Este artigo da Lei, para ser cumprido, requer, além da conscientização social, medidas pedagógicas que assegurem de fato a estudantes com deficiência a maximização de suas potencialidades. Também traz um ponto que dignifica estudantes com deficiência, quando pensa nas características, interesses e necessidades dos mesmos. Isto faz toda a diferença quando se trata de inclusão, do princípio da equidade, que afirma que todos somos iguais perante a lei. Para que este artigo seja cumprido, é preciso implementar o que aborda o Artigo 28 da mesma lei, que institui que o poder público é o responsável por todo o processo de implementação dos itens necessários para que as ações de pequeno e grande porte possam ser asseguradas, dentre eles aqui serão ressaltados os itens abaixo, respeitando a sua posição na Lei:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;¹⁶⁸

A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é preconizada no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e representa uma das ações pedagógicas de responsabilidade do poder público, a partir implementação das salas de multimeios, conduzida por profissionais especializados, com o objetivo de atender a demanda da educação especial. É uma importante ferramenta nas escolas que possuem estudantes com deficiência, quando funcionam com os devidos profissionais, com carga horária suficiente para atender as especificações deste público. Já as adaptações que a lei chama de razoáveis são, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), no seu art. 2º,

as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais¹⁶⁹.

Assim, adaptação razoável consiste em usar todas as condições necessárias e disponíveis para ajustar todo o contexto às diferenças entre as pessoas, para

¹⁶⁸ BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

¹⁶⁹ BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: 12 maio 2020.

assegurar o princípio da equidade, eliminando assim qualquer tipo de segregação ou de estigmatização.

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino¹⁷⁰;

Cabe à escola, a partir do seu Projeto Político Pedagógico, definir as ações necessárias para atender a seus estudantes com deficiência, em suas especificações: com medidas micro, aquelas que são implementadas nas relações interpessoais dentro do âmbito escolar entre estudantes com deficiência e demais colegas, docentes, funcionários e funcionárias; e medidas macro, aquelas que asseguram o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, como adaptações no currículo, metodologias e avaliações.

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva¹⁷¹;

As ações metodológicas são frutos de pesquisas e experiências pedagógicas, com vistas a uma maior e melhor aprendizagem escolar. Neste desenvolvimento se descobrem ou se criam novos modelos e técnicas de aplicação, que terão como ferramentas os materiais didáticos. Na Educação Especial, além deste processo, se mostra eficaz o uso de tecnologia assistiva, para uma maior busca pela autonomia de estudantes com deficiência. Entende-se por tecnologia assistiva, segundo Rita de Cássia Bersch e Miryam Pelosi, “é uma área de conhecimento que engloba recursos e serviços com o objetivo de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de uma pessoa com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento.”¹⁷². Essas tecnologias, dependem da necessidade discente, podendo ir de recursos simples, tais como: aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, virador de página por acionadores; a recursos mais rebuscados, tais como: prancha de comunicação impressa; vocalizadores de mensagens gravadas; prancha de comunicação, teclado expandido

¹⁷⁰ BRASIL, 2015, Art. 2º.

¹⁷¹ BRASIL, 2015, Art. 27.

¹⁷² BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II.** Secretaria de Educação Especial - Brasília: ABPEE - MEC: SEESP, 2006, p. 07.

e programável, diferentes modelos de mouse e sistema para controle do computador com movimento ocular.

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva¹⁷³;

O Planejamento é uma ferramenta imprescindível em todo o processo educacional, o que envolve a educação especial. O plano de atendimento a estudantes com deficiência, precisa ser elaborado com antecedência e individualizado, pois, deve ser pensado para cada tipo de deficiência, e, desta forma, apontar os recursos mais apropriados para cada estudante. Este plano deve ser elaborado pelos profissionais do AEE, com a participação de docentes da sala regular.

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado¹⁷⁴;

No Brasil, a partir da década de 1990, muitas ações foram desenvolvidas no sentido de incluir estudantes com deficiência nas salas regulares. A Resolução nº 2 frisa em seu texto, no art. 8º “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados”¹⁷⁵, o que reforça a necessidade de profissionais especializados na educação especial para que, desta forma, a escola possa adotar práticas pedagógicas inclusivas. Hoje, muitas instituições de ensino superior oferecem cursos de especialização em educação especial, mas, é um arsenal de conceitos transmitidos, não se preza a prática necessária para o bom encaminhamento da função. Nas escolas públicas, dificilmente se encontra profissionais capacitados e capacitadas para as diferentes demandas da educação especial, dentre outras causas, pela falta de formação continuada para esta modalidade da educação básica.

¹⁷³ BRASIL, 2015, Art. 27.

¹⁷⁴ BRASIL, 2015, Art. 27.

¹⁷⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2006, Art. 8.

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio¹⁷⁶;

A presença de intérpretes de libras nas salas de aula e no AEE, hoje é uma realidade na maioria das escolas no Brasil. A Resolução nº 2 de 2001 em seu texto, assegura a estudantes com surdez o direito do interprete de libras, quando preconiza no seu Art. 8º:

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: [...]; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;[...] ¹⁷⁷

O que é ratificado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe, dentre outras coisas, sobre a presença deste profissional nas escolas regulares, quando afirma no seu Art.14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.¹⁷⁸

O que também se aplica às instituições de outras esferas governamentais e privadas, quando no mesmo decreto, no § 3º do artigo citado:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.¹⁷⁹

A Lei 13.146/15, também dá providências quanto a formação deste ou desta profissional.

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;¹⁸⁰

¹⁷⁶ BRASIL, 2015, Art. 27.

¹⁷⁷ BRASIL, 2001, Art. 8.

¹⁷⁸ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 de março de 2020.

¹⁷⁹ BRASIL, 2005, Art. 14, § 3.

¹⁸⁰ BRASIL, 2015, Art. 28.

O Brasil, com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ratifica o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Neste decreto, no seu Artigo 30, que versa sobre a participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte, fica estabelecido que “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]”¹⁸¹, assim, a Lei 13.146/15 aponta este direito, também, no contexto escolar, com o objetivo de socializar estes e estas estudantes e eliminar as barreiras da segregação. É importante colocar, que muitas escolas negam, a estudantes com deficiência, este direito dispensando-lhes das aulas de educação física, com isto, negam a oportunidade da igualdade de condições.

A Lei 13146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, traz em seu texto direitos que dignificam o indivíduo com deficiência, mas, como acontece com outras leis, a maioria das pessoas interessadas, não busca conhecer os seus direitos e fica, cada vez mais, à margem de uma sociedade injusta e preconceituosa. Na pesquisa social, todas as pessoas entrevistadas foram questionadas com a pergunta: Você conhece a Lei do deficiente aprovada em 2015? O resultado é o apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Conhecimento a respeito Lei 13146/15

ENTREVISTADOS	SIM	NAO
DOCENTES	75%	25%
DISCENTES	16%	84%
RESPONSÁVEIS	20%	80%

Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Este resultado, demonstra um certo desconhecimento da legislação vigente que assegura os direitos desta demanda por parte dos estudantes e das estudantes com deficiência e de seus responsáveis. O que é mais preocupante, é saber que não se pode cobrar um direito que não se conhece. Como visto acima, no tocante à educação, muitos são os direitos preconizados nesta Lei, que assegura, a esta demanda, uma dignificação da sua presença no espaço escolar e que ajuda a cumprir o que garante a Constituição de 1988. Das pessoas entrevistadas, muitas nunca

¹⁸¹ BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Art. 30, § 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 09 out. 2020.

ouviram falar sobre esta Lei e, por desconhecimento, dizem que não são assistidos pelas leis. Aqui, é importante ressaltar que este descaso da população em conhecer os seus direitos, no Brasil, é algo cultural, brasileiros e brasileiras não têm o hábito de conhecer as leis, embora reclame de tudo.

No que tange à educação, muitos itens da Lei da Pessoa com Deficiência, ainda não são cumpridos. Nos Colégios onde a Pesquisa social foi aplicada, nenhuma ação assegurada por esta lei é cumprida, estudantes com deficiência são matriculados para cumprir a LDB 9394/96, mas não oferecem os meios garantidos pela Lei 13146/15.

Ao conversar com os gestores e as gestoras destes colégios, estes e estas afirmaram desconhecerem a referida lei e, que as questões estruturais dos colégios são resolvidas a nível de Estado. Assim, a Lei que garante a quebra da segregação social, fica na obscuridade em um dos mais importantes espaços sociais, a escola.

3.6 AÇÕES PEDAGÓGICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As ações pedagógicas constituem um caminho a ser percorrido por profissionais da educação e, neste contexto, estão as ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado, uma vez que as mesmas têm por finalidade desenvolver nestes e nestas estudantes, dentre outras coisas, a autonomia. O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o AEE, apontando-o no §1º do art.1º, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”¹⁸². E no §2º do art.1º, preconiza que o atendimento educacional especializado deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas”¹⁸³. O AEE é uma ação sociopolítica, que constitui a principal política pública educacional voltada para estudantes com deficiência, uma vez que, por ela, quando bem conduzida, a escola pode cumprir o seu papel social ao assegurar, a este público, uma educação integral.

¹⁸² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília: DF, 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 de março de 2020.

¹⁸³ BRASIL, 2008, Art. 1º, § 2º.

Segundo a Secretaria de Educação Especial-SEESP, “o acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento”¹⁸⁴. Esta conscientização é muito importante, pois, o trabalho desenvolvido por este atendimento, além de técnico, é feito com a participação de profissionais e, também, pela família. Como é desenvolvido no contra turno em que o aluno ou aluna estuda, tudo deve ser construído para atrair e manter este público no contexto escolar e garantir que a sua presença na escola não seja apenas uma questão estatística.

Como já citado acima, para cada tipo de deficiência, os e as profissionais do AEE traçam objetivos e escolhem recursos específicos para atender às diferentes demandas que buscam os serviços da sala de multimeios. Aqui será abordado o trabalho no AEE para estudantes com deficiência física e intelectual.

Segundo a Resolução nº4/2009, em seu Art. 4º, este atendimento deve ser oferecido para:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.¹⁸⁵

Este público deve ser identificado prioritariamente na matrícula, e cabe a escola solicitar, em casos de patologias mentais, o laudo médico para que, a partir do mesmo, seja possível, no AEE, construir o plano de trabalho de cada estudante. Vale salientar que, muitas das síndromes apresentadas na citação acima são

¹⁸⁴ BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, 2010. p. 02. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwikke_L2afsAhWaf7kGHUeQBtMQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Fmai-o-2010-pdf%2F5294-notatecnica-n112010&usg=AOvVaw1cPtZVKvDbAR3ihwHRBseM. Acesso em: 09 out. 2020.

¹⁸⁵ BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Art. 4º, Seção 1, p. 17. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiy6JzB2qfsAqfsAhUGCrk_BDcQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Fceeb004_09.pdf&usg=AOvVaw0mlutjMsdWW4YbFVBI_Eek. Acesso em: 09 out. 2020.

desconhecidas dos educadores e das educadoras, que não têm formação adequada para o desenvolvimento de um trabalho acessível a estudantes com tais patologias.

Este fato, reforça a presença, nas escolas regulares, das salas multifuncionais, como também preconiza esta resolução, no Art. 5º, o qual afirma a importância do atendimento para estes e estas estudantes ser realizado, “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização”¹⁸⁶. Segundo o Art. 10º desta resolução, estas salas devem possuir: “ espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”¹⁸⁷, ou seja, as salas onde o AEE é realizado devem, além de profissionais multidisciplinares, possuir recursos que promovam a inclusão destes e destas estudantes, em prol de uma efetiva aprendizagem. Assim, as ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de multimeios, podem contribuir para a eliminação de barreiras que impedem o acesso de estudantes com deficiência à aprendizagem. Nestas salas, os professores e as professoras, ainda segundo a Resolução nº4/2009, no Art.13º, tem como atribuições:

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.¹⁸⁸

Docentes que atuam no AEE são responsáveis por toda a dinâmica realizada nas salas multifuncionais, sendo também dos mesmos a responsabilidade pela integração deste serviço com a sala de aula regular. Cabe, também, a estes e estas profissionais oportunizar às famílias destes e destas estudantes, o conhecimento da

¹⁸⁶ BRASIL, 2009, Art. 5º.

¹⁸⁷ BRASIL, 2009, Art. 10º.

¹⁸⁸ BRASIL, 2009, Art. 13º.

tecnologia assistiva utilizada e, sobretudo, como as mesmas podem contribuir no processo educacional ali desenvolvido. Não é função do professor ou da professora do AEE ministrar conteúdos, mas, reforçar as funções cognitivas, ajudando estudantes com deficiência a superar ou minimizar as dificuldades no processo ensino aprendizagem.

A avaliação deve ser feita em três fases: inicial, processual e final. Cada uma delas, com atribuições distintas, a saber:

Fase Inicial: se investiga o nível cognitivo do ou da estudante com deficiência, em meio ao seu ambiente social e afetivo. Nesta fase é importante se conhecer a família e os pontos positivos e negativos da relação familiar, a partir de uma anamnese. Aqui, também se verifica os limites cognitivos do ou da estudante;

Fase Processual: acontece durante todo o processo, e tem como objetivo avaliar também os recursos utilizados. Esta avaliação se dá com observações diárias sobre a resposta dada, pelo ou pela estudante, à metodologia, aos objetivos e atividades desenvolvidas no atendimento.

Fase Final: é o fim de um ciclo de atendimento, se estabelece a partir de registro das evoluções ou involuções de estudantes com deficiência, como resposta às atividades desenvolvidas no processo. Também serve para se rever os recursos utilizados e a necessidade de se usar outros ou manter os já aplicados.

No Colégio Modelo em Itabuna, escola onde foi realizada a pesquisa social e a observação, O AEE neste colégio utiliza o roteiro abaixo para o Plano Individual do estudante, na avaliação inicial, a partir deste plano o trabalho é estruturado.

ROTEIRO PARA O PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Unidade Escolar: _____

Aluno (a): _____

Idade: _____

Ano/série: _____

Necessidade Educacional Especial: _____

Informações Iniciais sobre a especificidade (Consultar relatório, laudo, documento oficial c/CID, citar a patologia, entrevista com o responsável, queixas e outras informações)

I- Avaliação Inicial: considerar as potencialidades e dificuldades

- § Percepção (olfativa, tátil, auditiva);
- § Linguagem (compreensão, expressão oral e escrita, memória);
- § Função Motora (locomotoão, lateralidade, equilíbrio, orientação espacial);
- § Aspectos socioemocionais (estado emocional, comportamento, interação com colegas e familiares, cooperação, afetividade);
- § Uso de recursos especiais (citar recursos, materiais, e equipamentos que já faz uso);
- § Observações e ocorrências relevantes, durante a Avaliação Inicial.

II- Plano de Intervenção

1. Objetivos
2. Áreas específicas a serem trabalhadas no AEE, abrangendo aspectos avaliados (percepção, linguagem, função motora, situação sócio emocional e familiar);
3. O que vai fazer? (Atividades);
4. Como vai fazer? (Metodologia de intervenção, frequência de atendimento, tempo de duração de cada atendimento, especificar espaços que serão usados, além da SRM);
5. Recursos materiais e equipamentos (o que precisa usar introduzir no atendimento para ajudar o aluno);
6. Como vai avaliar os resultados da intervenção;
7. Resultados esperados com a aplicação do plano de atendimento;
8. Outros atendimentos necessários (indicar encaminhamentos complementares, caso necessário);

Data: ___/___/_____

Assinatura/Professor do AEE¹⁸⁹

Este roteiro possibilita um conhecimento integrado do ou da estudante, contempla aspectos escolar e familiar, necessários para o AEE e para docentes da sala regular, pois, no ato da matrícula, normalmente, a pessoa responsável declara se

¹⁸⁹ BAHIA.SEC/CEE. **Sala de recursos multifuncionais**: O AEE em ação. Salvador, 2017, p.123.

o estudante possui ou não alguma deficiência e qual a mesma. Neste momento, geralmente, a pessoa responsável não apresenta nenhum laudo, declara, muitas vezes, a partir de convicções próprias. Entretanto, seria necessária a comprovação a partir de laudo médico, o que possibilita um atendimento especializado, direcionado, pois, para que isto aconteça, é preciso que o ou a profissional do AEE saiba, dentre outras informações, a deficiência e a terapia medicamentosa, quando houver. Esta anamnese também possibilita conhecer as queixas e as limitações do ou da estudante, podendo, assim, conhece-lo ou conhece-la quanto ao processo cognitivo e social. Também é necessário que profissionais do AEE conheçam as dificuldades e as potencialidades destes e destas estudantes, pois, isto lhes ajudará a construir um plano individualizado, que possibilita um atendimento mais direcionado para a intervenção.

Para que a Sala Multifuncional, também conhecida como Sala de Múltiplos Recursos, seja implantada, segundo a SEESP, é necessário, dentre outras coisas, o “registro, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola”¹⁹⁰, sendo esta implantação de responsabilidade da esfera política, uma vez que este atendimento especializado consiste em uma ação do Projeto Pedagógico da escola.

O Ministério da Educação disponibiliza os materiais e recursos para a abertura das Salas de Múltiplos Recursos, para assegurar o AEE, mas, muitas escolas não dispõem deste atendimento pela falta de profissionais especializados. É preciso que o MEC invista na formação de profissionais para este atendimento, na graduação e no exercício da atividade, por meio de capacitações. Aqui também fica o registro da necessidade de que sejam promovidas atividades formativas para as famílias, para que as mesmas possam, a partir do conhecimento técnico da deficiência do seu filho ou filha, explorar mais as suas potencialidades.

3.6.1 AEE ESTUDANTES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual, conhecida como Deficiência Mental até 2010 passou a ser assim denominada, pois a antiga denominação inferiorizava as pessoas, além

¹⁹⁰ BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, 2010, p. 04.

de estigmatiza-las. Esta mudança na nomenclatura foi efetivada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* – Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento, pois, segundo a mesma, o termo deficiência intelectual:

reflete melhor o constructo modificado da deficiência, descrito a partir do enfoque multidimensional; relaciona-se melhor com as práticas profissionais atuais, centradas em condutas funcionais e fatores contextuais; é menos ofensivo para as pessoas com deficiência; é mais coerente com a terminologia internacional.¹⁹¹

O novo entendimento desta deficiência foi muito positivo, pois, o termo retardo mental, como mencionado anteriormente, além de ofensivo, era uma grande barreira para a inclusão destas pessoas no cenário social, uma vez que as mesmas eram vistas como incapazes de estabelecerem vínculos sociais, trabalhistas e educacionais. Esta mudança aconteceu em detrimento do preconizado na Declaração de Montreal, que orientava às Organizações Internacionais ao uso do novo termo nas classificações:

incluir a "DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à "*peçoas com deficiências intelectuais*" e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área.¹⁹²

A Política da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, trouxe uma nova forma de olhar e trabalhar com estudantes com DI¹⁹³, a partir das salas multimeios e da formação da equipe multidisciplinar, em um atendimento educacional especializado, com a participação da família e comunidade escolar.

De acordo com esta Política de 2008, estudantes com deficiência intelectual devem frequentar as salas comuns de ensino com os e as demais estudantes e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que, “esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”¹⁹⁴.

¹⁹¹ AAIDD. Associação Americana para Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento. **Deficiência Intelectual**: definição, classificação e sistemas de apoio. 11ª Edição. Tradução: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A., Madri, 2011, p.3.

¹⁹² OPS/OMS- Organização Pan- Americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde. **Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá: 2004. p.04. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso: 30 de março de 2020.

¹⁹³ DI deficiência intelectual

¹⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. p.10.

O Universo das deficiências intelectuais (DI) ainda é muito complexo no entendimento e nas possibilidades para aplicação das práticas pedagógicas inclusivas, devido a vários fatores como: diagnóstico, reações medicamentosas, deficiências associadas, dentre outros que dificultam o AEE necessitando, assim, de um conhecimento mais aprofundado de cada deficiência, até porque cada estudante com deficiência é único na sua condição.

Segundo Deborah Deutsch Smith¹⁹⁵, estudantes com deficiência intelectual são diagnosticados ao se verificar seu desempenho intelectual e suas habilidades adaptativas, buscando, quando confirmada a DI, estudar as melhores intervenções para este estudante, tanto no AEE como na sala regular. Aqui, é importante deixar claro que estudantes terem uma deficiência intelectual não lhes torna incapazes para a aprendizagem. O que se deve analisar é quais são seus limites, para que o trabalho do AEE seja eficiente e eficaz, por isso, estes e estas estudantes não devem retardar o seu ingresso nas escolas, pois, o atendimento educacional para educandos com DI, deve ser pensado a partir das suas características e limitações cognitivas, uma vez que, o trabalho com essa clientela requer tempo, paciência e muito amor. Todos e todas são capazes de aprender, em seu tempo e limitações próprios, observando as ações pedagógicas implementadas. Suzana Pimentel, afirma:

[...] uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos processos cognitivos e meta-cognitivos associados à aprendizagem como, por exemplo, atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e auto regulação, mas que são passíveis de serem trabalhados, aprendidos e desenvolvidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediadora.¹⁹⁶

O AEE deve, em seu trabalho, utilizar recursos e procedimentos que reforcem os processos mentais de estudantes com DI, buscando, assim, proporcionar-lhes maior condição de participação no processo ensino-aprendizagem. É um trabalho de parcerias em vista de oportunizar a estudantes com deficiência o acesso à aprendizagem, “além disso, as atribuições que implicam conexões/ articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a

¹⁹⁵ SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Artmed: Porto Alegre, 2008.

¹⁹⁶ PIMENTEL, S. C. O currículo para pessoa com deficiência mental na escola regular. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, 45 ed., p. 44 – 50, maio – agosto 2013. Disponível em:< <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3820>>. Acesso em: 5 mar. 2020. p.45.

discussão curricular necessária nos processos inclusivos”¹⁹⁷. Este atendimento individualizado e coletivo, assegura a este e a esta estudante condições de autonomia, dentro dos seus limites, permite acesso ao currículo comum de sua turma, a partir da interação AEE e aulas na sala regular. É importante esclarecer que o AEE não exclui docentes da sala regular de suas responsabilidades com a formação de estudante com deficiência, é preciso ressaltar que, este ou esta estudante, também é aluno ou aluna da escola, e como tal, tem os mesmos direitos dos demais a uma educação de qualidade, embora dentro de suas condições, mas, de qualidade, sendo de ambos a tarefa de formar e avaliar este ou esta estudante.

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual, segundo Selenita Barbosa de Amorim, deve ser desenvolvido com base nos aspectos:

psicolinguísticos (leitura, escrita, interpretação e compreensão textual, oralidade); conhecimentos lógico-matemáticos (classificação, ordenação, seriação, sequência lógica, identificação de número e numeral, identificação de cores, formas, espessura, tamanho, utilização de operações fundamentais em situações de uso no cotidiano); percepção multissensorial (visual, auditiva, tátil); psicomotores (imagem e esquema corporal, lateralidade, percepções temporais e espaciais, atenção e memória); e aspectos afetivos e sociais (referências positivas e/ou negativas para a aprendizagem, tomando como parâmetro as relações entre o educando e a família, o educando e a escola, o sujeito socio-histórico e o mundo e suas relações intra e interpessoais).¹⁹⁸

Estes aspectos auxiliam o AEE a alcançar o objetivo de desenvolver competências e habilidades de estudantes com DI, visam além do aspecto cognitivo a interação deste e desta estudante com o aspecto social, busca-se, também, neste trabalho, o desenvolvimento da afetividade para o reforço dos vínculos sociais. A Língua Portuguesa e a Matemática no AEE não são esquecidas, mas, não são o foco principal deste atendimento, não se quer dizer que as mesmas não são desenvolvidas, são, mas, a partir da apreensão das competências adquiridas por estes e estas estudantes.

A avaliação pedagógica também deve estar presente no AEE, pois, segundo Maria Lúcia Weiss,

¹⁹⁷ BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. Edição Especial. 2011. p.66.

¹⁹⁸ AMORIM, S.B. **Sala de recursos multifuncionais: o AEE em ação.** Deficiência Intelectual. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017. p. 23.

A avaliação pedagógica não se limita ao conteúdo escolar. [...] É necessário que se pesquise o que [...] já aprendeu, como articula os diferentes conteúdos entre si, como faz uso desses conhecimentos nas diferentes situações escolares e sociais, como os usa no processo de assimilação de novos conhecimentos.¹⁹⁹

No AEE, estudantes com deficiência intelectual devem ser avaliados e avaliadas, segundo Simone Milanez e Anna Oliveira, levando-se em consideração as relações cognitivas e a proposta curricular, tendo como critérios de acordo com as mesmas: “1) função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico; 2) função pessoal-social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade”²⁰⁰. E Segundo Adriana Gomes, “a avaliação alcança três ambientes principais do aluno: sala de recursos multifuncionais, sala de aula e família”²⁰¹. Assim, o Processo avaliativo no AEE deve levar em consideração, também, os seguintes aspectos na avaliação de estudantes com DI:

- Analisar a como os estudantes são motivados a partir da afinidade com os conteúdos curriculares;
- Considerar a maneira como o aluno e a aluna realizam as atividades, considerando a percepção dos docentes da sala regular;
- Verificar a necessidade de se usar recursos, equipamentos e materiais para auxiliar o estudante no acesso ao conhecimento;
- Observar se o estudante possui melhor resultado em atividades individuais ou em grupo e como o mesmo desempenha estas atividades.

Estes critérios devem ser levados em consideração, independente da deficiência intelectual discente e devem servir de parâmetros para docentes da sala regular, embora não possa ser negado a este e a esta estudante o direito de serem avaliados e avaliadas segundo o currículo da sala comum, com as devidas adaptações. No AEE se avaliam as competências necessárias para que estudantes com DI possam desenvolver os conhecimentos da sala regular, a partir das relações entre os mesmos, independentemente da disciplina do ciclo regular, pois, segundo Anna Augusta S. de Oliveira,

¹⁹⁹ WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12 ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.93.

²⁰⁰ MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A.A.S. **O Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Cultura Acadêmica UNESP. Oficina Universitária. Marília-SP, 2013. p 22.

²⁰¹ GOMES, A. L. L. V.; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência Intelectual. SEESP/MEC, Fascículo II, Brasília: 2010. p. 9-10.

Os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando os direitos de todos.²⁰²

A apreensão da autonomia é o principal objetivo do AEE para estudantes com deficiência e, através dela, seu desenvolvimento cognitivo e social, pois, independentemente da condição, são sujeitos que possuem direitos. Esses direitos, precisam ser conquistados, a partir da sua emancipação, que pode garantir a estes indivíduos uma conexão com as práticas sociais. Sobre isto, Anna Oliveira também afirma que

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças.²⁰³

A Escola, enquanto ferramenta social, precisa, por meio da sala regular e do AEE, quando existente, assegurar a estudantes com DI, participação efetiva nas atividades sociais e culturais nela oferecidas, de forma a fomentar, dentro do seu contexto, a eliminação das barreiras da segregação e do preconceito. Embora muitos estudantes das salas regulares ignorem a presença dos estudantes com DI, os mesmos, em suas individualidades, representam uma riqueza no contexto escolar, capaz de humanizar os espaços de aprendizagem.

[...] a presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem.²⁰⁴

²⁰² OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundep, 2008.p.123.

²⁰³ OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: SME/DOT, 2012, p.16.

²⁰⁴ SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008, p.27.

Humanizar a educação é uma tarefa de todos e todas. Isto implica abrir as portas das possibilidades de aprendizagem pelo convívio com o diferente, esta, também, é uma responsabilidade da relação AEE e docentes das salas regulares, pois, possibilita condições efetivas de se implementar um currículo que alcance a todos e a todas.

No atendimento educacional especializado, nas salas multifuncionais, são utilizados vários recursos para o atendimento de estudantes com DI, conforme planejado, tais como: as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (jornais, revistas, livros, Internet) e jogos interativos ou educativos. Além, dos materiais didático-pedagógicos, tais como: papel, lápis grafite e coloridos, giz de cera, tintas diversas, tela de pintura, dentre outros produzidos pelos professores e professoras do AEE, para atenderem às peculiaridades de cada estudante.

No contexto escolar, também é preciso destacar a presença de estudantes com os chamados transtornos globais do desenvolvimento, que podem, dentre outras coisas, causar déficit na aprendizagem. Os transtornos globais do desenvolvimento, segundo o MEC, são “[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”²⁰⁵. No contexto escolar, os mais presentes são: Autismo, Síndrome de Rett e o Transtorno ou Síndrome de Asperger. O termo transtorno, refere-se a sintomatologia ou comportamentos causados pelo atraso no desenvolvimento do SNC (Sistema Nervoso Central). Segundo Silvana Franzin, “o transtorno não se desenrola de traumatismo ou doença cerebral adquirida; ele denuncia uma desordem neurológica e origina-se de anormalidades no processo cognitivo derivados de disfunção biológica”²⁰⁶. Neste contexto, é possível afirmar que o diagnóstico destes transtornos é muito difícil nos primeiros meses de vida, sendo, muitas vezes percebidos, primeiramente, na escola. Percepção essa rejeitada pela maioria dos pais e mães dos e das estudantes, o que retarda, para muitos e muitas, o início do acompanhamento clínico.

²⁰⁵ BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014, p.11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913 Acesso em: 10 fev. 2020.

²⁰⁶ FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C.(Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 05.

A Síndrome de Rett, é uma patologia ainda desconhecida para muitas pessoas. Segundo Jackie Lewis e Debbie Wilson,

[...] é uma desordem complexa e desafiadora, até hoje diagnosticada apenas em meninas. Aparentemente normais ao nascimento, as meninas afetadas sofrem regressão dramática em seu desenvolvimento, que resulta em dificuldades de aprendizagem e em deficiências profundas e múltiplas.²⁰⁷

Das implicações para a aprendizagem, destaca-se: dificuldade para andar e falar, problemas de equilíbrio corporal e a baixa habilidade intelectual.

A Síndrome de Asperger, segundo a Organização Mundial de Saúde é “um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhantes à observada no autismo”²⁰⁸. Para Susan Thompson Moore, esta síndrome apresenta cinco agravantes: “desenvolvimento da linguagem, integração social, coordenação motora, processamento cognitivo e interação social. Tendo autonomia entre si, estes agravantes diferem de pessoa a pessoa”²⁰⁹. Assim, a síndrome de Asperger possui um diagnóstico complexo, que requer, dentre outros requisitos, a observação nos meios sociais.

O Autismo, palavra de origem grega (*autós*), que significa por *si mesmo*. É uma patologia mais presente em meninos, que possui, principalmente, comprometimento na interação social e na comunicação. Pierre Ferrari, ao observar crianças com autismo, destacou o comportamento de um menino, que, segundo ele:

[...] balançava sem parar e não demonstrava nenhuma afeição por quem o servia, era indiferente a tudo, não prestava atenção em coisa alguma, nem aceitava mudanças, e lembrava-se com precisão da localização de objetos existentes em seu quarto. Não reagia ao disparo do revólver, mas voltava-se na direção de um estalo de casca de noz²¹⁰

Estas características comportamentais, descritas por Ferrari, estão presentes na maioria dos casos de autismo e seguem em todas as fases do desenvolvimento da pessoa autista. Assim, Segundo Gustavo Teixeira, “os autistas adolescentes podem

²⁰⁷ LEWIS, J.; WILSON, D. **Caminhos para a aprendizagem na Síndrome de Rett**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1999. p. 6.

²⁰⁸ Organização Mundial da Saúde. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10ª ed. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. p. 369.

²⁰⁹ MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais**. São Paulo: Associação Mais 1, 2005. p 14-15.

²¹⁰ FERRARI, P. **Autismo Infantil – o que é e como tratar**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 6-7.

adquirir sintomas obsessivos (como ideias de contaminação) e apresentar, também, comportamentos ritualísticos como repetição de perguntas, entre outros”²¹¹.

Embora estas características dificultem o trabalho com estudantes autistas, quando estimulados, desenvolvem o aspecto social, uma vez respeitadas suas limitações.

No período da aplicação da pesquisa social e da observação, o pesquisador, durante o acompanhamento do trabalho realizado em uma das salas de multimeios do Colégio Modelo em Itabuna, observou que a principal ferramenta utilizada no AEE com estudantes com deficiência intelectual, é a afetividade, a relação de confiança entre profissionais do AEE, estudantes com DI e famílias. As ações fazem toda a diferença no desenvolvimento do processo com os 9 estudantes com DI. Muitas atividades são desenvolvidas com jogos e desenhos, também são feitas atividades com o uso das Tecnologias da Informação, estas atividades variam de acordo com a deficiência discente. Algumas atividades, também são realizadas como reforço do trabalho realizado na sala regular. A coordenadora das salas de multimeios deste Colégio, pontuou que estes e estas estudantes não são obrigados a nada neste ambiente, tudo é realizado com base na relação AEE – estudante, também é respeitada a condição discente, em vista de sua terapia medicamentosa, pois, algumas vezes, estudantes com DI estão sonolentos ou mesmo violentos. Também a condição física discente é levada em consideração no AEE, pois, alguns possuem atrofia muscular, outros, devido ao autismo, têm problemas com a interação, dentre outras situações. Segundo a coordenadora, a cada quinze dias profissionais do AEE se reúnem com as famílias, para avaliar o desenvolvimento discente nos ambientes externos da escola.

No Colégio Modelo em Itabuna, o AEE atende 28 estudantes com deficiência intelectual, destes, 8 com retardo mental. Ainda, segundo a coordenadora, o principal trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar diz respeito à socialização destes e destas estudantes. No Colégio Modelo em Porto Seguro, não foi possível realizar esta observação, porque não dispõe de sala de multimeios, não tendo assim o AEE, mesmo tendo, entre os seus estudantes matriculados, 16 com deficiência intelectual, sendo 4 com retardo mental. Neste colégio, o atendimento a discente é realizado nas salas regulares.

²¹¹ TEIXEIRA, G. **Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência**. São Paulo: Rubio, 2006, p. 25.

3.6.2 AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

A Deficiência física (DF) pode ser entendida como uma série de categorias não sensoriais, que comprometem aspectos de mobilidade, de coordenação motora global e de fala, que podem ser originadas de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e de malformações²¹², precisando, muitas vezes, no contexto escolar de um atendimento especializado.

O AEE de estudantes com deficiência física, requer uma atenção técnica e um estudo cuidadoso por parte dos professores e das professoras especialistas e da sala regular. Muitas vezes, o comprometimento que afeta a pessoa com DF exige recursos específicos para que possa ocorrer o atendimento, a fim de proporcionar a este ou a esta estudante as condições de aprendizagem. O ponto de partida consiste em uma boa acessibilidade, para que o aluno ou aluna com DF adquira autonomia em sua comunicação e mobilidade. O uso da tecnologia assistiva, reduz a evasão e proporciona a estudantes com DF condições de permanência no espaço escolar, permitindo-lhes aproveitar as muitas possibilidades que este espaço oferece.

Segundo SEESP/SEED/MEC, o AEE deve fazer uso destas tecnologias no atendimento dos estudantes com DF:

Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender as necessidades dos educandos com dificuldades de fala e de escrita; Adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros; Desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica. Não é uma categoria exclusivamente de responsabilidade dos professores especializados que atuam no AEE. No entanto, são os professores especializados, apoiados pelos diretores escolares, que levantam as necessidades de acessibilidade arquitetônica do prédio escolar; Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros; Uso de mobiliário adequado: os professores especializados devem solicitar à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros.²¹³

²¹² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares: estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 31 mar. 2020.

²¹³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Física.** SEESP/SEED/MEC. Brasília DF, 2007, p. 27-28.

As tecnologias acima citadas, requerem um comprometimento de toda a comunidade escolar, principalmente da gestão, pois, para este atendimento, o espaço e os recursos precisam ser adaptados para que cada estudante seja atendido dentro de suas especificidades. Algumas adaptações são simples, como o engrossamento de lápis e o preparo do quadro com imã, que os próprios professores e professoras especialistas podem providenciar. Por outro lado, algumas mudanças requerem uma assistência do poder público, como as adaptações arquitetônicas e a obtenção de computadores, cadeiras, mesas, dentre outros, adaptados para facilitarem o atendimento destes e destas estudantes, tudo em prol de uma maior acessibilidade arquitetônica e comunicacional. Uma vez que estudantes com DF, independentemente de apresentarem complicações neuromotoras, são integrantes do quadro de discentes de uma escola, segundo a Constituição de 1988, são detentores do direito a uma educação de qualidade, e, também, da atenção de toda a comunidade escolar. Assim, é preciso que esta comunidade se abra a oportunizar, a estes e a estas estudantes, condições de socialização e aprendizagem, que implica ocupar seu tempo, também, com o preparo e adaptações necessárias para este intento. Não se pode ter olhos somente para os interesses de estudantes sem estas condições. Segundo Andreza Aparecida Polia:

Os alvos, portanto devem ser outros, o que significa dizer, ocupar-se por deixar de exaltar a deficiência e os “déficits do aluno” para pensar o que a escola, enquanto espaço físico, professores, diretores, diretrizes curriculares, enfim toda a gama de atores e papéis que estão inseridos nela pode oferecer/adaptar/ modificar e adequar às necessidades de cada aluno/ sujeito que faz parte dela.²¹⁴

O Espaço escolar precisa ser acessível e democrático, aberto para todos e todas, e, sobretudo, cumprir seu papel social na formação de pessoas que construam uma sociedade, que não seja apenas para alguns e algumas, mas, para todos e todas que dela fazem parte.

Nesse atendimento, o uso das tecnologias assistivas, segundo Rita Bersch, deve representar “um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida

²¹⁴ POLIA, A. A. O paradigma da inclusão escolar e a atuação do terapeuta ocupacional. In: **Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional**. Goiânia, 2007, p. 9-10.

por circunstância de deficiências”²¹⁵, que pode reduzir ou eliminar as barreiras da acessibilidade. Essas tecnologias são imprescindíveis, pois, geralmente, estes e estas estudantes precisam de algum recurso para poderem se comunicar ou locomover. Além disso, também oportunizam condições para que esses e essas estudantes sejam inseridos e inseridas em turmas do ciclo regular. Por isso, é preciso que profissionais que assistem estudantes com DF no AEE conheçam e aprendam a lidar com estas ferramentas, que auxiliam estudantes dentro e fora do contexto escolar, principalmente, quando a deficiência física é associada a um comprometimento neuromotor. Esta condição, segundo a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, é definida como:

Deficiência Física/Neuromotora: aquela que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação ²¹⁶

E exige da escola, uma atenção técnica, que possibilite a estes e a estas estudantes condições de equidade perante os e as demais estudantes. Não se trata de piedade, mas, de direitos. Importante frisar que no contexto escolar, estudantes que possuem comprometimento motor severo, que exige cuidados na locomoção, alimentação, ou necessidade que precise do uso de aparelhos técnicos, é salutar que sejam acompanhados por alguém da família ou outro, que auxilie na sala comum. Também, em relação ao uso destas tecnologias, pois, a pessoa que acompanha pode informar, tanto a docentes especialistas, quanto a docentes da sala regular sobre possíveis condições dolorosas ou necessidade de cuidados medicamentosos. Escola e família devem, assim, caminharem unidas, com o objetivo de oportunizarem as melhores condições de inclusão.

A Deficiência física no contexto escolar, representa um extrato quase que inexistente, tem uma necessidade mais pontual de AEE na sala de multimeios, quando implica associação com alguma deficiência intelectual. Quando não há esta

²¹⁵ BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Texto complementar distribuído em cursos Tecnologia Assistiva. Disponível em: www.assistiva.com.br, RS, 2006. Acesso em: 05 abr. 2020, p. 2.

²¹⁶ PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED**, p.2. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso: 20 jun. 2020.

associação, este atendimento será realizado nas salas regulares, conforme as especificidades de cada estudante. Dificilmente, são vistos nas escolas estudantes amputados, cadeirantes, cegos, ou com outra deficiência física. A dificuldade de acessibilidade arquitetônica, nas cidades e nas escolas, são o principal fator para a falta de procura destas pessoas para este ambiente social.

O maior contingente da Deficiência Física nas escolas, é representado por estudantes com surdez, que frequentam a sala de aula regular com o auxílio de intérprete de libras, assegurado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Vale ressaltar, que mesmo sendo um direito assegurado desde 2005, muitas escolas não possuem intérprete de libras, o que dificulta o AEE destes e destas estudantes. Outro fator de exclusão, é a falta de compreensão nas disciplinas de exatas, pela dificuldade de interpretação dos conteúdos. Não há um bom entendimento para a resolução dos exercícios, isto reforça a importância da formação docente da educação básica em libras, que dificilmente acontece durante o exercício da profissão, muitas vezes, pela carga horária excessiva de trabalho. Segundo Simone Andrade, as escolas que possuem estudantes com surdez devem:

Assegurar a Libras como língua de instrução; Dispor de tempo e espaço na escola para planejamento e reflexão da prática pedagógica com a participação da direção, coordenação, professores e técnicos da Educação Especial que atuam com surdos;[...]Desenvolver práticas pedagógicas nas quais o estudante surdo participe ativamente, demonstrando seus conhecimentos e potencialidades, favorecendo a eliminação de preconceitos, sentimentos de inferioridade e fracasso; Favorecer a interação do surdo com os demais estudantes, através de dinâmicas que oportunizem a integração e a vivência com a Libras, entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem;[...] Equipar as salas de aula com recursos visuais e tecnológicos: alfabeto dactilológico, calendário ilustrado com sinais da Libras, mapas, murais ilustrados, vídeos legendados e/ou com janelas sinalizadas, computador com acesso à internet, projetor, filmadora, máquina fotográfica digital, placas sinalizadoras, sinal luminoso etc.; Possibilitar o acesso à informática educativa com programas destinados ao público surdo; Assegurar o acesso dos educandos surdos às atividades físico-desportivas e artísticas, visando à formação da consciência corporal, expressão da criatividade e representações socioculturais, bem como atividades laborais[...]Propiciar à família o aprendizado da língua de sinais.²¹⁷

O estudante com surdez, quando bem assistido por docentes e intérprete, consegue corresponder de maneira positiva aos encaminhamentos do processo ensino aprendizagem, pois, a surdez não implica retardo mental, ou melhor, em deficiência intelectual, constitui uma limitação linguística. Nas salas regulares,

²¹⁷ ANDRADE, S.S.B. **Sala de recursos multifuncionais: o AEE em ação.** Surdez/Deficiência Auditiva. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017. p. 76-77.

também será preciso uma atenção para inserir um momento de formação em libras para discentes, com saudações, oferecimento de auxílio, dentre outras motivações, para evitar a segregação de estudantes com surdez, uma vez que, na ausência do intérprete, ficam sem ter como se comunicar. Também seria pertinente, que as escolas que possuem estudantes com surdez matriculados, oportunizassem formação em libras para os demais funcionários e funcionárias, para assegurar, a estes e a estas estudantes, as mesmas condições de acesso aos seus departamentos. Segundo a Lei acima citada, a apreensão da língua de sinais, não exime estudantes surdos e surdas da aprendizagem da Língua Portuguesa, mesmo que só na escrita, para que sejam efetivamente incluídos e incluídas no processo social. Isto significa, segundo Ronice Quadros e Magali Schmiedt, que

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.²¹⁸

A matrícula de estudantes com surdez, implica oferecer condições de convívio em todos os ambientes da escola, de forma autônoma e igualitária. Isto é o que deveria acontecer, para que, de fato, a inclusão fosse efetivada. Infelizmente, não passa de uma utopia, uma vez que, muitas escolas, ainda têm estudantes com surdez desassistidos nas salas de aula, assim, o convívio de forma igualitária está longe de acontecer no espaço escolar. É uma situação que atinge diretamente o currículo, pois, as escolas que possuem estudantes nesta condição precisam “ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira”²¹⁹, com intuito de assegurar a este e a esta estudante o acesso a uma aprendizagem que prepare para a vida social.

Dessa forma, todas as disciplinas do ciclo regular, nas salas de estudantes com surdez, devem ser ministradas em libras. Na sala de aula regular, a avaliação de

²¹⁸ QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 18.

²¹⁹ QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/bilinguismo.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020, p.34-35

estudantes com surdez deve levar em consideração o que preconiza o Decreto nº 5.626/05, Art. 14, § 1º, inciso VI que motiva:

[...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.²²⁰

Este aspecto proporciona a este e a esta estudante ser avaliado e avaliada a partir do conhecimento adquirido nas diversas disciplinas da sua grade curricular, em iguais condições dos demais estudantes e das demais estudantes, que pode evitar, assim, situações como a evasão ou a reprovação.

Pelo exposto, é possível compreender que o Atendimento Educacional Especializado, para estudantes com surdez, acontece na ação pedagógica com base na Educação Bilíngue. A organização deste atendimento, deve começar com um planejamento elaborado pelos professores e professoras do AEE e do ciclo regular, a partir do nível de conhecimento em Libras e em Língua Portuguesa deste educando e desta educanda, o que permite a elaboração do plano de intervenção.

Outra deficiência muito presente no cenário escolar é a Deficiência Visual (DV), que, segundo Danielli Santos e Paula Sakaguti²²¹, trata-se de uma deficiência sensorial, podendo de acordo com Luísa Tonet, ser definida como a “falta, insuficiência, imperfeição ou dificuldade de imagem visual que causa a diminuição ou situação irreversível da visão”²²². No Brasil, a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 do Ministério da Saúde, em seu artigo 1º, § 1º considera “pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira”²²³. Assim, dificilmente não se encontrará nas escolas estudantes com deficiência visual, visto que o conceito abrange qualquer dificuldade visual.

No Brasil, o Programa Saúde na Escola (PSE), criado pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que consiste em uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, “na perspectiva de ampliar as ações

²²⁰ BRASIL, 2005, Art. 14, § 1º, Inciso VI.

²²¹ SANTOS, D. L.; SAKAGUTI, P. Y. **A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior.** Disponível em: http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_84365_20120219224331cc39.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

²²² TONET, L. H. **Pesquisa das ferramentas de acessibilidade computacional para deficientes visuais e as recomendações do w3c.** p. 9. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2006/artigos/sistemas/161.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2013.

²²³ BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Art. 1º, § 1º. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 11 out. 2020.

específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos”²²⁴. Este Programa permite a avaliação da visão de estudantes precocemente, nas visitas que são feitas à escola, pela equipe médica e técnica da saúde, que encaminha os casos que necessitam de uma avaliação mais aprofundada para uma Clínica Oftalmológica. Esta ação consegue reduzir, consideravelmente, o número de estudantes com olho preguiçoso e com baixa visão sem diagnóstico, também, a partir desta visita, a equipe técnica pode perceber sinais de miopia ou hipermetropia, quando isto acontece, a equipe providencia o agendamento para oftalmologista.

A visão é um órgão sensorial, que na sala de aula serve como mola propulsora, ou seja, como órgão motivador, uma vez que, pelo o que se enxerga, docentes, a partir de material lúdico, podem estimular estudantes e possibilitar a aprendizagem. Sobre isto, Adriana Laplane e Cecília Batista, afirmam que:

A visão é uma função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos: os objetos, as pessoas, as formas, as cores e o movimento despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior. [...] Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança. Se a visão é uma função importante, [...] a sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social.²²⁵

Todo o contexto escolar precisa ser preparado para possibilitar a estes estudantes, condições de acesso à dimensão estrutural da escola, bem como à aprendizagem. Para isto, o aspecto arquitetônico é muito importante e deve ser pensado, mesmo que não haja, estudantes com tal deficiência.

O AEE para estudantes com deficiência visual é necessário, pois, muitos e muitas estudantes nesta condição, antes do tratamento, não conseguem acompanhar as exposições docentes no quadro, não têm, assim, condições de copiar os apontamentos e/ou tirar as possíveis dúvidas. Vale salientar, que quando estes e estas estudantes começam a usar os óculos ou seguir o tratamento prescrito, deixam

²²⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. Editora do Ministério da Saúde. Brasília, 2008, p. 10.

²²⁵ LAPLANE, A.L.F; BATISTA, C.G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.28, n.75, p. 209-227, 2008, p. 214.

o atendimento, pois, conseguem acompanhar o ritmo das atividades da sala regular, ficam, apenas, aqueles e aquela com baixa visão que precisam de lupa de aumento. Para estes casos, a escola providencia o material adaptado através de letras com fonte aumentada e solicita, também, os livros didáticos adaptados.

Elcie Mansini observa que o AEE, precisa levar em consideração algumas orientações importantes:

Na comunicação, em nossa cultura, há predominância do visual e do verbal. Se o educador não estiver atento a isso, fará uso de conhecimentos não acessíveis ao deficiente visual, fazendo com que ele desenvolva uma linguagem e uma aprendizagem conduzidas pelo visual. Como os dados não provêm de sua experiência, não podem ser organizados por ele, verificando-se verbalismo e aprendizagem mecânica; - Para que o deficiente visual organize o mundo ao seu redor, é necessário que use o mais possível todas as suas possibilidades (táteis, térmicas, olfativas, auditivas, cenestésicas), e fale sobre sua experiência perceptiva. A maneira de o deficiente visual relacionar-se com a professora é importante para que utilize e amplie suas possibilidades. A atitude da professora pode ser a de tutelar ou proteger (solicitude protetora), dando-lhe informações diretivas sobre o que fazer, impedindo-o de explorar/conhecer e conhecer-se, ou ao contrário, a de estar junto a ele (solicitude emancipatória), contribuindo para que a pessoa deficiente visual encontre seus próprios meios de agir.²²⁶

O AEE e a prática docente na sala regular, para estudantes com DV, não deve ser direcionado na superproteção ou mesmo com gestos de piedade, mas, buscar sempre ajudar este e esta estudante a explorar ao máximo suas potencialidades, com vistas a autonomia discente. Cabe lembrar, que essa deficiência não compromete o intelecto, a não ser que esteja associada a uma patologia que comprometa estas faculdades, ou que se trate de cegueira, pois segundo Luciene Silva, os indivíduos com cegueira “tem uma limitação perceptivo-sensorial dada pela ausência plena da visão que torna diferenciada a apreensão do mundo, refletindo no seu desenvolvimento.”²²⁷ Assim, é preciso oportunizar a esses e a essas estudantes, condições de desenvolvimento humano e intelectual, “tendo como finalidade a integração do deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente e produtiva”²²⁸.

Para a melhor integração desses e dessas estudantes:

²²⁶ MASINI, E. F.S. Intervenção educacional junto à pessoa com deficiência visual. In. BECKER, Elizabeth. **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 81-82.

²²⁷ SILVA, L. M. da. **Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual**. Salvador: EDUNEB, 2009, p.16.

²²⁸ MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35.

Os educadores devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família dos alunos para conhecer melhor suas necessidades, hábitos e comportamentos. Devem conversar naturalmente e esclarecer dúvidas ou responder perguntas dos colegas na sala de aula. Todos precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com esses alunos. É recomendável também evitar a fragilização ou a superproteção e combater atitudes discriminatórias.²²⁹

A socialização sempre será um excelente caminho para incluir estudantes com deficiência, pois, evita a segregação que destrói os vínculos e dificulta a aprendizagem. Laplane afirma que “[...] é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças”²³⁰. Esta tarefa não será só do AEE, mas, de toda a comunidade escolar, procurando eliminar e/ou reduzir as barreiras da acessibilidade, que impedem que estes e a estas estudantes tenham sua dignidade assegurada. Vale lembrar que muitos e muitas estudantes com DV, quando possuem baixa visão aguda ou cegueira, por medo de serem expostos ao *bullying* ou serem vítimas de acidentes, preferem o auxílio de adultos ou de seus acompanhantes, quando possuem. Assim, a primeira tarefa do AEE é conquistar a confiança discente, no sentido de auxiliar no reconhecimento de todo o espaço escolar, o que permite o acesso a todos os lugares da escola de forma autônoma.

A intervenção pedagógica no AEE, ou mesmo na sala de aula regular, vai depender da idade em que o estudante ou a estudante adquiriu a deficiência visual, esses critérios são utilizados quando se trata de cegueira ou de baixa visão aguda. Nestes casos, segundo Cátia Cruz

Quando a deficiência é congênita, a aquisição de conhecimentos e a formação de imagens mentais dependerá mais da audição e do tato. Se ocorrer após a idade de cinco anos, a memória visual ajudará bastante na formação de conceitos. Caso transcorra depois da alfabetização, a criança poderá ter resistência à escrita Braille. A idade em que se deu a perda afeta a pessoa, tanto do ponto de vista educacional, quanto emocional.²³¹

A idade será, assim, um norte que direciona as ações a serem implementadas por docentes e pelo AEE, buscando, sempre, o resgate da autoestima, a partir do estímulo à autonomia. Os recursos ajudam, na medida em que este ou esta estudante

²²⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. Atendimento Educacional Especializado. **Deficiência Visual: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP/SEED, 2007b, p. 22.

²³⁰ LAPLANE, A.L.F.; BATISTA, C.G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.28, n.75, p. 209-227, 2008, p.214.

²³¹ CRUZ, C.M.P. **Sala de recursos multifuncionais: o AEE em ação**. Deficiência Visual. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017, p. 37.

seja motivado ou motivada a conviver com a sua condição, de forma madura e a explorar os recursos que facilitam sua aprendizagem e desafios do seu cotidiano.

Durante a pesquisa, o pesquisador teve a oportunidade de conhecer, no Colégio Modelo em Porto Seguro, o aluno Thiago Souza, de 18 anos. Este aluno nasceu com baixa visão profunda, aquela em que o coeficiente ocular compreende de 20/500 a 20/1000, ao passo que, na visão normal, o mesmo está acima de 20/30, segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia²³². O educando teve o seu diagnóstico tardio, devida a sua condição social, que o impedia de ir a uma consulta médica, pois, o mesmo residia na zona rural e também não tinha condições para aquisição dos óculos. Este, foi encaminhado para a consulta médica após ser atendido na escola pelo PSE e pode, pelo mesmo Programa, ter acesso aos óculos e lupa de aumento. O Thiago, a partir desse momento, teve todo o seu material escolar adaptado e, nas aulas, docentes passaram a vocalizar os conteúdos para que o mesmo pudesse ter uma melhor compreensão.

Como este Colégio não possui o AEE, este estudante conta com o auxílio dos e das colegas de classe, que se revezam para ajudá-lo nas atividades e na locomoção nos ambientes mais escuros da escola. Além disso, o estudante conta com a motivação de docentes que prestam toda assistência, no sentido de uma renovada busca por metodologias que assegurem ao Thiago melhores possibilidades de aprendizagem. Apesar de sua condição, este estudante é muito autônomo e o que mais chama a atenção, é a sua habilidade com a música, ele toca muito bem piano e possui uma excelente oratória.

O caso deste aluno com DV, em específico, se não fosse motivado por colegas e docentes, provavelmente constituiria uma evasão, pois, sem o AEE, é muito difícil a implementação das tecnologias assistivas aplicadas a deficientes visuais. Uma vez desestimulados ou desestimuladas, encontram no abandono escolar a melhor saída. Por isso, é importante “apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual”²³³.

²³² OTTAIANO, J.A.A. *et al.* **As Condições de Saúde Ocular no Brasil**. Conselho Brasileiro de Oftalmologia. Edição 1. São Paulo, 2019, p. 11.

²³³ BRASIL. Presidência da República. **Programas e Ações**: CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2020.

No Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual, ainda segundo Luciene Silva, as ações pedagógicas devem ser pautadas para:

Apoio ao processo de alfabetização e o aprendizado pelo sistema Braille;[...] Gravação de áudios (livros e textos); Adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso do estudante com cegueira ou baixa visão; Teste de recursos ópticos e adaptação para uso por parte do estudante, quando o oftalmologista prescrever, e de recursos não ópticos (cadernos com pauta ampliada, iluminação, canetas e lápis adequados) para melhorar a eficiência visual; Avaliação funcional da visão dos estudantes com baixa visão; Desenvolvimento de técnica e vivências de orientação e mobilidade e atividades de vida autônoma; Desenvolvimento de técnicas e orientação para escrita do nome com letra cursiva; Ensino do soroban; Audiodescrição de ilustrações e cenas presentes no contexto, principalmente quando não houver possibilidade de adaptação para o formato tátil; Orientação para uso das tecnologias de comunicação e informação; Apoio aos estudantes em pesquisas que precisem realizar em face da escassez de literatura em Braille e/ou dificuldade de acesso ao computador com internet.²³⁴

Este atendimento também pode dispor de recursos não ópticos, como lápis 6B e canetas ponta porosa preta, ampliação do tamanho real dos objetos, prancha de apoio, impressão gráfica em tamanho maior, aproximação da distância entre objeto e observador, ampliação de caracteres na confecção de teclados de calculadoras, computadores e telefones, iluminação adequada a fim de aumentar contraste e reduzir o ofuscamento, caderno de pauta ampliada, uso de acetato amarelo sobre o texto para aumentar o contraste, entre outros. Também, é muito importante que no AEE e na sala de aula regular sejam explorados os sentidos destes e destas estudantes para potencializar a adaptação aos mecanismos pedagógicos e ao espaço escolar. A exploração dos sentidos possibilita, a estudantes com cegueira ou baixa visão profunda, uma maior e melhor orientação e mobilidade, além disso, ajuda nas atividades da vida cotidiana, tudo em vista de uma maior autonomia.

Durante a observação, foi possível conhecer a estrutura dos dois colégios onde a pesquisa foi realizada. Ambos, possuem boa condição arquitetônica para atender aos estudantes com deficiência física, uma vez que, já foram construídos segundo projeto estadual para as escolas de grande porte. O que falta, em ambos, é o suporte técnico para atender a este público, principalmente o Colégio Modelo em Porto Seguro, pois, como já foi dito, não possui a sala de multimeios, não possuindo, assim, o AEE. Este Colégio só possui uma coordenadora pedagógica para atender

²³⁴ CRUZ, C.M.P. **Sala de recursos multifuncionais: o AEE em ação.** Deficiência Visual. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017, p.44.

mais de 1000 alunos, dentre estes, aqueles e aquelas com deficiência. A coordenadora pedagógica procura, nas reuniões pedagógicas, acompanhar o trabalho docente nas atividades com esta demanda, mas, admite que a prioridade não são estudantes com deficiência, pois, a escola ainda não possui suporte metodológico para atendê-los e atende-las.

Por outro lado, no Colégio Modelo em Itabuna, existe uma parceria com a APAE local, que permite uma aproximação de profissionais do AEE deste colégio com o trabalho realizado nesta Associação. Isto possibilita uma melhor adaptação de estudantes com deficiência deste colégio, que também são ou foram assistidos e assistidas por esta associação em Itabuna. Apesar de serem da mesma rede, estes colégios permitem a observação de duas realidades bem distintas:

Enquanto em Porto Seguro o trabalho é desenvolvido apenas nas salas regulares; sem a presença de intérprete de libras para estudantes com surdez; sem professores especializados e professoras especializadas; faltando recursos e tecnologia assistiva; porém, a presença da família é constante, pois, sem monitores especializados para auxiliar nas aulas, docentes não conseguem atender os e as estudantes com surdez e/ou com deficiência visual, por vários fatores, dentre eles a quantidade de estudantes na sala e a falta de formação. A família possibilita uma maior condição de participação nas aulas e integração com a comunidade escolar.

No Colégio Modelo em Itabuna: estes e estas estudantes são assistidos e assistidas, quando não possuem retardo mental associado, apenas no turno das aulas regulares; estudantes com surdez contam com intérprete de libras; estudantes com DV contam com monitor para auxiliar na interpretação do contexto; quando necessário, docentes acionam o AEE, estrutura essa que possibilita uma maior autonomia discente; entretanto, a participação da família ocorre no início do processo de adaptação ou quando solicitada. Em Itabuna, o aproveitamento destes e destas estudantes com surdez ou com deficiência visual é, geralmente, satisfatória, pois, contam com uma estrutura que procura garantir a aprendizagem dos mesmos.

Aqui é importante ressaltar que uma boa estrutura arquitetônica não assegura a aprendizagem desses e dessas estudantes, é preciso investir na capacitação de profissionais que trabalham com esta demanda e melhorar a formação docente para que possam oportunizar a estudantes com surdez e deficiência física as mesmas condições no processo ensino- aprendizagem.

3.6.3 A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NO AEE

O Atendimento Educacional Especializado é, além de apoio especializado na inclusão escolar de estudantes com deficiência, construtor de novas atitudes em relação a estes e a estas estudantes, pois, derruba as barreiras atitudinais que colaboram com a desesperança e a evasão. O AEE, também tem por função a redução e/ou eliminação das barreiras que impedem que estes e estas estudantes tenham uma educação que vai além das salas de aula e que lhes forma para a vida. Aqui vale ressaltar que, segundo Kátia Regina Cézar²³⁵, as barreiras atitudinais, como preconceitos, bullying, segregação, dentre outros, não contribuem com o processo de inclusão social dos indivíduos com deficiência.

O Papel do AEE não é vitimizar estes e estas estudantes, mas, assegurar, a partir de atitudes como o respeito, o acolhimento, o carinho, o diálogo, dentre outros, uma real integração no cenário escolar, com intuito de possibilitar o desenvolvimento das suas habilidades e competências, dentro dos limites de cada estudante.

O trabalho desenvolvido no AEE, possibilita um atendimento educacional e de suporte comportamental, assim, alcança o aspecto atitudinal destes e destas estudantes, prepara para a convivência social e o exercício de uma cidadania não mascarada, e, desta forma, busca contribuir para a transformação do olhar social sobre esta demanda da sociedade. Luciane Pereira²³⁶ afirma que as atitudes da sociedade colaboram como ferramentas do processo de inclusão, uma vez que podem integrar no contexto social este indivíduo.

Cabe a profissionais do AEE e a gestores educacionais, conscientizarem não só os estudantes, como também docentes e pessoal administrativo, quanto as atitudes em relação a estudantes com deficiência, atitudes estas que, muitas vezes, são barreiras construídas e que desrespeitam o princípio de equidade, o qual deve reger todo espaço social. Esta conscientização, pode ser implementada a partir de palestras, de reuniões com pais, com o pessoal de apoio e administrativo, e, se possível, com a colaboração de toda a comunidade escolar. Também pode acontecer como tema transversal nas aulas de todas as disciplinas. Afinal, o olhar docente sobre

²³⁵ CEZAR, K. R. Diga Não à inversão de valores: a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. In: **Encontro anual da ANDHEP direitos humanos, cidades e desenvolvimento**, Anais, 6, 2010. Brasília: Universidade de Brasília. 2010, p. 2.

²³⁶ PEREIRA, L. M. F. et al. **Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral**: a visão do cuidador primário. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, 2011, v. 24, n. 2, p. 299-306.

a temática norteia todo o processo, pois, só se aposta naquilo que se acredita. É preciso ressaltar que:

[...] uma sociedade inclusiva vai além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias²³⁷.

Aceitar as diferenças individuais propicia a todos e a todas, maiores condições de um convívio mais pleno e sociável, além de um amadurecimento comportamental, pois, aceitar as diferenças alheias, é, sem dúvida, aceitar a si próprio, é fortalecer o senso de pertença social.

Importante colocar que o AEE, também auxilia no resgate da autoestima desses e dessas estudantes, ao acreditar em sua potencialidade, não resistir à sua presença, não ter medo de interagir com eles e elas, não se negar a auxiliar em suas dificuldades, não os e as comparar com as outras pessoas, não ter atitudes piedosas, enfim, ao partir de atitudes que derrubem as barreiras impostas pelo convívio social discriminatório.

Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, um fator que ficou evidente para o pesquisador foi o estabelecimento de laços afetivos entre estudantes com deficiência e docentes de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Nestas disciplinas, estes e estas estudantes conseguiam demonstrar suas habilidades de forma mais evidente. Um ponto que contribuiu para este desenvolvimento foi o olhar destes e destas profissionais sobre estudantes com deficiência, não se negaram a aproximarem-se e integrá-los, respeitando as suas limitações. Conversando com esses e essas docentes, ficou esclarecido que esta postura resultou de não terem resistido à formação oferecida pelo Núcleo de Educação Especial do Estado da Bahia. Afirmaram que a aproximação destes e destas estudantes às suas disciplinas, também é resultado da construção de laços fraternos entre as duas partes. No Colégio Modelo em Itabuna, a integração destes e destas estudantes com a Comunidade Escolar é mais perceptível e mais fortalecida devida a presença do AEE, uma vez que os e as

²³⁷ SASSAKI, Romeu Kasume. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p.169

profissionais deste atendimento agem como ponte para o fortalecimento das relações interpessoais nesta escola.

3.7 AÇÕES PEDAGÓGICAS: REFLEXOS DE UM CUIDADO ESCOLAR

O Cuidado é expresso na vida, assim, está em todas as dimensões que o compõe, inclusive as que estão relacionadas com o fazer profissional. A escola, por excelência, é uma instituição cuidadora, existe para cuidar. No espaço escolar, profissionais cuidam das deficiências cognitivas e sociais de estudantes, e, muitas vezes, das suas famílias, o que expressa um cuidado social, que busca, dentre outras coisas, a cura da sociedade do egoísmo, do preconceito e do desamor. No contexto escolar, tudo é expressão do cuidado, pois, a docência é um sair de si, em vista do outro. Neste sentido, Heidegger²³⁸ esclarece que não se trata de ações ou atitudes de cuidado, mas a um *modo-de-ser* próprio da pessoa. As práticas da docência constituem em um modo de ser, cuja expressão pode-se chamar de cuidado, pois, são estimuladas pelos afetos e pela paciência. Eugênio Cunha afirma que “[...] o afeto deveria ser a primeira matéria a ser ministrada na escola e a paciência sua guardiã”²³⁹. O Trabalho docente deve considerar os elementos emocionais e afetivos, ambos presentes em toda expressão do cuidado, pois, estes e estas profissionais precisam, antes de implementarem qualquer ação pedagógica, trabalhar em suas aulas o aspecto emocional, uma vez que, todos os estudantes são alvo do cuidado pedagógico. Leonardo Boff reforça que “mais que um ato, é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”²⁴⁰, as ações pedagógicas devem expressar o senso de responsabilidade com o outro, e isto vai além das atitudes e dos bancos universitários, faz parte do ser docente.

Segundo Vera Regina Waldow, “O cuidar é um processo a ser desenvolvido pelo(a) cuidador(a), refletindo suas próprias crenças e valores em relação vida-morte, saúde-doença, cuidado-cura, entre outros. O significado do cuidar é algo a ser

²³⁸ HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007, p. 20.

²³⁹ CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008. p.74.

²⁴⁰ BOFF L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999. p.45.

investigado no interior de cada pessoa.”²⁴¹. Este hábito do cuidar, presente na docência, está intrínseco em profissionais da educação, também são aprimorados no desenvolvimento das suas ações metodológicas e no convívio com as diferentes realidades presentes no espaço escolar. Sempre com atitude de respeito aos aspectos culturais e afetivos, pois, são determinantes na expressividade educativa, pois,

O papel da afetividade na educação não deve ser o de mero coadjuvante, mas sim o de ocupar o centro do palco junto aos conteúdos e métodos pedagógicos que fazem parte do currículo escolar formal, que por si só já contribuem inestimavelmente para o crescimento de crianças e jovens.²⁴²

Na visão de Waldow, o cuidar se define como condutas e ações, estabelecidos por “conhecimento, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana no processo de viver e morrer. O cuidado é resultante do processo de cuidar”²⁴³. Estas condutas e ações apontadas por Waldow, fazem parte da prática docente, constituem um sair de si em busca da valorização do outro.

O Planejar uma aula, o escolher uma metodologia, a avaliação, o currículo, a relação docente-discente, todos estes atos são expressões do cuidado escolar, e só acontece quando toda a comunidade escolar está inserida, pois, [...] “o ensino e a aprendizagem não acontece em um âmbito isolado e neutro, mas dependem do contexto no qual se ensina e do comportamento humano dos participantes.”²⁴⁴ Assim, o cuidado se expressa no ambiente escolar como fruto de uma ação coletiva. O Planejamento, quando é elaborado, tem como objetivo a construção de um caminho pedagógico que deve ser seguido, mediante competências e habilidades adquiridas anteriormente pelos e pelas estudantes. Para que o mesmo seja construído é necessário um conhecimento prévio do público alvo. Esta ação pedagógica é uma expressão que não deve se limitar apenas em um ato institucional, mas, de acompanhamento e flexibilização de acordo com as necessidades discentes, dessa forma, o cuidado está expresso nesta ação.

²⁴¹ WALDOW VR. Cogitando sobre o Cuidado Humano. **Cogitare Enferm.**, Curitiba, v.3, n.2, p.8, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328056108.pdf>. Acesso em:13 mar. 2020.

²⁴² NUNES, Vera. **O papel das emoções na Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.p.123.

²⁴³ WALDOW, 1998, p. 94.

²⁴⁴ CHACÓN, Inês Maria Gomes. **Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.147.

A metodologia é um caminho de aproximação, que une as diferentes realidades, constitui uma ferramenta de inclusão que é pensada a partir dos objetivos estabelecidos. Para ser uma expressão do cuidado, a mesma precisa ser pensada na perspectiva do outro, é um sair de si. A avaliação, segundo Cipriano Luckesi:

[...] tem a ver com ação e esta, por sua vez, tem a ver com a busca de algum tipo de resultado, que venha a ser o melhor possível. Nós todos agimos no sentido de encontrar o melhor caminho para uma qualidade satisfatória de vida. Agimos para satisfazer nossas necessidades, desde os materiais até as espirituais.²⁴⁵

Por se tratar de uma ferramenta de tomada de decisões, a avaliação, para constituir uma expressão do cuidado, precisa ser inclusiva, não ser um ato para julgar, mas, um caminho que todos e todas possam trilhar. O currículo possibilita os meios para que o planejamento, a metodologia e a avaliação, cumpram o seu papel, uma vez que, direciona a construção do conhecimento escolar. Também é uma expressão do cuidado, pois, é construído a partir da realidade escolar, busca por meio da prática docente oportunizar que estudantes alcancem seus objetivos sociais. Quando se pensa em um currículo, se pensa no outro, sendo assim, uma construção elaborada para o cuidar. A relação docente-discente é imprescindível em todo este processo e deve ser cultivada e conduzida com profissionalismo. Aqui, o aspecto afetivo pode ser um meio de aproximação, mas, não constitui determinante para se constituir cuidado. O cuidar está expresso no ato de conduzir o processo ensino-aprendizagem de maneira a evitar a segregação, a injustiça, a exclusão.

Em uma visão heideggeriana, Giovanni Reale e Dario Antiseri, colocam a importância de se compreender o cuidado em uma dimensão social, ou seja, toda e qualquer estrutura social só subsiste, se for alicerçada no cuidado.

[...] assim como o ser-no-mundo do homem se expressa pelo cuidar das coisas, do mesmo modo o seu ser-com-os-outros se expressa pelo cuidar dos outros, coisa que constitui a estrutura basilar de toda possível relação entre os homens. E o cuidar dos outros pode tomar duas direções: na primeira, procura-se subtrair os outros de seus cuidados; na segunda, procura-se ajudá-los a conquistar a liberdade de assumir seus próprios cuidados. No primeiro caso, temos um simples “estar junto” e estamos diante da forma inautêntica de coexistência; no segundo caso, ao contrário temos autêntico “coexistir”.²⁴⁶

²⁴⁵ LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem e ética. **Revista ABC Educatio**, nº54. São Paulo, 2006.p.20- 21.

²⁴⁶ REALE, G.; ANTISSERI, D. **História da filosofia**: do romantismo até nossos dias. 6. Ed. São Paulo: Paulus, 2003, vol. 3. p. 585.

Nesta direção, as ações pedagógicas, como expressão de um cuidado social, só cumprem seu papel, se estiverem sob o cuidado. Não se pode perder a noção de que estas ações, são planejadas em vista de uma demanda heterogênea, que precisa ser assistida, com base no princípio da equidade. Não tem sentido planejar aula, pensar em metodologias, repensar currículo, dentre outras ações, se o alvo não for o outro. Isto seria uma subtração do outro, uma negação do cuidado. Aqui, é importante ressaltar a relevância do currículo oculto, que enriquece as ações pedagógicas, uma vez que,

[...] consiste em um processo quase imperceptível e concomitante com a aprendizagem formal, por meio do qual o estudante incorpora a cultura social/profissional, identifica os atributos que gozam de prestígio profissional e adquire uma escala de valores, tomando para si, como próprios, os modos de comportamento e os valores dominantes no grupo.²⁴⁷

Assim, é preciso que, pelas ações pedagógicas e o currículo oculto, estudantes, independentemente da condição, adquiram autonomia e liberdade em suas vidas, não esquecendo que cuidado gera cuidado. As ações pedagógicas precisam ser bem planejadas, para não conduzirem a um caminho de segregação que, impõe a estudantes com deficiência a condição de invisível, em um espaço social de inclusão.

Nestes 32 anos de atuação como docente, pude conviver com muitas situações geradas pelas ações pedagógicas, bem ou mal planejadas; muitas escolas particulares, que ainda se negam a matricular estudantes com deficiência, alegando não terem profissionais capacitados; docentes que pedem para serem remanejados de turmas por se negarem a trabalhar com estudantes com deficiência, julgando os mesmos incapazes de acompanharem o seu processo ensino; gestores que não permitem a participação de estudantes com deficiência nas atividades de socialização, pois, acham que os mesmos são “frágeis”, mas, na verdade acham que eles darão trabalho; estudantes com deficiência que, nas salas de aula, são tidos como estorvo pelos colegas; estudantes com deficiência abandonados pelas famílias; professores e professoras impõem reprovação aos estudantes com deficiência, sem terem, durante todo o processo, assistido os mesmos em nenhuma dimensão, nem mesmo afetiva. Todas estas ações percebidas, no espaço escolar, ao longo da minha docência,

²⁴⁷ FINKLER, Mirelle; CAETANO, João C.; RAMOS, Flávia R.S. Modelos, mercado e poder: elementos do currículo oculto que se revelam na formação em odontologia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, p. 343-361, maio/ago. 2014, p.345.

podem exemplificar o mal modo-de-ser no mundo. Ações que não dignificam a prática docente, que negam a missão da escola e ferem a ética.

Em contrapartida, nestes anos, também pude contemplar práticas pedagógicas bem-sucedidas, que não priorizaram este ou aquele grupo, mas, a pessoa. Ações pedagógicas que, como expressão do cuidado, eram voltadas para a pessoa, que tinham como base o outro. Docentes que, a partir da adaptação curricular, oportunizavam a estudantes com deficiência, condições de aprendizagem; outros que buscavam pela arte, metodologias de inclusão; profissionais que, com afetividade, motivavam estes estudantes a vencerem os seus limites; gestores que incentivavam a participação de todos e todas nos projetos escolares; enfim, práticas que, antes de qualquer coisa, dignificavam e asseguravam a estudantes com deficiência condições de autonomia. Assim,

[...] educar e cuidar são termos que se complementam. A construção do vínculo entre quem educa/cuida e quem é educado/cuidado é defendida por diversos educadores, que afirmam que para educar/cuidar é preciso amar, pois só assim é possível compreender e respeitar o outro²⁴⁸

Os colégios onde foram aplicados os questionários e realizadas as observações, apesar de terem realidades distintas, possuem, em comum, uma coordenação pedagógica que acredita na pedagogia inclusiva. No Colégio Modelo em Porto Seguro, como já dito anteriormente, não possui o AEE, a única coordenadora pedagógica da escola, encontra tempo para acompanhar os e as estudantes com deficiência, estimular docentes a planejarem e aplicarem ações inclusivas em suas salas de aula, sendo, assim, uma porta voz destes e destas estudantes. Outra ação por ela executada é o cumprimento de um calendário de visitas às famílias destes alunos e alunas, a partir desta ação, estabelece o vínculo necessário, entre família-escola, para uma real inclusão. No Colégio Modelo em Itabuna, o cuidado está presente em todas as ações pedagógicas, que são supervisionadas por profissionais do AEE. Uma ação pedagógica que é um diferencial nesta escola, refere-se aos acompanhamentos que são feitos a estudantes com deficiência no primeiro ano após concluírem o Ensino Médio. Todas estas ações aqui descritas, desenvolvidas por

²⁴⁸ SCORTEGAGNA, Helenice M.; ALVAREZ, Angela M. O cuidado permeando as ações educativas com vistas a um viver- envelhecer qualificado. In: SOUSA, F.G.M.; KOERISCH, M.S. (Orgs.). **Cuidar-cuidado**: reflexões contemporâneas. p.77-90. Florianópolis: Papa-livro, 2008, p. 81.

estes colégios, são respaldadas pela relação educar/cuidar, que uma vez estabelecida, gera aprendizagem e inclusão social.

O exercício da docência impõe a seus e suas artífices uma postura ética frente a suas ações, visto que, a educação também é uma instância que existe em prol da defesa da vida. Não é fácil ser ético em um país, no qual os contra valores andam na contramão da justiça e que o certo, muitas vezes, é mal compreendido. Muitos são os fatores que estão envolvidos no exercício de uma educação que preze pela dignidade da comunidade escolar. Esta condução da docência, por ter como uma das suas bases a ética, é uma das mais seguras expressões do cuidado, pois, a ética é a potencialização dos valores vitais para a vida social. Para René Barbier, os valores são “[...] aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida.”²⁴⁹ É o que nos move, nos orienta, nos conduz ao outro.

O Cuidado, para existir, precisa ter como meta a construção de espaços e a formação de pessoas conscientes do seu papel no mundo. Não se trata de fazer, mas, ser no mundo. A essência do cuidado é o outro e, só posso cuidar quando sou ético, muito mais que uma atitude moral. Adolfo Vázquez, pontua que a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”²⁵⁰ e moral “um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade”²⁵¹. A moral está sedimentada em normas e padrões sociais, a ética o ser, está intrínseca na pessoa, assim como o cuidado, é algo de caráter existencial, é o Dasein, ou seja, o que está-aí

No contexto escolar, docentes desenvolvem suas ações pedagógicas, eticamente ou não. São escolhas que estão na constituição do ser de cada indivíduo. Assim, o planejamento, a escolha da metodologia, a avaliação, e também a relação docente-discente, deve ser uma construção ética, pois, a prática pedagógica deve ser uma ponte de ligação com a vida, em que o cuidar gera o cuidado, estabelece uma relação de poder, como descreve Michel Foucault

Quando se fala em poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo, etc. Não é absolutamente o que penso quando falo

²⁴⁹ BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**, p. 187-216. Porto Alegre, n.5, 1993, p. 206.

²⁵⁰ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. de João Dell’ Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p.23.

²⁵¹ VÁZQUEZ, 2006. p.84.

das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas [...], o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas.²⁵²

O Comportamento ético, conduzido pelos valores morais adquiridos, não escravizam, mas libertam o indivíduo, que ao mesmo tempo é cuidado e também cuidador. Na ética do cuidado as relações de poder são móveis, conduzem a uma socialização, que segundo Claude Dubar, é um “processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator”²⁵³, esta é a principal meta da ética, ou seja, gerar, a partir da ética do cuidado, profissionais conscientes do seu papel na sociedade. É uma tomada de consciência do papel que cada pessoa precisa exercer no mundo, para, a partir desta ação, transformar o meio social. Sobre isto, Paulo Freire aborda que:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos.²⁵⁴

As ações pedagógicas contribuem, como exercício da ética do cuidado, para o mover-se no mundo, não como resultado de uma obrigação social, mas como uma responsabilidade com a construção e manutenção da “casa comum”²⁵⁵, no caso, a escola. Esta construção ética deve ser coletiva, ou seja, com a participação de todos e de todas agentes responsáveis pela prática educativa, inclusive a família. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas

²⁵² FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2004. Ditos e Escritos; V, p. 276.

²⁵³ DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 17.

²⁵⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 20-21.

²⁵⁵ Termo usado pelo Papa Francisco na Carta Encíclica Laudato Si.

disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo.²⁵⁶

A Ética deve estar presente nas escolas, segundo os Parâmetros, como tema transversal e como expressão de um cuidado integral, em todos os segmentos do contexto escolar, estabelecida a partir das suas múltiplas relações institucionais. Neste contexto, toda ação escolar deve ser executada levando em consideração os princípios éticos, como modo de ser na sociedade, pois o comportamento ético destes e destas agentes escolares precisa ir além, transcender a prática docente, as ações da gestão, os aspectos legais e constituírem uma prática social e escolar, no dia a dia da sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), em sua sétima competência, também ressalta a importância deste tema no contexto escolar, em suas ações pedagógicas como expressão de um cuidado, de um educar para a vida, quando propõe:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.²⁵⁷

A BNCC destaca em seu texto a necessidade de se trabalhar não só o cognitivo, mas, também, a dimensão socioemocional. Neste aspecto, reforça a importância da ética e do cuidado na formação do indivíduo, busca, a partir destes eixos, a construção de uma sociedade responsável pela sua “casa comum”, a escola. Isto vai acontecer, na medida que estudantes aprenderem a cuidar de si e dos outros, assegurado pela prática pedagógica.

Assim, o fazer pedagógico não pode ser pensado, apenas como uma semana de planejamento, a regência de uma sala de aula, ou mesmo a elaboração de técnicas de ensino, este fazer é uma ferramenta social para a integração e inclusão do ser humano, independentemente da sua condição. Hoje, este fazer está assegurado por leis que garantem a execução, mas não têm o poder de garantir uma inclusão real, pois, o fazer pedagógico é reflexo de quem o faz. Muitas são as ferramentas para que

²⁵⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.26.

²⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2016, p.09.

esta execução seja plena, portanto, inclusiva. Dentre elas, está o AEE, que, mesmo com muitas fragilidades devido à falta de profissionais preparados e preparadas para as suas ações, garante a construção de parcerias como a da escola-família e, sobretudo, a aproximação de recursos inclusivos que podem garantir a autonomia das pessoas com deficiência para o exercício da cidadania. Assim, a partir de tais ações, é possível se pensar em uma sociedade que não limite a capacidade das pessoas, não as negue o acesso a espaços sociais como o mercado de trabalho e o ensino superior. Neste sentido, a escola constitui a porta voz de um novo tempo para uma sociedade preconceituosa, que não assegura a todos e todas o direito ao trabalho e a formação superior.

4 O ENSINO MÉDIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Este capítulo aborda o Ensino Médio e suas implicações como cenário principal na formação de adolescentes e jovens, dentre eles e elas, aqueles e aquelas com deficiência. Também se discute as condições de acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior para estudantes com deficiência, com ênfase na legislação que assegura estes direitos.

4.1 CONHECENDO O ENSINO MÉDIO

O Ensino médio é a última etapa da Educação Básica e é marcado pela efervescência juvenil com suas incertezas e escolhas. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu Art. 35, apresenta que a duração mínima desta modalidade da Educação Básica é de três anos, tendo a mesma como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.²⁵⁸

Cabe destacar a terceira finalidade, ressaltando a sua importância na condução da formação de estudantes do Ensino Médio nos três pontos citados: “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Uma formação integral vai além dos conhecimentos adquiridos por docentes, esta precisa de toda a comunidade escolar, principalmente da família.

A ética faz parte de toda concepção de educação, pois, “[...] a influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar”²⁵⁹. A escola é um espaço marcado pela diversidade social, religiosa, racial, gênero, cognitiva, enfim, são realidades muito distintas, de pessoas que foram educadas por famílias diferentes,

²⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, p. 16.

²⁵⁹ GOERGEN, Pedro. Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 737-762. out. 2007, p. 745.

com valores morais e éticos próprios, muitas vezes, adquiridos de outras gerações. Vale salientar, que esta realidade também se aplica a agentes educacionais, ou seja, professores, professoras, coordenadores, coordenadoras, gestores, gestoras e profissionais da área administrativa. Somos diferentes, mas, quando respeitamos o espaço do outro, e porque não dizer, o outro, nos tornamos moralmente falando, éticos. A LDB no seu Art. 1º, ratifica esta posição, quando preconiza que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”²⁶⁰.

Assim, é possível afirmar que a ética, a educação e a família, precisam caminhar juntas em busca de uma formação que humanize as relações sociais.

O segundo princípio norteador das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aponta, que nesta modalidade da educação básica, é preciso o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional”²⁶¹, os valores éticos são imprescindíveis na formação em toda a educação básica, para garantir a estudantes condições de um exercício social sadio, com vistas a uma vida profissional responsável e ética.

Em um mundo onde é pregado que podemos conquistar o que queremos, independentemente dos meios utilizados, em que fraudar, roubar, caluniar, e disseminar *fake news*, é um caminho, torna-se relevante ressaltar a importância do respeito ao próximo, em prol de uma trajetória educacional e profissional pautada na vivência dos aspectos morais, pois, como afirma Adolfo Sánchez Vázquez, “ a dimensão ética é própria dos filósofos e pensadores da moral. Já a moral, menos complexa e mais corriqueira, cabe ao indivíduo comum”²⁶². Torna-se primordial, transformar a sociedade oferecendo nas escolas um ensino que ressalte a importância de valores como: a justiça, o respeito e o senso de responsabilidade pelo todo criado.

²⁶⁰ BRASIL, 1996, p.1.

²⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 mai. 2020.

²⁶² VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução: João Dell’Ana. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 23.

A Formação ética é uma vertente da educação, cabe a docentes utilizar este tema transversal, conforme apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua prática, independente da disciplina, pois como “[...] educadores e educandos, não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”²⁶³. O rigor da ética precisa estar presente, em todos os espaços sócias e econômicos, um não é mais importante que o outro, ninguém é mais ou menos ético. O indivíduo pode até ser educado por pessoas antiéticas, o que não é determinante para a sua condição, nesse caso, a escola pode cumprir o seu papel de mudar pessoas, que podem vir a transformar o mundo, como defende Paulo Freire²⁶⁴.

A Educação tem por objetivo principal o desenvolvimento da autonomia discente. Cabe a ela oportunizar condições para que se desenvolvam as competências e habilidades necessárias para alcançar tal objetivo, a partir da liberdade no pensar e agir frente aos seus ideais. Cada estudante tem seus valores e sonhos e, para alcança-los, utiliza da sua liberdade nas escolhas pelos melhores caminhos para a realização das suas conquistas.

No Ensino Médio, o público alvo, sem distorção idade/ano, está na faixa etária dos 14 aos 18 anos, embora ainda não tenham alcançado a maior idade, o mesmo, na grande maioria, já possui pontos de vista próprios e já participam efetivamente de todo o processo ensino aprendizagem de forma mais autônoma, apesar de, nem sempre, terem maturidade para compreensão de determinados temas. Segundo Oreste Preti,

Quando um estudante recebe informações que o levam a pensar que o seu sucesso se justifica pela conjugação das suas capacidades com dispêndio de esforço este desenvolve a sua percepção de auto eficácia, melhora a qualidade de sua execução e, de acordo ainda com a teoria cognitivo-social, eleva o seu estado de motivação.²⁶⁵

A maturidade vem com o tempo e com o desenvolvimento das habilidades e competências adquiridas, tem como pressuposto a liberdade e os valores pessoais. As vivências também colaboram para o crescimento maduro do indivíduo. Para Jean

²⁶³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9

²⁶⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.87

²⁶⁵ PRETI, Oreste. **Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância**: significados e dimensões. Cuiabá: UFMT/NEAD, 2005, p.10.

Piaget, a autonomia intelectual é articulada por três características: estrutura, gênese e equilibração. Segundo ele, a estrutura é uma característica definida como:

[...] um sistema de transformação que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva e se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas ultrapassem suas fronteiras ou recorram a elementos exteriores²⁶⁶.

Outra característica da inteligência humana, segundo ele, é a gênese, responsável pelo desenvolvimento das estruturas. Piaget afirma que:

Não existe, na verdade, um ponto de gênese sem estrutura, pois toda gênese consiste na transformação progressiva de uma estrutura anterior sob a influência de situações novas, e toda gênese se transforma na construção de uma nova estrutura, de tal forma que toda gênese, mesmo se ela começa e se desenvolve sob o signo de desequilíbrios parciais, consiste, cedo ou tarde, numa reestruturação de uma forma de equilíbrio correspondente a esta nova estrutura ²⁶⁷..

Quanto a equilibração, Piaget afirma que a mesma é uma forma de adaptação e aparece, segundo ele, de três formas básicas: os ritmos que são repertórios que causam repetições no nível biológico ou no nível intelectual; as regulações, que segundo Sara Pain, têm como função "sincronizar as diferentes ações rítmicas para conseguir sistematizar num conjunto os movimentos que, mantidos justamente num esquema estável, podem garantir, por exemplo, a conservação dos objetos através de suas transformações"²⁶⁸ ; a reversibilidade oportuniza a integração de duas ações - opostas ou mútuas - dentro do mesmo esquema, por meio de uma intervenção mental reversível.

Segundo Piaget a autonomia intelectual só se estabelece a partir do estágio operatório formal, pois:

Só depois que este pensamento formal começa, por volta dos 11 a 12 anos, é que se torna possível a construção dos sistemas que caracteriza a adolescência. As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo reflexões e teorias. Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea²⁶⁹.

Ainda de acordo com Piaget, a autonomia intelectual se estabelece,

²⁶⁶ PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Martins Fonte. São Paulo, 1990, p.7.

²⁶⁷ PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p.130-131.

²⁶⁸ PAIN, S. **Psicometria genética**. São Paulo: Casa de Psicólogo, 1992, p.16.

²⁶⁹ PIAGET, 1967, p.64.

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade[...] caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva²⁷⁰.

A maturidade não se estabelece apenas pelos mecanismos cognitivos ou como uma equação, ela vai se desenhando a partir das vivências de situações do cotidiano e do enfrentamento das adversidades. Aqui, ressalto a presença da reversibilidade, própria neste contexto social, que envolve os elementos da afetividade.

O exercício da cidadania exige, além da maturidade, a liberdade de pensar frente as situações adversas da vida. A educação precisa, como meta primordial, formar o indivíduo para a vida. “A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”²⁷¹. Segundo John Dewey, não se trata de uma preparação apenas profissional, visto que, a educação não se resume apenas ao espaço escolar, mas para a essência do viver. Para isto, é preciso formar indivíduos críticos capazes de transformar a sociedade e de dirigir a sua própria história. Patrice Canivez²⁷² nesta direção propõe uma forma de educação que convém às democracias para contemplar uma escola que realmente forme o cidadão. Os indivíduos serão construtores de uma sociedade igualitária e humanizada, respeitando-se o livre arbítrio. Assim, Canivez apresenta dois tipos de juízo que contribuirão para a humanização da escola. O juízo crítico que se estabelece a partir da Lei fundamental, ou seja, a Constituição e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por elas é possível julgar o que é aceitável ou não. Também apresenta em contrapartida o juízo político que se estabelece por critérios que vão além do juízo crítico. É determinado por uma visão de futuro por posições sociais próprias.

²⁷⁰ PIAGET, 1967, p.56.

²⁷¹ DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. 4ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979, p. 29.

²⁷² CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**. ed. Campinas: Papyrus, 1991.p.115.

O Ensino Médio é um importante espaço para a construção do tripé, acima discutido. Na formação de estudantes, durante todo o ciclo escolar, ressalta-se a importância da família, de espaços sociais como a igreja e, também, dos aspectos culturais na formação escolar como projeto de vida. Fato este, reforçado pela LDB/96 quando afirma, no seu artigo 35, parágrafo sétimo, que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”²⁷³, visto que, o exercício da cidadania exige além da maturidade a liberdade de pensar frente as situações adversas da vida. A educação precisa, como meta primordial, formar o indivíduo para a vida. “A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”²⁷⁴. Segundo John Dewey, não se trata de uma preparação apenas profissional, visto que a educação não se resume apenas ao espaço escolar, mas, para a essência do viver. Para isto, é preciso formar indivíduos críticos capazes de transformar a sociedade e de dirigir a sua própria história.

Segundo Mathew Lipman, “O objetivo do processo educativo é o de ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa”²⁷⁵, pois, cabe à educação a tarefa do refinamento do pensamento crítico discente, como sujeitos participantes de uma sociedade plural, que exige posturas maduras e éticas. Neste contexto, para Harvey Siegel²⁷⁶, o pensamento crítico pode ser definido a partir de dois pressupostos: “o componente de avaliação de razões” e “o aspecto comportamental dos sujeitos”. Assim, o pensamento crítico é elemento fundamental na formação cognitiva e social de todo estudante, levando em consideração que cada aluno ou aluna tem suas crenças, seus valores, sua forma própria de enxergar o mundo e de interpretar as situações do cotidiano que lhes rodeia.

A escola, na sua função de mediadora na formação da pessoa, não tem o poder de anular toda esta constituição pessoal do e da estudante, mas, a partir das suas ações educativas, lhes auxiliar na perspectiva de enxergar outros horizontes. Dessa forma, permite uma maior reflexão frente as suas decisões, pois, “o homem

²⁷³ BRASIL, 1996, Art. 35, § 7º.

²⁷⁴ DEWEY, 1979, p. 29.

²⁷⁵ LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 4a ed. Vozes, Petrópolis, 2008, p.34.

²⁷⁶ SIEGEL, H. **Educating reason**: Rationality, critical thinking and education. Routledge. Nova York, 1988, p. 23.

que não aprende a exercitar o pensamento reflexivo fica refém da sua vontades e instintos, sendo facilmente influenciado por fatores externos”²⁷⁷. A educação tem o dever de apresentar caminhos que assegurem o desenvolvimento cognitivo e humano discente, possibilitar condições de, a partir do pensamento crítico, se posicionarem com postura ética e autônoma.

O desenvolvimento do pensamento crítico é uma finalidade da educação, mas, tem a escola este poder? A educação tem alcançado este objetivo? Ela tem meios para tanto? Estes são os questionamentos frente os grandes desafios vividos pela educação ao longo da sua existência. A escola possui grande influência na vida de todo e toda estudante, e possui mecanismos, que, quando bem utilizados, servem de bússola na vida discente. Dentre estes mecanismos, o diálogo nas discussões de temas contemporâneos, com foco na formação humana e social, representa um importante caminho para a formação de estudantes críticos e reflexivos.

Harvey Siegel²⁷⁸ e Mathew Lipman²⁷⁹ afirmam que é função da educação criar espaço e estimular o acesso e o fortalecimento das competências cognitivas integradas ao pensamento e espírito crítico, para que estes elementos possam ser potencializados em estudantes e docentes. Nem sempre, a escola alcança este objetivo, mas, é certo que a mesma tem a principal ferramenta para formar estudantes críticos que é a comunicação.

Nesta direção, o Ensino Médio utiliza, não apenas as salas de aula, mas todos os espaços da escola para formar o homem e a mulher para os desafios deste século. Não se trata de sentimentalismo, nem de posturas isoladas, mas, da formação de uma geração que tem na liberdade de expressão sua porta de entrada para o desenvolvimento dos seus posicionamentos críticos. Também é importante ressaltar o papel das novas tecnologias, como ferramentas presentes nas escolas e que, quando bem utilizadas, ajudam nesta tarefa de contribuir com o amadurecimento do pensamento crítico de estudantes na fase final da Educação Básica.

O Ensino Médio apresenta muitos desafios, dentre eles, o enfrentamento da dualidade curricular (Ensino Médio e Ensino Profissional), da reprovação, da evasão escolar e da procura pela identidade. Segundo Acácia Kuenzer, o Ensino Médio, em

²⁷⁷ DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.p.36.

²⁷⁸ SIEGEL, H. **Educating reason**: Rationality, critical thinking and education. Nova York, Routledge, 1988, p.46.

²⁷⁹ LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 4 ed, Petrópolis: Vozes, 2008, p.234.

geral, quando oferecido como única modalidade para solucionar a dualidade curricular, é tão inadequado quanto manter a estrutura atual, pois, uma “concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação”²⁸⁰. A realidade social na qual está inserida a unidade escolar, torna-se muito importante na consolidação dos objetivos a serem buscados por esta modalidade, pois, a educação é uma resposta social. De acordo com Kuenzer, é preciso, também, atentar para:

[...] o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (...) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. É essa dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.²⁸¹

Conforme a Lei 9394/96, esta modalidade de ensino precisa contextualizar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, apresentar meios para que haja uma maior compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e relacionar a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Esta legislação aponta que não é obrigação, deste nível de ensino, habilitar para o trabalho, embora, afirme que é finalidade do mesmo preparar para o trabalho e para a cidadania discente, aprimorar o educando e a educanda como pessoa humana.

Estas posições estruturais, dificultam a apropriação da identidade desta modalidade de ensino, pois, hoje é difícil compreender qual seu papel e finalidade na Educação Básica. São muitos os desafios enfrentados por docentes e discentes no Ensino Médio. A falta de perspectiva profissional constitui a maior delas, uma vez que, estudantes não conseguem perceber a utilidade dos conhecimentos adquiridos para a sua vida. Por um lado, não conseguem enxergar meios para o ingresso no ensino superior e, por outro, a falta de emprego. Estes fatores, tornam a evasão e a reprovação muito presentes entre estes alunos e alunas.

²⁸⁰ KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.32.

²⁸¹ KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 9-10.

Enquanto última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, por ser um tempo de decisões e apropriação dos próprios sonhos, se torna a mais marcante deste nível da educação, e a mais polarizada. O seu público alvo, na maioria adolescentes, dão o contorto de toda a atividade realizada, colocam os seus anseios, medos, e a afirmação da própria identidade, como temas que norteiam a importância deste processo educativo.

Na década de 1990, o Ensino Médio público brasileiro, a partir da lei 9394/96, ganhou projetos de expansão com políticas públicas abertas a assegurar às camadas populares o acesso e permanência à Educação Básica. Surge um Ensino Médio aberto a projetos de acesso ao Ensino Superior e ao protagonismo de seus estudantes, como meio de transformação de realidades sociais. Estes e estas protagonistas, cheios e cheias de incertezas, de opinião própria e muito “camaleônicos”, dão vida e sentido ao Ensino Médio, a partir de uma constante socialização cultural. Este ambiente escolar, apesar dos muitos conflitos, permite uma atmosfera afetuosa entre docentes e estudantes, a partir da aproximação da situação de vida de cada pessoa e a busca por oportunizar, a esta demanda, uma maior expectativa em relação ao futuro.

A profissionalização de estudantes do Ensino Médio volta a ser revista, a partir da Lei 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que apresenta a identidade desta modalidade da educação básica como:

[...] uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania.²⁸²

Para alcançar esta identidade, o Ensino Médio precisa elaborar cuidadosamente a implementação das finalidades acima descritas, pois, para trabalhar o lado profissional e o lado humano, é preciso, antes de tudo, formar indivíduos éticos, autônomos e críticos.

Em 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, que, além de ratificar a 9394/96 no que tange à formação profissionalizante, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui uma mudança na estrutura do Ensino Médio: aumenta o tempo mínimo do e da

²⁸² RIO GRANDE DO SUL. **Coletânea de Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: federal e estadual. Porto Alegre, 2000, p.59.

estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e determina uma nova organização curricular, mais flexível, que observa uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, oportuniza a estudantes a possibilidade de escolhas dos percursos formativos, com intuito de aproximar estes e estas estudantes das áreas de conhecimento, da formação técnica e profissional, dos seus interesses.

Com esta “reforma” o que muda no ensino médio em relação à 9394/96? O quadro abaixo apresenta algumas situações:

Quadro 4 - O que muda na LDB

Pontos	Antes	Depois
Carga Horária	A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos	A Lei nº 13.415/17 do governo federal amplia "progressivamente" a carga horária para 1.400 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.
Disciplinas Obrigatórias	O ensino de artes e de educação física era obrigatório na educação básica, incluindo no ensino médio. Desde 2008, aulas de filosofia e sociologia também eram obrigatórias nos três anos.	A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e Sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular.
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de "experiência prática de trabalho no setor produtivo" ao aluno.
Língua Estrangeira	As escolas eram obrigadas oferecer, a partir do sexto ano, aula de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua.	O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua, que deve ser, preferencialmente, o espanhol.
Professores	A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior "em área pedagógica ou afim".	Fica permitido que as redes de ensino e Escolas contratem "profissionais de notório saber" para dar aulas "afins a sua formação".
Vestibulares	As universidades são livres para definir que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.	A lei determina que o Conteúdo dos Vestibulares seja apenas "as Competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC"

Fonte: Volnei André Bald.²⁸³

Muitas mudanças precisam de estrutura física e humana para ser implementadas, bem como da compreensão da comunidade escolar em assumir efetivamente um novo itinerário formativo, muitas vezes, fora do contexto em que a escola está inserida. É preciso ressaltar, que muitas escolas de Ensino Médio não possuem as estruturas mínimas para o seu funcionamento, não têm, nem mesmo, profissionais para as disciplinas da formação geral. Fica ainda mais difícil implementar uma escola em tempo integral. Todos estes fatores, acabam por gerar ainda mais dúvidas quanto a verdadeira identidade do Ensino Médio, que não consegue preparar estudantes para a inserção no ensino superior e, tampouco, para o mercado de trabalho.

Nas escolas, em sua grande parte, faltam laboratórios de habilidades, profissionais para a formação geral e profissional, estrutura arquitetônica, internet, e, além de todos estes itens, o auxílio para estudantes que precisam trabalhar para complementar a renda familiar. Além de lidar com todas estas demandas, o Ensino Médio, também, precisa se estruturar para atender estudantes com deficiência e oferecer as mesmas oportunidades que os e as demais estudantes, no que se refere às expectativas de futuro.

Essa estrutura, só foi possível a partir da Lei 9394/96, com a criação da Educação Especial, modalidade da educação básica. Entende-se por Educação Básica, no Brasil, o primeiro nível do ensino escolar, compreendido por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Especial, na Educação Básica, procura possibilitar o respeito às diferenças, oportunizar a estudantes com deficiência o desenvolvimento social, troca de saberes, viabilizar a quebra da segregação e o desenvolvimento das habilidades de todos os alunos e de todas as alunas, uma vez que, não deficientes podem experimentar uma educação pautada no respeito à diversidade e à cooperação.

Segundo o Censo Escolar de 2018:

O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018,

²⁸³ BALD, Volnei André. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. UNIVATES, Lajeado, RS, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>. Acesso em: 08 jun. 2020.

um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.²⁸⁴

As habilidades desenvolvidas nas salas regulares com estudantes deficientes têm, dentre outros objetivos, o preparo para o trabalho e o convívio social, o que só se torna possível, quando docentes priorizam a interação entre os pares em uma realidade igualitária.

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe que a educação especial precisa estabelecer:

[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.²⁸⁵

E no seu artigo 17 que:

[...] as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

Cabe ao Ensino Médio, assegurar a esta demanda uma proposta pedagógica que garanta as mínimas condições de aprendizagem, com docentes sensíveis à causa da inclusão, com abertura para a flexibilização e adaptação do currículo e que tenham como meta, a socialização desses e dessas estudantes, a partir de uma conscientização com toda a comunidade escolar quanto ao respeito e à quebra dos preconceitos, pois, como aconselha Peter Mittler:

²⁸⁴ BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 29 jun. 2020. Hipertexto.

²⁸⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2.** Institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/A%20INCLUS%C3%83O%20E%20O%20ENSINO%20REGULAR.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020. Art. 3º, p. 76.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.²⁸⁶

Preparar discentes para o exercício da cidadania é um dos objetivos da escola, mas, para que isso aconteça, é preciso que o ambiente escolar ofereça a todos os alunos e a todas alunas, condições de aprendizagem que primem pela valorização da identidade de cada discente, ou seja, pelas suas peculiaridades, suas diferenças.

Cada sala de aula é rica porque possui uma heterogeneidade em todos os aspectos, inclusive na forma de aprender. A novidade está em ensinar pessoas diferentes a conviverem em um mesmo ambiente, no qual se respeite a dignidade de cada uma. Para isso, as escolas precisam criar condições de uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha relação com a história e condição da pessoa aprendente; que desenvolva condições para uma participação efetiva na sociedade; que valorize as atitudes a partir do contexto em que o aluno ou a aluna estejam inseridos e inseridas e, sobretudo, que lhes prepare para a vida, para a liberdade, pois, “é preciso reconhecer o valor das diferenças como elemento de crescimento dos sujeitos e dos grupos sociais”²⁸⁷. Tarefa essa, que não é só da escola, não é só do Ensino Médio, mas, de toda a sociedade. Assim, muitos são os desafios enfrentados por estudantes com deficiência no Ensino Médio, dentre eles, pode-se destacar:

a) A aceitação social

A sociedade ainda não aprendeu a lidar com as diferenças, ainda acredita que o aluno ou a aluna deficiente é um obstáculo para aprendizagem dos outros alunos e das outras alunas, uma vez inseridos e inseridas em uma mesma sala de aula. Prefere fechar os olhos para esse avanço social, que pode, se bem implementado, revolucionar a escola.

²⁸⁶ MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/DIVERSIDADE%20E%20EXCLUS%C3%83O%20NA%20ES ESCO%20EM%20BUSCA%20DA%20INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020. p. 236.

²⁸⁷ FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. DP&A Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/A%20INCLUS%C3%83O%20E%20O%20ENSINO%20REG ULAR.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020, p. 69.

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um “problema” do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.²⁸⁸

A participação da sociedade na escola é imprescindível para o bom andamento do processo escolar e, quando esta sociedade passar a conhecer e reconhecer a importância desta unificação, as bases sociais ficarão mais sólidas.

b) A formação docente

A lei determina que, nas salas regulares com estudantes deficientes, hajam docentes qualificados e qualificadas para atenderem a esta demanda, no sentido de integração e no apoio para a aprendizagem. Os cursos de licenciatura, em suas poucas disciplinas para esse fim, trabalham apenas o conteúdo teórico, para fins de currículo, não qualificam o e a profissional. Também é preciso ressaltar, que, muitas vezes, nem a escola sabe o tipo de deficiência discente e suas restrições. Esta falta de formação, atrelada ao medo de muitos e muitas profissionais, muitas vezes, leva à segregação desses alunos e dessas alunas.

c) Quantidade de discentes em sala de aula

Este também, é um grande desafio para a inclusão de estudantes deficientes na escola regular, sendo que, na maioria das vezes, com salas de aulas superlotadas, estudantes deficientes não têm o atendimento e acompanhamento pedagógico adequado.

Este desafio, pode levar docentes a imprimirem um mesmo currículo a todos e a todas estudantes, sem levar em consideração suas limitações e suas peculiaridades.

d) Flexibilização e adaptação curricular

Todo planejamento é flexível, pois, precisa atender às reais necessidades das demandas escolares. Hoje, essa flexibilização precisa acontecer, para alcançar também estudantes que estão na sala de aula com deficiências, mas, que têm o direito e querem aprender. Esta flexibilização se dará, a partir de uma real adaptação didática. Isto não é sinônimo de segregação, ou de exclusão, mas, de encontrar caminhos para que todos e todas tenham os mesmos direitos de aprender assegurados, pois, não é salutar ter esta unificação só no papel, as escolas precisam, de fato, assegurar um currículo compatível com a realidade de suas salas de aula.

²⁸⁸ FLETCHER, Agnes. **Idéias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

A escola, nesse caminho de renovação e modernização, precisa abrir suas portas para que, em seu interior, possa ser gerada uma nova perspectiva para a Educação Especial. Neste caminho, será preciso que a escola, a partir de uma desconstrução, seja instrumentalizada, com estruturas que assegurem a aprendizagem, mas, que também forme este estudante para o convívio social e profissional. Para isso, o currículo precisa ser flexível e atender às reais necessidades de todos e de todas estudantes, não permitindo uma exclusão, uma segregação, pelo movimento curricular. Assim, os desafios são como uma mola propulsora, para que toda a comunidade escolar possa aprender a conviver com as diferenças e fazer dessas diferenças, força positiva para a aprendizagem discente e seu desenvolvimento social, em um mundo, hoje, marcado pela tecnologia.

O Ensino Médio, hoje, é um reflexo do mundo midiático em que está inserido, torna-se impossível concebê-lo sem levar em consideração o apelo tecnológico de um mundo globalizado. A grande maioria de estudantes possui acesso às redes sociais e utiliza o celular, como se fosse uma parte do seu próprio corpo, mesmo entre estudantes de baixa renda e com deficiência, a presença desta ferramenta é perceptível. Segundo Nora Krawczyk:

Reconhecer que os adolescentes têm mais facilidade para incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos implica admitir uma mudança entre gerações, mas não significa que eles os incorporem de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. Aprender a ler os textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania.²⁸⁹

Esse momento da história é marcado por um choque de gerações, no âmbito escolar e no familiar. O Ensino Médio na atualidade, é um grande palco de discussões e tem como protagonistas estudantes, com ou sem deficiência. Aqui é importante ressaltar, que a presença de estudantes com deficiência nas escolas de Ensino Médio regular, neste tempo, é um novo que marca definitivamente a história da educação no Brasil. A escola, nesta modalidade, precisou ser reinventada para acompanhar as transformações sociais que apresentam os novos modelos familiares, as discussões de gênero, o empoderamento feminino, liberdade de expressão, novos meios de conclusão do Ensino Médio como o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de

²⁸⁹ KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, set./dez, 2011, p.761.

Competências de Jovens e Adultos), novas formas de ingresso no Ensino Superior, enfim, temas que fazem parte do cotidiano de estudantes do Ensino Médio deste tempo e que impõe, a esta escola, o desafio de utilizar as ferramentas midiáticas, sem deixar de primar pelo seu contexto cultural.

Estudantes do Ensino Médio só assumirão o papel de protagonistas quando utilizarem as ferramentas tecnológicas de forma madura e crítica colocando-as a serviço de uma construção social igualitária. Todos estes aspectos apresentados sobre o Ensino Médio, devem ser uma resposta ao Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, pois, sendo um itinerário construído com a participação de todos e de todas, com vistas a uma maior integração entre agentes escolares e metas a serem alcançadas, o mesmo permitirá à escola condições de democratizar suas ações, agindo como ferramenta de transformação, oportunizando à comunidade escolar um caminho que o conduza à autonomia. Sobre isso, Moacir Gadotti afirma:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.²⁹⁰

Esta transformação, gerada pelo PPP, precisa acontecer no interior e exterior da escola, pois, o mesmo “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”²⁹¹, para que, assim, todas as esferas sociais contribuam para oportunizar a todos e a todas estudantes, inclusive com deficiência, condições de aprendizagem, autonomia intelectual e social.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico representa a democratização do ensino, uma vez que deve ser construído por toda a comunidade escolar. “Quando uma escola não tem projeto, ela se contenta em cumprir normas, ordens e a cuidar do

²⁹⁰ GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo:, 2007, p.12.

²⁹¹ VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 09.

disciplinamento.”²⁹² Este projeto deve ser construído a partir dos princípios da Constituição de 1988 e da Lei 9394/96, uma vez que, a educação é um direito de todos e de todas. O PPP, segundo Libâneo, também

[...] representa a oportunidade de uma direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação de crianças e jovens, organizar suas ações, visando atingir os objetivos que se propõem.²⁹³

Embora o projeto não possa garantir a excelência da qualidade formativa do e da estudante, pode elaborar metas e ações que alcancem a todos os segmentos da escola. Para Ilma Veiga:

O projeto político pedagógico é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externas. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.²⁹⁴

A sua construção exige uma visão macro, que contemple todas as funções da escola e ressalte a sua função social, pois,

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza o seu processo de trabalho pedagógico, como na gestão que é exercida pelos interessados, que implica o repensar da estrutura de poder da escola”²⁹⁵.

Assim, a escola passa a ser repensada a partir da quebra do paradigma que a reduzia apenas a mera transmissora de conhecimento, e seus e suas agentes, meros expectadores, passivos, das imposições sociais. Segundo Ilma Veiga, todo projeto político pedagógico necessita ser construído com as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;

²⁹² VEIGA, Ilma P.A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção Possível**. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.22.

²⁹³ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p.13.

²⁹⁴ VEIGA, 2005, p. 110.

²⁹⁵ VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**. Projeto Político Pedagógico: 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2004, p. 40.

- c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.²⁹⁶

O PPP é uma ferramenta de emancipação, que permite uma educação, a partir de um caminho formativo, que evidencia o aspecto ético-social. Para tal, conta a diversidade social e cultural presentes no contexto escolar. Ele permite, assim, que todos e todas sejam protagonistas do processo ensino-aprendizagem e integração social do espaço escolar.

A Comunidade escolar, ao construir o seu PPP, precisa elaborar uma proposta que garanta uma educação para todos e para todas, inclusive para estudantes com deficiência, pois, segundo Hugo Beyer uma educação inclusiva:

caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.²⁹⁷

O projeto não deve estar voltado apenas para um determinado público escolar, mas, aberto à heterogeneidade, com respeito às diferenças e o contexto social no qual a comunidade escolar estar inserida. O Projeto Político Pedagógico é uma exigência, tanto da Lei 9394/96, quanto da Lei 13146/15, e precisa, como já descrito, apresentar ações que alcancem toda a comunidade escolar.

Durante a pesquisa, observei o PPP dos colégios envolvidos e percebi que, ambos, não atendem ao que a Lei 13146/15 preconiza quanto a “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado[...]”²⁹⁸, serviço muito importante no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, embora o Colégio Modelo em Itabuna, já ofereça este serviço. Este Colégio, em sua missão:

[...] promover uma educação de qualidade que proporcione ao educando o desenvolvimento de competências técnicas e humanas, necessárias à sua inserção no processo produtivo e o exercício de sua cidadania, para que

²⁹⁶ VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, Campinas, dez, 2003, p.276.

²⁹⁷ BEYER, Hugo. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73.

²⁹⁸ BRASIL, 2015, Art. 28.

possa intervir de forma significativa na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e feliz²⁹⁹.

Não contempla estudantes com deficiência, prioriza, em seu texto, o desenvolvimento da formação geral e profissional na construção do seu processo educacional.

O Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães em Porto Seguro, embora não tenha um trabalho estruturado para oferecer a estudantes com deficiência, apresenta em sua missão um compromisso indireto com o respeito à diversidade quando propõe:

Promover uma educação de qualidade, fundamentada no respeito à vida, à diversidade e em valores éticos, comprometida com a formação humana integral de nossos educandos, o que implica no desenvolvimento de um trabalho docente pautado em competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional embasada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária³⁰⁰.

Em nenhum dos Colégios observados, o PPP, em sua missão, contempla diretamente esta demanda escolar. Aqui vale salientar, que a mesma, corresponde a uma pequena parcela do extrato das matrículas nesta modalidade de ensino por várias razões, tais como: dificuldade de acesso; falta de posicionamento familiar; dificuldade de adaptação no ensino fundamental levando à evasão; falta de estímulo; falta de perspectiva futura; aposentadoria por invalidez; falta de profissionais especializados para atendê-los e atende-las, como preconizam as leis acima citadas. Dessa forma, estes e estas estudantes desistem no percurso da educação básica, um número pequeno permanece no Ensino Médio e, mesmo assim, com muitas dificuldades de adaptação.

Esses colégios possuem uma estrutura arquitetônica muito privilegiada, com muitos espaços, o que muitas vezes dificulta o processo de socialização de estudantes com deficiência, principalmente com deficiência física. Apresenta-se, a seguir, fotos com o panorama externo destes colégios:

²⁹⁹ Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itabuna.

³⁰⁰ Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães em Porto Seguro.

Figura 1 - Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães Itabuna



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Figura 2 - Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães Porto Seguro



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

O PPP de ambos, ressalta a importância destas estruturas para o bom atendimento à comunidade escolar, embora, não desenvolvam ações que aproveitem tal estrutura para a inclusão de estudantes com deficiência, isto é uma questão cultural.

O Projeto Pedagógico do Colégio em Itabuna, aponta como desafio o trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência, quando diz, em seu texto, ser desafiador “oferecer um ambiente adequado para o desenvolvimento de uma prática

pedagógica inclusiva, eficaz e sustentável”. Para vencer tal desafio, este colégio apresenta como meta e estratégia:

Quadro 5 - Meta e Estratégias Colégio em Itabuna

Meta	Estratégias	Responsáveis
Promoção de inclusão	Desenvolver ações de inclusão de estudantes com deficiências físicas, déficit de atenção e aprendizagem.	Gestão, professores, grêmios, líderes de classe, coordenadores

Fonte: PPP CMLEM³⁰¹

Para alcançar esta meta, o colégio implementa, em contra turno, atividades de acompanhamento e assistência familiar no AEE. Docentes de Língua Portuguesa das salas regulares, também participam deste processo, exercitando a comunicação de estudantes com deficiência e, muitas vezes, alfabetizando-os, pois, como foi possível observar, dentre eles e elas, mesmo no Ensino Médio, alguns e algumas ainda não sabem ler e escrever.

O Colégio Modelo em Porto Seguro, apesar de não ter um trabalho estruturado, que assegure a esta demanda os mesmos direitos à aprendizagem e socialização, tem como um dos seus objetivos, presente no seu PPP: “Incentivar o respeito às [sic] diferenças e a diversidade de todo e qualquer tipo, através de ações que combatam o preconceito e a intolerância entre os membros de toda a comunidade escolar”³⁰², que apesar de constar no PPP não é alvo de nenhuma ação para alcançar este fim, pois, como já dito anteriormente, este colégio não possui intérprete de libras e nem o atendimento educacional especializado.

Na pesquisa foram feitas duas perguntas a docentes, com relação ao Projeto Político Pedagógico:

- 1) Quais as ações do PPP (Projeto Político Pedagógico) da sua escola incluem o estudante com deficiência física e/ou intelectual?
- 2) Quais asseguram o preparo do aluno com deficiência física e/ou intelectual para o mercado de trabalho e acesso ao ensino superior?

³⁰¹ Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itabuna

³⁰² Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães em Porto Seguro

Todos e todas docentes disseram não conhecer o PPP da escola, mas, tentam incluir estes e estas estudantes nos projetos escolares, na medida do possível. Quanto a segunda questão, 50% de docentes afirmaram que nenhuma ação é desenvolvida para assegurar o acesso ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior e 50% afirmam que a partir do AEE são realizadas ações. Este desconhecimento do PPP, por docentes, priva estudantes com deficiência dos seus direitos em desenvolverem suas competências e habilidades, nega, também a eles e a elas condições de socialização.

Lendo os PPP's desses colégios, é perceptível o desconhecimento dos articuladores e das articuladoras destes projetos, quanto aos direitos desta demanda escolar, assegurados pelas leis acima citadas. Faltam professores e professoras de Libras em Porto Seguro, mesmo tendo estudantes com surdez; falta adaptação curricular em ambos; faltam atividades de socialização nos dois, enfim, o PPP de ambos precisa ser repensado em vista de toda a comunidade escolar, a fim de não excluir os direitos de uma minoria que precisa ser bem assistida, para que aumente a sua representatividade nas escolas de Ensino Médio.

Embora o PPP tenha uma importância real no contexto escolar, infelizmente, ainda existe escola que não o constrói democraticamente e, muitas vezes, não o socializa com a comunidade escolar, que acaba por transformá-lo em um “projeto de gaveta” e não permite, assim, a participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo democrático da sua construção. No Ensino Médio, o público, por ser praticamente de adolescentes, com opiniões muitas vezes já pontuais, as cobranças são mais presentes e a responsabilidade social de inserção no mercado de trabalho e no ensino superior é maior, até porque, a sociedade espera esta resposta e julga a escola por este parâmetro. Mas, todo este contexto depende, muito, da visão do gestor ou da gestora escolar e do seu compromisso com a qualidade da educação que se quer ofertar.

O Ensino Médio é o principal palco de discussões adolescentes e, é lá que eles e elas começam a amadurecer o senso de cidadania, a darem os primeiros passos na transição para a idade adulta. Assim, o PPP é mais que um documento, é um espaço democrático de discussão social, que, dentre outras coisas, assegura aos e às estudantes o protagonismo no espaço escolar.

4.3 O PROTAGONISMO JOVEM NO ENSINO MÉDIO

Jovens são a vida do Ensino Médio, com sua alegria, seus conceitos pré-formados, a descoberta da sexualidade, os primeiros beijos, namoros, enfim, o tempo das primeiras experiências. Mas, também é o tempo das mudanças físicas, das decisões e indecisões. É o período em que os “clubes” começam a sair da esfera homogênea para a heterogênea, ou seja, os adolescentes e as adolescentes se aproximam mais, as diferenças são mais exploradas, o que enriquece este período do desenvolvimento humano.

O Protagonismo do jovem e da jovem no Ensino Médio torna este espaço escolar um celeiro de reflexões, principalmente neste tempo em que o acesso à informação é quase instantâneo, não há mais lugar para tabus, para perguntas sem respostas. Segundo Antônio Carlos Costa,

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes.³⁰³

A Escola precisa ser um movimento no qual a pessoa jovem tenha voz e participação efetiva no seu processo de construção social, principalmente na escola pública onde a voz das minorias, nem sempre é ouvida e os conflitos de realidade social se levantam e se expõem a partir da expressão cultural de cada indivíduo. Hoje, a diversidade, no Ensino Médio também é representada pelos alunos e pelas alunas com deficiência, que, embora sejam em reduzido número, já participam deste contexto. Aqui ressalto que estes e estas estudantes, em muitas escolas de Ensino Médio, sofrem segregação e, por não conhecerem os seus direitos, se calam diante de muitas omissões, dentre elas, a flexibilização do currículo e avaliações. No Ensino Médio, “[...] a pessoa com deficiência intelectual é discriminada, estigmatizada,

³⁰³ COSTA, A.C.G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000, p.65.

colocada numa posição social desfavorável, inferior. Entretanto, esse quadro é encoberto por palavras de carinho e assistencialismo”³⁰⁴.

Vale salientar, que muitas vezes, estes e estas estudantes são promovidos e promovidas de um ano para o outro, independentemente de terem ou não desenvolvido competências e habilidades para o próximo ano. Ou seja, continua a mentalidade de que, quanto mais rápido passarem por esta modalidade da Educação Básica, melhor para a escola. Infelizmente, este pensamento está presente em muitas escolas e vai perdurar até o momento em que esta demanda tenha os seus direitos e sua presença respeitados, como agentes de transformação social. É preciso oportunizar a estes e a estas estudantes o direito de também serem protagonistas, terem o seu espaço assegurado e poderem sonhar com acesso ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior, que indiretamente lhes é negado, quando a escola no Ensino Médio não garante uma educação que forme estes e estas estudantes para este fim.

A aceitação da participação de jovens nos encaminhamentos da escola no Ensino Médio, é um caminho que garante a estudantes autonomia nas escolhas e amadurecimento nas relações, pois, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”³⁰⁵. Não se trata, apenas, de uma autonomia na esfera da aquisição de conhecimentos, mas, de uma formação a partir de preceitos morais que dignifiquem o e a estudante, independentemente da sua realidade social.

Costa propõe para a escola garantir este protagonismo, uma nova pedagogia, que ele chama de pedagogia da presença.

A pedagogia da presença é um jeito de educar que se baseia na criação de um clima de abertura, na reciprocidade (disposição de troca) e compromisso entre pais e filhos, entre jovens e adultos e – por que não? – entre adultos e adultos e por que não entre professor e aluno.³⁰⁶

Todo o processo de participação adolescente no Ensino Médio ocorre maduramente, à medida que o diálogo entre as partes é estabelecido e a escola assegura uma presença de estudantes de forma ativa, quebrando assim o paradigma

³⁰⁴ OLIVEIRA, V. M. O valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação inclusiva**: experiências profissionais em psicologia. Brasília: CFP, 2009, p. 136.

³⁰⁵ FREIRE, 1996, p.59.

³⁰⁶ COSTA, 2000, p.50.

da passividade discente, pois, a juventude de hoje refletirá a sociedade de amanhã, no mercado de trabalho e no Ensino Superior.

4.4 AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

A formação discente para o mercado de trabalho é uma das principais finalidades, hoje, do Ensino Médio, principalmente na rede pública, em que o seu público alvo tem como principal meta o trabalho, que é uma das causas de evasão em toda a Educação Básica. Vários são os problemas enfrentados pela Educação Básica para oportunizar reais condições de acesso ao mercado de trabalho a estudantes. Cabe salientar, que esta formação começa desde o momento em que o indivíduo se matricula na Educação Infantil. O Brasil tem sérios enfrentamentos no ciclo formativo em todos os níveis de ensino, a começar pelos altos índices de analfabetismo, este fator está presente, até mesmo, entre estudantes do Nível Superior, que têm dificuldades na leitura, compreensão textual, e até mesmo na escrita.

Um dos maiores incentivos para que jovens aderissem a conclusão do Ensino Médio, era a inserção no mercado de trabalho, o primeiro emprego. Este, praticamente não existe mais nos pequenos centros, como no caso dos municípios onde a pesquisa foi realizada. Este era o fator motivador, que estimulava estudantes a darem o seu melhor. Hoje, a maioria dos e das jovens, quando questionados e questionadas em relação aos estudos, dizem: estudar para quê? Se vou ficar sem fazer nada.

Infelizmente, esta é a resposta da maioria dos e das estudantes da Educação Básica, principalmente entre discentes do Ensino Médio, uma vez que muitos e muitas optam por estudar no turno da noite para facilitar o primeiro emprego, que, muitas vezes, aparece no mercado informal e exige uma carga horária de trabalho que dificulta o prosseguimento dos estudos, ou, ainda, quando comparecem às aulas estão tão cansados e cansadas, que não conseguem acompanhar o processo, acabando em reprovação ou evasão. Isto é desestimulante, também, para docentes, pois, percebem que, cada vez mais, a escola tem perdido o sentido para muitos e muitas estudantes, que preferem a marginalidade como caminho mais curto para alcançarem os seus objetivos consumistas, para eles e elas, uma questão de “status”.

A escola sempre foi vista como o principal caminho para se conseguir mudar realidades sociais, principalmente para aqueles e aquelas cujas condições sociais impedem o acesso às necessidades básicas, tais como: moradia, alimentação,

diversão, dentre outras. Embora, já não alcance mais cumprir com esta visão, a escola é um dos principais elos

Na construção de uma sociedade de classes, questões de ordem política, econômica e social estão interligadas na busca por atender as demandas do capitalismo. A educação faz parte desse movimento, no qual a necessidade importa pela produção de bens materiais leva a busca de pessoas mais qualificadas para atender as exigências de determinada comunidade. A forma encontrada para reestruturar este mercado era o ensino, pois para diminuir as desigualdades foram elaborados documentos e leis que vinham nesta direção, a educação para todos³⁰⁷.

Neste contexto, a escola precisa cumprir o seu papel em uma sociedade capitalista: oferecer uma educação que se estabeleça, forme profissionais além das salas de aula, que cheguem ao mercado de trabalho e contribuam, como elemento essencial, para a redução das desigualdades sociais, a partir do trabalho. Para isto, a escola necessita formar sujeitos conscientes do seu papel na sociedade, da necessidade de qualificação e, sobretudo, da importância da educação para serem inseridos em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, em um país onde

apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional³⁰⁸.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), boa parte de jovens entre 18 e 24 anos, que estão no mercado profissional, colaboram com uma melhor condição de vida para as suas famílias, embora, de acordo com o IBGE³⁰⁹, mais de 76% dos jovens evadem nas escolas e não conseguem relacionar o trabalho com a continuidade dos estudos. Esta constatação, reflete a realidade da condição dos jovens do Ensino Médio que hoje estão no mercado de trabalho e desistiram da escola e que, muitas vezes, não enxergam mais neste espaço condição de ponte para a vida profissional, uma vez que a escola, hoje, não possui os instrumentais

³⁰⁷ LEONEL, Waléria H.S. **O Processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente**: um debate relevante ao Ensino Superior. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2014, p.49.

³⁰⁸ BRASIL. Exposição de motivos (EM) n. 00084/2016/MEC. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

³⁰⁹ IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2016**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

necessários para cumprir esta missão. Principalmente a escola pública, que diante da sua falta de identidade, não consegue assegurar a inserção de jovens ao mercado de trabalho.

Diante desta realidade, foi preciso a formulação de políticas públicas para assistir esta demanda necessitada de formação profissional. Assim, no governo Fernando Henrique Cardoso foi implementado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)³¹⁰; no governo Luís Inácio Lula da Silva, em 2003 foi instituído o Programa Nacional de Qualificação (PNQ) e, em 2011, Dilma Viana Rousseff lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que expandiu a oferta da educação profissional técnica no Ensino Médio e nos cursos de formação inicial. Além destes programas, também foram importantes neste caminho: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) e o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Estes programas, apesar de importantes, não conseguem reverter a situação de desestímulo e abandono dos estudos no Ensino Médio. Uma das razões é o fato de que os mesmos, não são garantia de trabalho, que resulta em pouca adesão por parte dos e das estudantes. Uma procura maior pode ser percebida em relação aos cursos técnicos dos Institutos Federais, em virtude da qualidade da educação oferecida pelos mesmos, embora, em uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 2018, constatou-se que:

O aluno do ensino médio formado em uma escola pública também não está preparado para o mercado de trabalho, segundo a percepção da população. Apenas 12% dos brasileiros acreditam que o aluno do ensino médio está bem preparado para o mercado de trabalho. Quase um quarto da população (23%) acredita que os alunos do ensino médio saem despreparados³¹¹

Estes dados estão presentes na tabela abaixo, quando estudantes foram questionados e questionadas se achavam que estavam preparados e preparadas para o mercado de trabalho:

³¹⁰ O Ministério do Trabalho lançou o programa em 1995, teve como meta qualificar cerca de 15 milhões de trabalhadores anualmente.

³¹¹ CNI. **Retratos da Sociedade Brasileira**. Ano 7, n.42, Brasília, 2018, p.11.

Quadro 6 - Preparação do aluno do Ensino Médio para o mercado de trabalho

Bem preparado	Razoavelmente preparado	Pouco preparado	Despreparado	Não sabe/não respondeu
12%	30%	32%	23%	3%

Fonte: Pesquisa Social (autoral)

Assim, diante do contexto acima, fica evidente a necessidade de intervenções em toda a Educação Básica, no sentido de assegurar a estudantes uma formação profissional dentro da realidade social em que vivem e que garanta condições de renda, com os conhecimentos técnicos adquiridos.

4.4.1 FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA PARA O TRABALHO

O Mercado de trabalho sempre foi excludente, não alcança alguns grupos sociais, que por falta de oportunidades, são marginalizados por uma sociedade que impõe rótulos e padrões não assegurados para eles nas escolas. Dentre os grupos dos excluídos, cito o de estudantes com deficiência, que, embora busquem nas escolas uma formação profissional, continua sendo visto como um grupo pessoas limitadas, suas competências e habilidades não são consideradas, fato este mais relacionado com as suas possibilidades sociais do que do com o fator biológico. O trabalho, antes de ser uma variável econômica, tem um papel fundamental de integração social e resgate da dignidade humana, deve ser utilizado, também, como ponte de inclusão e de valorização da vida humana. Neste sentido, Blanche Warzée Giordano, afirma que “o trabalho assume por diversas vezes valores muito importantes na vida dos indivíduos não somente economicamente, assume lugar na atividade humana que devido a sua frequência é relevante na vida das pessoas”³¹², inclusive das com deficiência física e/ou intelectual.

As dificuldades de acesso a uma educação de qualidade, e permanência na escola, faz parte do itinerário formativo de estudantes com deficiência, embora, tenham os seus direitos assegurados quanto a este processo. Mas, estes e estas estudantes enfrentam barreiras ainda mais difíceis, quando o assunto é mercado de trabalho, principalmente estudantes com deficiência intelectual, que são vistos e

³¹² GIORDANO, Blanche Warzée. **(D)eficiência e Trabalho**: analisando suas representações: São Paulo: Annabluna: Fasesp, 2000, p.50.

vistas, erroneamente, pela sociedade como incapazes. Fato este que dificulta, ainda mais, a inserção desta demanda no mundo profissional, que, segundo Maria Pereira e José Maria Batanero

[...] é sempre uma questão fulcral para qualquer indivíduo, mais ainda para as pessoas com deficiência, pois estes defrontam-se com os mesmos interesses, necessidades, sentimentos e preocupações que encontramos, normalmente nos seus pares sem deficiência.³¹³

Assim, é preciso formar estes e estas estudantes no sentido de apresentar seus direitos e desenvolver suas competências e habilidades, que consistem nas principais ferramentas para a inserção em um mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo.

Para Vincent de Gaulejac³¹⁴, as organizações, na atualidade, sofrem de quantofrenia, ou doença da medida, em que igualdade de chances se revela num item que resulta no indicador motivação, pois, para muitas empresas, o que vale é o desempenho. De acordo com Sérgio Sampaio Bezerra e Marcelo Milano Falcão Vieira³¹⁵, a colocação de pessoas com deficiência intelectual nas empresas, com e sem fins lucrativos, são para ocupar funções mais simples, sendo as mesmas alvo de discriminação e preconceito por parte de colegas de mesma função, que os e as julgam incapazes, devido as suas limitações intelectuais.

Sobre isto, ainda segundo Gaulejac³¹⁶, um indivíduo pode atingir bons resultados utilizando outros recursos, considerando as suas possibilidades. A inserção de pessoas com deficiência, muito mais que uma questão financeira, é uma responsabilidade social e, independente das limitações destas pessoas, a presença das mesmas humaniza os espaços sociais, onde o que conta é a produção.

No Brasil, após muitas lutas e um extenso histórico de exclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a partir da Constituição Federal de 1988, que no Artigo 37, determina que se deva reservar “percentual dos cargos e empregos

³¹³ PEREIRA, Maria Elisabeth S.; BATANERO, José M^a Fernández. Percursos educativos, formativos e profissionais na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15 n. 12, p. 197-218, 2009. p. 197.

³¹⁴ GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & Letras, 2007, p.98.

³¹⁵ BEZERRA, S.S.; VIEIRA, M.M.F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. **Revista Administração Empresa**, São Paulo, v.52, n.2, 2012, p.232-244.

³¹⁶ GAULEJAC, 2007, p.106.

públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão³¹⁷, o que é ratificado pela Lei 8.112/90:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.³¹⁸

Assim, a partir de 1990, as pessoas com deficiência, desde que preencham os requisitos de compatibilidade e concorram às vagas mediante concurso público, podem ingressar no funcionalismo público, podem utilizar o acesso garantido pelas cotas previstas.

As empresas privadas só foram contempladas com este tema em 1991, quando foi promulgada a Lei Nº 8.213/91, em seu art.93:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I- até 200 colaboradores — 2%; II-de 201 a 500 colaboradores — 3%; III-de 501 a 1.000 colaboradores — 4%; e IV-a partir de 1.001 colaboradores — 5%.³¹⁹

Embora o artigo desta lei seja claro quanto a este direito para as pessoas com deficiência, a maioria das empresas privadas não respeitam esta resolução. Algumas empresas usam como motivo a falta de qualificação profissional dessas pessoas, para justificarem a sua falta de compromisso e responsabilidade, até porque, este motivo não se aplica somente a esta demanda. Neste sentido, a Lei 13146/15, no seu artigo 36, preconiza que

[...] o poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse³²⁰

E explica, no parágrafo segundo:

³¹⁷ BRASIL, 1988, Art. 37.

³¹⁸ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 18 de jun. de 2020. Art. 5º, §2º.

³¹⁹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 18 jun. 2020. Art. 93.

³²⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146/15** Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2008/d186/2015.htm. Acesso em: 12 jun. 2020. Art. 36.

A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.³²¹

A mesma Lei dispõe de um capítulo que trata “Do Direito ao Trabalho”, assegurando, independente da condição, a todas as pessoas com deficiência este direito universal, pois, segundo o Art. 34. “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”³²², determinando assim:

§1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exame admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.³²³

Como visto acima, são muitos os direitos, mas, que o governo não consegue assegurar, por não contar com a adesão da maioria das empresas privadas e pelo desconhecimento desta Lei por grande parte das pessoas com deficiência. Também é preciso levar em consideração dois fatores: a aposentadoria precoce e a desistência da educação básica. A educação sempre será o principal fator de aproximação da pessoa com o mercado de trabalho, e isto também se aplica a estudantes com deficiência.

Estudantes com deficiência física e intelectual, dificilmente terão acesso às vagas de emprego dispostas nas Leis acima citadas, por várias razões, dentre elas, a falta de acesso a uma educação efetiva, uma vez que estudantes com deficiência intelectual são, na maioria das vezes, tratados e tratadas nas escolas como incapazes, não tendo garantidas as prerrogativas determinadas pela LDB 9394/96 e a Lei 13.146/15, no que tange à formação para o mercado de trabalho. No Brasil, as empresas públicas e as privadas ainda não estão estruturadas para acolherem esta demanda em seu quadro funcional, embora, este dispositivo seja garantido pelas leis acima citadas. No caso das empresas públicas, os concursos geralmente só

³²¹ BRASIL, 2015, Art. 36, § 2º.

³²² BRASIL, 2015, Art. 34.

³²³ BRASIL, 2015, Art. 34, §1º - § 3º.

beneficiam as pessoas com deficiência física sem comprometimento intelectual, embora as demais também possam participar. Já as empresas privadas, raramente abrem as suas portas a profissionais deste extrato social. Aqui, é interessante ressaltar que estas empresas são mais propensas à contratação de pessoas com deficiência intelectual, como colaboradoras, do que as públicas, neste sentido, a abertura das escolas a parcerias com as empresas privadas é muito importante, pois, o emprego é uma importante ferramenta de inclusão social.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³²⁴, o Brasil tem mais de 45 milhões de pessoas com deficiência em todo o território – o que corresponde a aproximadamente 24% da população, representando apenas 0,9% dentre profissionais brasileiros no mercado de trabalho. Esta desigualdade representa, no Brasil, a falta de um sistema educacional inclusivo, que forme estudantes com deficiência para a vida profissional. É evidente que algumas deficiências, por si só, possuem impeditivos físicos e/ou intelectuais ao acesso ao mercado de trabalho. Mas, cabe à escola, garantir condições de autonomia que oportunize aos mesmos e às mesmas, uma vida com dignidade, desenvolver habilidades e competências, mesmo que não sejam para o mercado de trabalho formal, pois, para este fim, independente da condição, a pessoa necessita de requisitos profissionais para o exercício da função, mas, para o mercado de trabalho informal respeitando as suas limitações.

A escola, neste contexto, finge que acolhe estudantes com deficiência e que lhes prepara para o exercício profissional, entretanto, apenas oferece um certificado de conclusão do Ensino Médio que, no mercado de trabalho, não será recebido com bons olhos, pois, será apenas mais uma pessoa, independente da condição, a entregar um currículo na intenção de um emprego. E, no caso de estudantes com deficiência, será, além do citado, mais um episódio de exclusão social.

Vários são os fatores que não estimulam estudantes com deficiência no processo de formação escolar para o trabalho, dentre eles, a falta de incentivo de algumas famílias, ao afirmarem que os mesmos e as mesmas não precisam trabalhar, pois, já são assistidos e assistidas pelo Instituto Nacional do Seguro Social-INSS,

³²⁴ IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

através do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), que pode ser definido como:

Direito garantido pela Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/93 e pelas Leis nº:12.435/2011 e nº 12.470/2011, que alteram dispositivos da LOAS; e pelos Decretos nº 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011, assegura 1 (um) salário mínimo mensal ao idoso, com idade de 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprove não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. Em ambos os casos, é necessário que a renda mensal bruta familiar per capita seja inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo vigente³²⁵.

Segundo o MEC³²⁶, o programa é uma ação conjunta com outros ministérios, como o do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Também conta com o apoio dos municípios, estados e com o Distrito Federal, que agem acompanhando o acesso e permanência destes e destas estudantes, beneficiárias do BPC, até 18 anos, na escola.

O BPC, como ferramenta social, não deve ser uma barreira para que a pessoa com deficiência evada nas escolas e não busque uma formação profissional, pois, o trabalho tem várias funções, dentre elas, o resgate da dignidade em uma sociedade excludente, com escolas de Ensino Médio que não priorizam a formação integral e profissional do indivíduo.

Assim, dificilmente a escola pública, ou privada, cumprirá com a sua missão de formar estudantes com deficiência para o trabalho, contribuindo com a redução das desigualdades sociais, a partir do aumento da possibilidade de trabalho. Várias são as questões, dentre elas: a falta desta meta no PPP da escola; a falta de estrutura física e humana para esta finalidade; a falta de incentivo das famílias; a falta de parcerias com o comércio e, sobretudo, a falta de confiança dos gestores e das gestoras escolares nas potencialidades destes e destas estudantes.

A pesquisa social apenas confirmou o que acima foi discutido, no que tange a preparação de estudantes para o mercado de trabalho. Os responsáveis quando

³²⁵ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/relcrys/bpc/indice.htm>. Acesso: 20 jun. 2020.

³²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **BPC na escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/262-programas-e-aco-es-1921564125/programa-de-acompanhamento-emonitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-1866580789/12291-programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola>. Acesso em: 20 jun. 2020.

questionados com a pergunta: Como você percebe o preparo do seu filho ou filha para o acesso ao mercado de trabalho a partir das ações pedagógicas utilizadas nesta escola?, 80% afirmaram que a escola não prepara os seus filhos e filhas com deficiência para o mercado de trabalho. As justificativas ratificaram o que já foi dito anteriormente no sentido de que o trabalho desenvolvido pelas escolas não alcança estes e estas estudantes. Dos 20% que responderam que sim, algumas justificativas chamam atenção, são elas:

- D3B Sim, pois tem ensinado o meu filho a fazer contas.

- D3G Sim, pois o meu filho está com 18 anos e já está trabalhando, como empacotador no supermercado.

- D3F Sim, levantando a estima, ensinando o meu filho a ler e escrever.

Estas posições levantam um ponto que precisa ser ressaltado, que trata da alfabetização destes e destas estudantes, pois, muitos e muitas chegam ao Ensino Médio com muitas dificuldades na leitura e escrita. Como a maioria de estudantes com deficiência, chega a esta modalidade da Educação Básica com distorção idade-série, o primeiro passo para resgatar a autoestima e a confiança deles e delas, é a alfabetização, dentro das suas limitações, a fim de oportunizar, assim, um importante requisito para a formação profissional. Quando o responsável D3G cita a função que o filho ocupa, fica evidente que a maioria das empresas que cumprem a Lei de contratação de Deficientes nas Empresas Privadas, são para ocupações que não exigem conhecimentos curriculares, mas, o desenvolvimento das habilidades sociais. Isto confirma a importância da socialização destes e destas estudantes para, além de outras coisas, prepara-los e prepara-las para o convívio nos espaços sociais. Discentes, quando questionados e questionadas com a pergunta: As aulas no Ensino Médio têm desenvolvido em você alguma habilidade para o trabalho? Foram unânimes em responder que sim. Alguns e algumas justificaram com as seguintes posições:

- D2A Sim, a trabalhar em grupo e a fazer as quatro operações fundamentais.

- D2B Sim, pois ensina contas.

- D2H Sim, me ensinou o ABC.

- D2C Sim, ensina a mexer na internet.

As respostas dadas pelos e pelas estudantes, demonstram a falta da adaptação curricular para o Ensino Médio, uma vez que eles e elas chegam, muitas vezes, a esta modalidade da educação sem o domínio dos conteúdos básicos para

acompanharem as aulas nas turmas regulares. Outro ponto interessante é a dificuldade da maioria com a Matemática, para eles e elas, tudo se resume a contas e a dificuldade em aplicar os conceitos de muitos assuntos desta disciplina gera aversão à Matemática.

A resposta D2C, mostra como a tecnologia faz parte também do cotidiano destes e destas estudantes, que encontram nestas ferramentas meios de superação. As respostas que foram dadas, também permitem a percepção do uso destes conteúdos em trabalhos informais, relacionados com vendas, principalmente atividades que precisem de recebimento de dinheiro e o troco. O certo é que, infelizmente, a Educação Básica, em muitas escolas, não prioriza o desenvolvimento das habilidades e competências para a formação profissional destes e destas estudantes. O que reforça a importância dos trabalhos em grupo para a socialização, embora, o objetivo desta metodologia não esteja relacionado com a formação profissional, se mostra capaz de formar para o convívio social. Quanto aos conteúdos por eles e elas citados, reforçam os requisitos que precisam para o exercício das funções que, quando disponibilizados, podem ser exigidos.

Nesta direção, é possível afirmar que a escola do Ensino Médio não forma estudantes com deficiência para o mercado de trabalho, quando muito, alfabetiza e prepara para o convívio social, quando não é feito no Ensino Fundamental. Independente de bem formá-los e formá-las ou não, a conclusão da Educação Básica é de suma importância para a vida profissional. No Brasil, a escola pública de Ensino Médio só começou a matricular esta demanda nas salas regulares a partir da Lei 9394/96, apesar de não estar preparada para acolhê-los e acolhê-las. Este fato persiste nos dias atuais, por isso, a escola pública, dificilmente terá condições de formá-los e formá-las para o mercado de trabalho, mesmo que algumas possuam o AEE, que, por sua vez, não tem esta finalidade em seus atendimentos. Sobre isto, Jorge Werthein, esclarece que:

a educação do século XXI não tem a finalidade única de preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas facilitar a adaptação aos diferentes trabalhos que aparecem com a evolução da produção diante da globalização, onde talento e criatividade são importantes, assim como formar cidadãos democráticos e conscientes dos seus direitos e deveres e que resgate o ser humano existente dentro de cada um de nós.³²⁷

³²⁷ WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Fundamentos da nova educação. **Educação**, v.5. Brasília: UNESCO, 2000, p.60.

Hoje, com o avanço dos recursos tecnológicos, o conceito de empresa mudou, não é necessário o espaço físico para constituí-la, assim, uma vez legalizada, a internet pode ser o seu espaço comercial. Isto atende a um número, cada vez maior, de pessoas que optam por esta forma de satisfazer as suas necessidades. Para alcançar este objetivo, precisa-se de pessoas que, além de acessar estes meios, saibam se relacionar com o mercado virtual, que é uma das opções de trabalho neste tempo globalizado. O atual público do Ensino Médio, tem uma relação estreita com as novas tecnologias, porém, muitos e muitas, não utilizam estas ferramentas como fins profissionais, as priorizam para relacionamentos e jogos, isto quando tem acesso a elas, até porque, nem todas pessoas possuem celular ou computador. Por outro lado, a escola, nem sempre, acompanha estes avanços, não tem, assim, condições de oferecer a todos e a todas estudantes do Ensino Médio o acesso às novas tecnologias, inclusive a estudantes com deficiência, pois, o mundo virtual também faz parte do cotidiano deles e delas.

Todas as questões aqui discutidas, constituem responsabilidade social, desta forma, cabe não só à escola de Ensino Médio, como também a sua gestão e mantenedores, o compromisso social de reduzir as desigualdades no campo profissional, principalmente, com relação aos egressos e às egressas com deficiência do Ensino Médio.

4.4.2 MERCADO DE TRABALHO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O mercado de trabalho, como já dito acima, é excludente, e quando se trata da inserção das pessoas com deficiência intelectual, a situação toma um contorno diferente, mais rígido, devida a maneira como a sociedade se acostumou a vê-las, como incapazes. Este contexto, de cunho histórico, que se arrasta ao longo das gerações e chega até os tempos atuais. O mercado de trabalho nunca esteve aberto para esta demanda, que é vista sob um olhar que a unifica quanto às limitações, não se pondera que cada pessoa com deficiência, desenvolve potencialidades que são únicas. Segundo Cauciano Marques,

[...] a deficiência, enquanto estereótipo do desvio, também se enquadra no grupo das marginalidades produzidas pela ideologia da classe dominante. Portanto, não se pode dissociar a condição de indivíduos deficientes de uma

ideia exterior da capacidade produtiva e da concepção de corpo social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas.³²⁸

Assim, não se pode descartar a presença desta parcela da sociedade como força produtiva. Vincent de Gualejac pontua que segundo os modelos de gestão “a empresa é um conjunto de fatores que interagem, sendo importante analisar as funções que fazem esse sistema funcionar”³²⁹. Isto, reforça o pensamento de muitos pesquisadores e de muitas pesquisadoras da área, que apontam para a existência de duas perspectivas: o funcionário e a funcionária como um fator da empresa e, o funcionário e a funcionária enquanto recursos a serem explorados. Neta linha de raciocínio, não há lugar para se pensar nas pessoas com deficiência, principalmente nas com deficiência intelectual, pois, o que impera é o resultado, o lucro, a produção, até porque, nos atuais modelos de gestão as pessoas são vistas como custos a serem ajustados. Neste contexto, é preciso que o recrutamento, a seleção, o treinamento e a admissão de pessoas com deficiência intelectual, sejam adaptadas às condições cognitivas e limites das mesmas, de forma a garantir sua permanência no cenário pretendido.

O olhar da sociedade sobre as pessoas com deficiência sempre os colocou em desvantagem uma vez que os consideram inaptos para as funções sociais, preferindo segregá-los a garantir o que estes têm direito por lei, preconizado principalmente pela Constituição e a 13.146/15. A este modo de agir dá-se o nome de capacitismo, que segundo Adriana Dias “é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas”³³⁰, que em outras palavras é uma forma preconceituosa de se relacionar socialmente com esta demanda. Muitas são as atitudes que expressam este mal social chamado capacitismo, dentre elas pode-se ressaltar: negar à pessoa com deficiência o direito de escolha; rotular todas as pessoas com deficiência como incapazes; julgar estas pessoas como heróis ou heroínas porque trabalham ou estudam; julgar a capacidade destes a partir de uma deficiência.

³²⁸ MARQUES, Cauciano Pacheco. **Professor de alunos com deficiência mental**. Minas Gerais: UFJF, 2001, p. 40.

³²⁹ GAULEJAC, 2007, p.35.

³³⁰ DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. 2013, p.2. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf. Acesso em: 20 de jul de 2020.

Em um mundo capitalista em que a pessoa vale pelo o que produz, e que julga a força produtiva do ser humano a partir da sua condição física, o capacitismo é um excelente mecanismo de defesa social para justificar as barreiras sociais impostas para impedirem o acesso destas pessoas ao mercado de trabalho e o ensino superior. É importante aqui deixar evidente que o capacitismo é algo sutil, ou seja, é mal não aparentemente. Neste contexto, a grande barreira social que exclui as pessoas com deficiência do processo produtivo é o capacitismo.

É preciso inserir este público no mercado profissional, por vários motivos, dentre eles, a responsabilidade social e ética, pois, deficiência não é sinônimo de incapacidade, além disso, acolher estas pessoas para o trabalho, reduz as desigualdades tão presentes na sociedade. Para Gilberta Jannuzzi,

A ausência da possibilidade de trabalho aumenta sua exclusão acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir.³³¹

O rompimento da condição de segregação, que o mercado de trabalho impõe a estas pessoas, só pode acontecer a partir do cumprimento dos direitos que elas conquistaram, independentemente da deficiência intelectual. Salienta-se, que algumas deficiências intelectuais, principalmente as que envolvem desordens comportamentais no convívio social, dificultam a inserção no meio profissional, mas, não subtraem a condição de pessoas de direito. No Brasil, a Lei 13146/15, no seu artigo 34, assegura o acesso destas ao mercado de trabalho, independentemente da deficiência, afirma que as mesmas têm este direito em igualdade de oportunidades e obriga toda e qualquer empresa a garantir este acesso. O direito expresso nesta lei, apenas ratifica o que já é preconizado há, aproximadamente, 25 anos antes desta lei ser sancionada, pelas Leis 8213/91 e a 8112/90, ou seja, há três décadas essa demanda é coberta pela legislação, mas, permanece invisível para este espaço social, que independentemente da situação, está cada vez mais competitivo.

Nos colégios, onde a pesquisa foi realizada, não existe um trabalho voltado para a formação profissional destes e destas estudantes, nem mesmo no AEE do Colégio em Itabuna. Vale salientar que, dentre 27 estudantes com deficiência do

³³¹ JANNUZZI, G. M. Oficina abrigada e a integração do deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, São Paulo, 1992, p. 21.

Colégio 1, em Porto Seguro, 16 têm deficiência intelectual. E no Colégio 2, em Itabuna, de 33 estudantes, 28 se enquadram neste perfil. O PPP destas escolas, como foi citado anteriormente, não dispõe de nenhuma meta neste sentido e o trabalho docente está apenas pautado na socialização desses e dessas estudantes. Conversando com os professores e com as professoras, estes e estas colocaram que a escola não possui meios para formar profissionalmente nenhum dos e das estudantes matriculados e matriculadas, inclusive aqueles e aquelas com deficiência.

Em Itabuna, o Colégio 2 tem uma parceria com a APAE local, estudantes com deficiência intelectual, no contra turno, duas vezes por semana, são acompanhados e acompanhadas por esta associação, que lhes ajuda a desenvolver habilidades musicais e profissionais. Quando concluem o Ensino Médio, por serem maiores de idade, podem fazer a inscrição no que chamam de balcão de empregos, que consiste em uma parceria, da APAE em Itabuna, com algumas empresas, que contratam pessoas com deficiência, egressas do Ensino Médio, que tenham sido acompanhadas por esta associação e sejam de baixa renda.

Durante a observação conheci um ex-aluno deste colégio que conseguiu emprego por meio deste balcão, o mesmo deu o depoimento de como o emprego o ajudou a superar o preconceito dentro da sua família, pois, segundo ele, era visto como um “peso”, já que passava o dia todo em casa. Também relatou que, empregado em um supermercado, trabalha como empacotador e que com o salário contribui em casa pagando a água e a energia. Este relato do aluno, reforça a importância do trabalho enquanto agente de inclusão social e da adesão das empresas à Lei 13146/15, embora Romeu Sassaki deixe evidente que:

As empresas se tornam verdadeiramente inclusivas na medida em que suas motivações não se restrinjam ao cumprimento da Lei de Cotas e, sim, que se fundamentem na crença de que a contratação de pessoas com deficiência e o conseqüente atendimento às suas necessidades especiais beneficiam a todos, inclusive as próprias empresas, e refletem conceitos altamente valorizados no Século XXI.³³²

A inclusão está longe de ser uma atitude de pena ou de cumprimento de uma lei, deve ser um movimento de amor e cuidado e, sobretudo, de respeito humano. As empresas precisam enxergar além do lucro e garantir, a partir do seu compromisso com a responsabilidade social, o acesso desta demanda no cenário empresarial. Este

³³² SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos - 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006, p.44.

ambiente é muito frio e por vezes, desumano em suas posições e decisões. A humanização, neste cenário econômico, pode acontecer no momento em que suas portas estiverem abertas para acolher o diferente, para oportunizar aos ditos “invisíveis sociais” condições de inclusão. Tudo começa a partir da oportunidade, pois, cumprir uma lei não tira estas pessoas da marginalidade, é preciso que as empresas, uma vez dispostas a cumprirem a lei, se aparelhem arquitetônica e estruturalmente, sobretudo preparem o seu pessoal para acolherem e não serem barreiras para o acesso e permanência dessas pessoas.

4.4.3 MERCADO DE TRABALHO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

O Mercado profissional, sempre olhou para as pessoas com deficiência física com preconceito, afirmando que eles não têm a força produtiva que justifique a sua inserção neste espaço. A produção sempre foi o principal requisito nas escolhas dos profissionais da economia, excluindo, assim, aqueles e aquelas que são vistos, neste meio, como prejuízo funcional, negando-lhes a oportunidade de demonstrarem as suas habilidades. Segundo Claudia Werneck,

[...] uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum.³³³

Independentemente da deficiência física, uma vez qualificadas, é preciso oportunizar a estas pessoas condições para uma inclusão neste mercado, para o resgate da dignidade.

Arion Romita, afirma que alguns fatores dificultam a contratação das pessoas com deficiência física, apoiados:

- Na carência de qualidade profissional;- Na carência dos sistemas de habilitação e reabilitação; - Na falta de estímulos econômicos que facilitam a sua contratação pelas empresas.³³⁴

Estes três fatores, são as principais barreiras para o acesso e permanência deste público ao mercado de trabalho formal, que lhes obriga a recorrerem à informalidade dos camelódromos e feiras populares, ainda, segundo o autor:

³³³ WERNECK, Claudia. **Você é Gente?** Rio de Janeiro: WVA, 2003, p.78.

³³⁴ ROMITA, Arion Sayão. Trabalho do Deficiente. In: **JTB** 17- 812, 1991, p. 5-6.

Os portadores de deficiência não necessitam de medidas preferenciais, mas sim de remoção das barreiras que impedem sua inserção no mercado de trabalho, mas por não haver uma integração eficiente desses três pontos (qualificação profissional, habilitação e reabilitação, estímulos financeiros) no Brasil, uma grande parte dos portadores de deficiência é pedinte de ruas e trabalham na economia informal como: camelôs, distribuidores de propaganda nos semáforos, etc., estando, via de regra, fora do mercado formal de trabalho e sem a proteção do sistema de seguridade social.³³⁵

Os direitos legais desta demanda, não foram suficientemente fortes para derrubarem estas barreiras, pois, como já foi dito, a situação das pessoas com deficiência no Brasil ainda é uma questão de desrespeito político e social. Triste perceber que os governantes se atentam que "os problemas das pessoas com deficiência não estão tanto nelas tanto quanto estão na sociedade"³³⁶ e que as mesmas, precisam ser assistidas na garantia do cumprimento dos seus direitos adquiridos. As vagas oferecidas, pelas cotas, nos concursos públicos, não suprem a carência profissional de centenas de desempregados e desempregadas jovens com deficiência física. Além disso, por terem sido muito mal formados e mal formadas educacional e profissionalmente, o acesso à carreira pública torna-se extremamente difícil. No setor privado, o que originalmente é um direito, toma outros contornos, como se fosse um favor.

Nos colégios onde a pesquisa foi realizada, o número de estudantes com deficiência física, é pequeno, 11 no Colégio Modelo em Porto Seguro, e 5 no Colégio Modelo em Itabuna. São números muito pequenos, quando comparados com o número total de estudantes matriculados nestes colégios, 976 no primeiro e 1204 no segundo. No colégio 1, dentre estudantes com deficiência física, 5 têm surdez. Infelizmente, por não terem intérprete de libras, estes e estas estudantes não conseguem acompanhar o processo de ensino, são prejudicados e prejudicadas, dentre outras finalidades da educação, na formação para possíveis concursos, já que lhes são asseguradas cotas em concursos públicos. Como já foi abordado acima, nestes colégios, a formação para o trabalho não é técnica, o que dificulta o acesso de todos e de todas estudantes às oportunidades de trabalho, inclusive os e as com deficiência física, principalmente aqueles e aquelas que não se sentem motivados a cursarem o Nível Superior.

³³⁵ ROMITA, 1991, p. 06.

³³⁶ SASSAKI, 1997, p.47.

4.5 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior chegou ao Brasil em 1808, com a chegada da família real ao país. Segundo Antônio Carlos Martins, foram criadas:

[...] as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. [...]. Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura¹. Até a proclamação da república em 1889, ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social.³³⁷

A finalidade deste nível da educação e o seu acesso eram a garantia de um diploma em Direito, Medicina, ou em uma das Engenharias, cursos estes que demandavam prestígio, para os escolhidos da corte portuguesa, uma questão meramente política. O quadro descrito apresenta uma real situação de desigualdade ao acesso à Educação Superior, em um Brasil já marcado por outros fatores de exclusão, como a escravidão e a exploração da Corte Portuguesa.

Até 1878, o Ensino Superior, no Brasil, foi ofertado exclusivamente pelo poder público, sendo também por ele controlado. Neste ano, com a Reforma Leôncio de Carvalho, foi autorizada sua oferta, também, na esfera particular, pelas chamadas Faculdades livres, acompanhadas de perto pelo poder central. Esta condição de centralização que aprisionava o Ensino Superior, só foi rompida com a virada do século. Segundo Helena Sampaio,

Com a abolição da escravidão (1888), a queda do Império e a proclamação da República (1889), o Brasil entra em um período de grandes mudanças sociais, que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país.³³⁸

³³⁷ MARTINS, A.C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, vol 17, suplemento 3 2002, p.4. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

³³⁸ SAMPAIO, H.M.S. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990**. NUPES/USP, Documento de Trabalho 08/1991, p. 7. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Com isto, começa, lentamente, a expansão do Ensino Superior no Brasil, não mais marcado pelo exclusivismo do poder central, mas, fechado ao acesso às minorias, mantendo assim a hegemonia da classe dominante na educação brasileira. Martins pontua que, a partir de 1933, a educação começou a contar com a estatística como ferramenta de análise. Neste ano, segundo o autor,

[...], o setor privado respondia por 43,7% das matrículas do ensino superior, proporções que não se modificaram de maneira substantiva até a década de 1960 porque a expansão do ensino privado foi contrabalançado pela criação das universidades estaduais e pela federalização com anexação de instituições privadas.³³⁹

Os dados apresentavam franca expansão deste nível da educação no Brasil. Segundo Maria Amélia S. Zainko³⁴⁰, no país, entre 1964 e 1980, o número de alunos e alunas matriculados no Ensino Superior, aumentou quase dez vezes. E, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³⁴¹, em 1991 o número de matrículas chegou a 1.565.056; no ano 2000, a 2.694.245; em 2010, a 6.379.299 e, em 2013, a 7.305.977 estudantes.

Ao longo da sua contextualização histórica, o Ensino Superior nem sempre deixou clara qual a sua finalidade no contexto social, mantendo, ainda, grande dificuldade de acesso, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Nas primeiras, pela grande concorrência e o desnível educacional dos egressos e das egressas da educação básica pública. Nas privadas, pela dificuldade financeira em manter um curso superior nestas instituições, o que foi amenizado com a Lei 9394/96³⁴², que trouxe muitas mudanças para todos os níveis da educação, inclusive o superior. O artigo 80 da LDB, incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, que muito tem contribuído para a garantia do acesso das classes menos favorecidas a este nível de ensino. Em 2012, neste caminho de garantia ao acesso, é sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre cotas para o

³³⁹ MARTINS, 2002, p.5.

³⁴⁰ ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. Editora UFPR, 2010, p.118. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a08n37.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

³⁴¹ BRASIL. INEP. **Dados do MEC/INEP sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação, 2003 e 2013**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 15 maio 2020.

³⁴² BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação—Lei 9394/1996**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 fev. 2020.

Ensino Superior, primeiro voltada para as instituições federais, posteriormente, muitas instituições aderem, inclusive as estaduais.

Embora, muita coisa tenha mudado quanto ao acesso às instituições públicas e privadas, que hoje, no Brasil, contam com financiamentos estudantis mais acessíveis, a qualidade do Ensino Superior no país tem sido tema de muitos debates. Nunca se viu, na história da educação brasileira, tantas pessoas diplomadas com pouquíssima condição profissional, em todas as áreas acadêmicas, sem contar, com os altos índices de evasão que revelam, dentre outras coisas, as fragilidades da Educação Básica. Tudo isto constitui uma questão social, é preciso que estas instituições, sejam públicas ou privadas, tenham condições para investirem na formação de professores e professoras da Educação Básica e na pesquisa. Segundo Zainko,

[...] é fundamental que a “nova” universidade tenha como compromisso fazer com que a Educação Superior, tendo a pesquisa como seu princípio educativo, seja parte integrante e ativa do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável das pessoas, das comunidades e das nações.³⁴³

Uma educação superior só se estabelece, quando, a partir da sua função social, oportuniza a todos e a todas, independentemente do nível financeiro, ou outra condição, o acesso e permanência à sua formação.

4.5.1 O ENSINO SUPERIOR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como fundamentos a igualdade, a equidade e o atendimento a estudantes com deficiência nas classes regulares de ensino, a luta pela inclusão desta demanda na educação básica resultou em direitos, que também alcançam a educação superior, a partir das legislações federais: Aviso Circular nº 277/1996, o Decreto nº 3.298/1999, a Portaria nº3.284/2003 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015. Assim, segundo Elaine Guerreiro e colaboradores:

³⁴³ ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. Editora UFPR, 2010, p.116. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a08n37.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino.³⁴⁴

Na atualidade, estudantes com deficiência, aos poucos, começam a ocupar espaços que antes lhes eram negados pela falta de leis que assegurassem os seus direitos. Embora a inclusão seja uma expressão que vai além de uma lei, em uma sociedade tão preconceituosa e injusta, a legislação será o cuidado do Estado para com estes e estas vencedores sociais.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assegura em suas diretrizes dentre outras coisas:

[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; - aprendizado ao longo de toda a vida; - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;- oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.³⁴⁵

Este decreto, preconiza algumas ações, para que seja assegurado o AEE no Ensino Superior, como a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com vistas a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação, que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos e alunas com deficiência.

Neste contexto, as instituições de Ensino Superior precisam observar as especificidades individuais de cada estudante com deficiência e, também, as características próprias de cursos de graduação e pós-graduação, com objetivo de auxiliar na implementação das atividades dos núcleos de acessibilidade, uma vez que

³⁴⁴ GUERREIRO, E.M.R.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. p. 32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003. Acesso em: 20 jun. 2020.

³⁴⁵ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 out. 2020. Art. 01.

as ações destes núcleos requerem conhecimento de cada área e das características individuais destes e destas estudantes. Além disso, devem estar contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional devida as diferentes propostas pedagógicas ofertadas no âmbito das universidades.

A inclusão nos espaços acadêmicos ainda é um grande desafio, pois, enquanto as leis asseguram o acesso, a permanência, também garantida em lei, depende da boa vontade daqueles e daquelas que fazem a educação superior acontecer. Laura Ceretta Moreira e colaboradoras esclarecem que:

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.³⁴⁶

O acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior é um tema que sempre gerou posições divergentes entre a comunidade acadêmica, por várias razões, dentre elas, a falta de condições estruturais e formativas para acolher esta demanda no espaço acadêmico. Em toda a sua história, o Ensino Superior sempre contemplou estudantes com bom desempenho na Educação Básica, ou seja, o critério sempre foi excludente, embora, o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP)³⁴⁷, nos censos de 2003 e de 2013, afirmem que o número de matrículas desse alunado, que passou de 5.078, para 29.034 respectivamente, está em crescimento neste nível de ensino.

Segundo o censo de 2016 foram registradas “35.891 matrículas de graduação (ou 0,4% do total de matrículas) declaradas com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação”³⁴⁸. Ainda, segundo este censo “No que se refere à declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, é contabilizado o total de 4.799

³⁴⁶ MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. (2011) Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Editora UFPR Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011, p. 141. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 20 jun. 2020.

³⁴⁷ BRASIL. **MEC/INEP Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação, 2003 e 2013**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 15 jun. 2020.

³⁴⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2016 resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf Acesso em: 17 jun. 2020, p. 27.

concluintes de graduação. Esse total representa 0,4% dos concluintes em 2016”³⁴⁹. São dados que, apesar de ínfimos, representam muito para este extrato da sociedade, pois, são frutos de muita luta, de famílias que acreditam que todos e todas somos iguais perante a lei.

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à educação básica e aos serviços de reabilitação, o que indica sua exclusão dos direitos sociais básicos. Associado a isso é possível afirmar que as restrições de acesso e progressão dessas pessoas na educação superior estão relacionadas às condições socioeconômicas e à própria história da exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência.³⁵⁰

As barreiras a serem derrubadas são muitas, tanto arquitetonicamente como atitudinalmente, quando não é a quantidade de escadas nos prédios, sem a presença de elevador, são os olhares segregadores de docentes e demais estudantes. Nem sempre, os centros acadêmicos estão aparelhados para oportunizar a esta demanda condições de acesso, aprendizagem e permanência. É uma questão de acessibilidade, que precisa ser resolvida para que os centros acadêmicos garantam a esta demanda adequação curricular e estrutural, de forma a reduzir a evasão e dignificar a escolarização superior destes e destas estudantes. Leila Nunes e Francisco Nunes Sobrinho, afirmam que “nesse início do século XXI, o conceito de acessibilidade extrapola as barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população”³⁵¹, é preciso que os espaços acadêmicos alcancem as reais necessidades de estudantes com deficiência e oportunizem uma educação de qualidade, que respeite os seus limites.

A Lei 13.146/15 no Art. 28 dispõe que todos os sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades, sejam inclusivos, também assegura a esta demanda, quanto a inserção no ensino superior,

[...] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão

³⁴⁹ BRASIL, 2016, p. 38.

³⁵⁰ MIRANDA, Theresinha G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise M de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.120.

³⁵¹ NUNES, L.R. de O.P.; NUNES SOBRINHO, F.P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 270.

em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento [...]³⁵²

Esta disposição é ratificada na Lei nº 13.409³⁵³, de 28 de dezembro de 2016, que trata sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Embora a legislação garanta este acesso, a presença de estudantes com deficiência, nas faculdades e universidades, ainda é muito tímida e vem crescendo muito lentamente, mesmo lhes sendo assegurado o acesso pelas leis acima descritas. Um dos motivos, está na grande evasão destes e destas na Educação Básica, que, por sua vez, não está instrumentalizada para garantir a estes e a estas o preparo para o Ensino Superior.

O chamado Estatuto dos Deficientes, ainda garante adequações nos processos seletivos das instituições de Ensino Superior para assegurar a igualdade de condições no ingresso a estes espaços de ensino. O mesmo, no Art. 30 sugere às instituições de Ensino Superior:

[...] disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; [...]³⁵⁴

A Lei 13.146/15, em seu texto, deixa evidente que o processo para o acesso de estudantes com deficiência, nas instituições públicas e privadas, precisa respeitar as limitações destes candidatos e destas candidatas; precisa humanizar todo o processo de avaliação, seja ele via ENEM ou vestibular. Apesar de todo os itens apontados pela lei, o desestímulo de estudantes com deficiência, que conseguem concluir o Ensino Médio, com relação ao ingresso no Ensino Superior, é muito grande.

³⁵² BRASIL, 2015, Art. 28.

³⁵³ BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 30 jun, 2020.

³⁵⁴ BRASIL, 2015, Art. 30.

A região onde estão localizados os colégios, que serviram de base para a pesquisa social, possui, na Costa do Cacau, onde está o Colégio Modelo de Itabuna, duas universidades públicas, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); um Instituto Federal (IFBA), e quatro faculdades privadas, a União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), a Faculdade de Ilhéus, a Faculdade Madre Thais e a Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), todas na modalidade presencial. A região, também possui várias faculdades na modalidade EAD. Já a Costa do Descobrimento, onde está o Colégio Modelo de Porto Seguro, possui um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um campus da UFSB, dois *campi* do IFBA e duas faculdades privadas, a Faculdade Espírito Santo (FAES) e a UNESUL Bahia Faculdades Integradas, além das unidades que oferecem os cursos EAD.

São muitas as oportunidades de acesso ao Ensino Superior, para todos os egressos e as egressas da Educação Básica, independentemente da condição. Mesmo com as cotas, nas Universidades Públicas e nos Institutos Federais, as matrículas de estudantes com deficiência, nestes espaços, são muito escassas, quase inexistentes. O mesmo acontece nas instituições privadas, nas quais existe um compromisso com a acessibilidade. A procura, quando existe, é mais comum nos espaços acadêmicos EAD, por não precisar, muitas vezes, sair de casa e poder contar com o auxílio da família durante as aulas remotas. Vale salientar, que nenhum destes espaços, no Sul e extremo Sul da Bahia, independentemente do tipo de oferta, possui estudantes com deficiência intelectual matriculados ou matriculadas.

Na pesquisa social, ao questionar estudantes com deficiência com a pergunta: Você pensa em fazer um curso superior? Obteve-se os seguintes percentuais: no Colégio Modelo em Itabuna, a maioria 60%, respondeu que sim, se for a distância. E 40% que responderam que não, disseram que, independentemente da faculdade, não querem continuar os estudos. Dentre os e as estudantes que responderam que sim, 60% disseram que querem fazer Música, 25% Artes, e 15% não sabem o que querem fazer. Todos estudantes do Colégio Modelo em Porto Seguro disseram que não querem fazer faculdade, ou porque precisam trabalhar, ou porque moram distante das faculdades e universidades.

Ressalta-se que 75% de estudantes, do Colégio 2, que pretendem fazer um curso superior, fazem parte da parceria deste colégio com a APAE, onde eles fazem música ou arte como atividade integradora. Pode-se perceber que o estímulo é uma

importante ferramenta de motivação, além da conscientização que precisa ser feita, a responsáveis e estudantes, sobre os direitos desta demanda quanto ao acesso ao Ensino Superior. Como descrito anteriormente 84% de estudantes com deficiência e 80% de responsáveis, não conhecem a Lei 13,146/15, que dispõe, dentre outros direitos, sobre o acesso e permanência destes e destas estudantes no Ensino Superior. O conhecimento dos direitos e a motivação, podem ajudar a aumentar a procura desta demanda pelo Ensino Superior, visto que, este nível da educação poderá abrir portas de emprego e, sobretudo, cumprir com a sua função na inclusão social.

Estes e estas estudantes, também responderam à pergunta: Você se sente preparado ou preparada para prestar o ENEM ou o vestibular? Esta pergunta, de certa forma, ajuda a compreender, em parte, as respostas da questão anterior, pois, é um fator de motivação no contexto aqui discutido. Dentre os e as estudantes entrevistados e entrevistadas, 82% não se sente preparado ou preparada para este fim, 14% se sente preparado ou preparada e 4% não responderam. Cabe colocar, que os e as estudantes que se sentem preparados ou preparadas, todos e todas fazem cursinho no contraturno.

4.5.2 ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

O Estudantes com deficiência intelectual, raramente ingressam no Ensino Superior, uma das consequências diretas do baixo índice de matrículas na Educação Básica. Quando, um ou uma representante dessa categoria, consegue sentar em um banco de uma faculdade, infelizmente, ainda causa espanto e vários questionamentos de exclusão e de domínio sobre um espaço conhecido como o “reduto dos bons”. Dentre os questionamentos destacam-se: O que estes ou estas estudantes querem na faculdade? Para que eles e elas querem um curso superior? Será que vão conseguir acompanhar? Como lidar com eles e elas? Que absurdo, a faculdade não é para isto. Quem vai confiar em um ou em uma profissional com deficiência intelectual? Estes e outros questionamentos, não deveriam, mas são muito comuns entre acadêmicos, quando precisam dividir este espaço com esta demanda. Rosita Carvalho, diz:

Se entendermos a deficiência como um problema, a diferença dos deficientes até poderá ser “autorizada”, desde que protegida em ambientes abrigados

(como as sementes que ficam dentro dos frutos) e em espaços a eles circunscritos, exclusivos e excludentes. Mas, se vivermos alteridade dos deficientes como um desafio (muito mais a nossa retórica), a deficiência poderá ser socialmente “autorizada”.³⁵⁵

O processo de inclusão destes e destas estudantes no espaço acadêmico, precisa ser construído a partir de um Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e um Projeto Político-Pedagógico Institucional - PPI elaborados para contemplar todos e todas estudantes, independentemente da condição cognitiva. Os questionamentos acima elencados, fazem parte, não só do universo discente, mas, também docente. Neste aspecto, a legislação, mesmo sendo cumprida, nada pode fazer, pois, é uma construção pessoal que necessita de um novo direcionamento, possível a partir da convivência com as diferenças. Este caminho pode ajudar, primeiramente, na quebra dos preconceitos que marginalizam estes e estas estudantes, os e as estigmatizam no sentido de serem incapazes ou mesmo “loucos” e dependentes. Todo este contexto de exclusão, precisa ser enfrentado com um trabalho que oportunize a autonomia discente, que neste caso, consiste em ensinar a lidar com as suas limitações e desenvolver suas habilidades e competências.

Segundo a Diretoria de estatísticas educacionais - DEED e o INEP³⁵⁶, com base nos dados do Censo da Educação de 2016, 3.993 estudantes com alguma Síndrome ou Deficiência Intelectual se matricularam em uma graduação no Brasil, destes, 1.389 com deficiência relacionada a retardo mental, hoje, dentro do grupo da chamada deficiência intelectual.

Na observação, a direção dos Colégios 1 e 2, foi questionada: Quantos estudantes com deficiência intelectual, que concluíram o ensino médio, ao longo da existência destas instituições, ingressaram no ensino superior? A resposta, em ambos casos, foi: nenhum ou nenhuma, embora, alguns e algumas tenham feito o ENEM, mas não conseguiram aprovação, nem mesmo pelas cotas. Cabe ressaltar, que nesta região da Bahia, nunca um estudante ou uma estudante com deficiência intelectual ingressou em uma Instituição de Ensino Superior. Em todo o Estado, apenas uma

³⁵⁵ CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 44.

³⁵⁶ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2016 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020, p.27.

estudante com Síndrome de Down concluiu, em 2013³⁵⁷, um curso superior. Isto deixa claro, que esta demanda ainda não tem o devido acesso ao Ensino Superior, por vários motivos, dentre eles:

- Falta de oportunidades
- Falta de preparo para o acesso e permanência
- Processo seletivo de acesso, como o ENEM e o vestibular, não adaptado
- Estigmatização acadêmica, ou seja, mito do incapaz

Estes e outros motivos, dificultam a presença de estudantes com deficiência intelectual no cenário acadêmico, que é recheado por uma briga de egos, que não dá espaço a estes e estas estudantes. É preciso que este fechamento das Instituições de Ensino Superior a esta demanda, seja repensada, de forma a oportunizar que os direitos desses e dessas estudantes sejam, de fato, assegurados. Quanto a condições cognitivas para a permanência, isto será consequência do trabalho desenvolvido no Ensino Médio, que é imprescindível para o acesso. O que nenhuma instituição deve fazer, é rotular estudantes com base nas suas limitações.

Aqui é importante frisar que, como já dito anteriormente, a inclusão é algo que nasce de dentro para fora, ou seja, é uma ação que externa um cuidado pelo outro. Neste sentido, a inclusão destes e destas estudantes, não deve ser pautada apenas por uma questão de gestão, é preciso que todo o corpo técnico, administrativo, docente e discente das Instituições de Ensino Superior compreenda que a presença de estudantes com DI, neste espaço, não é um ato de caridade ou um favor, mas, um direito que está expresso na Constituição de 1988 e em outras leis, inclusive na Lei 13.146/15. Sobretudo, é uma expressão de um cuidado que deve ser comum em todos os espaços sociais.

4.5.3 ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

O grande estigma que dificulta a inserção de estudantes com deficiência física, é o da incapacidade. As pessoas, muitas vezes, não conseguem dissociar limitações físicas de condições cognitivas, que acaba sendo uma das mais difíceis barreiras a ser vencida por estes e estas estudantes. O Ensino Superior, constitui uma

³⁵⁷ DEFICIENTE Ciente. Blog da inclusão e cidadania. **Baiana com Síndrome de Down é a primeira a concluir a universidade no estado.** Hipertexto. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/baiana-com-sindrome-de-down-e-a-primeira-a-concluir-universidade-no-estado.html>. Acesso em: 11 out. 2020.

meta para muitos e muitas estudantes cegos, cadeirantes, surdos, amputados, que, por terem enfrentado barreiras em todos os tipos de acessibilidade na Educação Básica, se fortaleceram e conseguiram autonomia para buscarem, na educação, meios para superação das suas limitações congênitas ou adquiridas.

Para Galvão Filho “uma sociedade inclusiva busca tornar acessível todas as suas realidades, garantindo que a pessoa com deficiência possa realmente acessar o mundo ao seu redor, com todos os direitos e deveres de cada cidadão”³⁵⁸, assim, o espaço acadêmico precisa ser transformado para possibilitar o acesso, em todas as suas dimensões, a estudantes com deficiência física, pois, a condição destes alunos e destas alunas, não deve ser motivo para sua exclusão de espaços e atividades acadêmicas, negando-lhes os direitos das políticas de inclusão, dificultando assim o desenvolvimento social, pessoal e profissional desta demanda. Segundo o INEP, “fica claro que as políticas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros”³⁵⁹.

O Censo de 2016³⁶⁰ apurou que neste ano, as Instituições de Ensino Superior matricularam 32.762 estudantes com deficiência física, sendo destas 11.028 estudantes com baixa visão, 5.051 com deficiência auditiva, 1.738 com surdez. Dentre os 36.755 estudantes com deficiência matriculados em 2016, ainda segundo este censo, aproximadamente 90% foram estudantes com alguma deficiência física não associadas com deficiência intelectual ou síndromes.

Do total de estudantes matriculados em 2019, no Colégio Modelo em Porto Seguro, 976 estudantes, 2,7 % se declararam com algum tipo de deficiência, enquanto no Colégio Modelo em Itabuna, de 1204 matriculados no mesmo ano, 2,8 % fizeram a mesma declaração. Destes, 11 estudantes do Colégio 1 e 5 do Colégio 2, possuem algum, tipo de deficiência física. Nos dois colégios, a surdez representa a deficiência com maior número de deficientes físicos matriculados.

³⁵⁸ GALVÃO FILHO, Teófilo Almeida. **A tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346f. UFBA, Salvador, 2009, p. 91.

³⁵⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaosuperior/censosuperior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf . Acesso em: 15 maio 2020.

³⁶⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica: 2016 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020, p.27.

Quando questionados sobre fazerem um curso superior, do total de estudantes com deficiência física participantes, apenas 73% afirmaram ter isto como meta, e destes apenas 3 estudantes com deficiência física se sentem preparados para fazerem o ENEM ou vestibular. Vale ressaltar, que de 16 estudantes com deficiência física entrevistados apenas 5 estão no último ano do Ensino Médio. Nas instituições públicas de Ensino Superior da região, em 2019, nenhum estudante se declarou deficiente, apesar de todas as instituições apresentadas possuírem espaços adaptados. A presença de estudantes com surdez, por ser uma deficiência física com lei própria³⁶¹, que obriga a presença de intérprete em libras nos espaços escolares, é mais comum na Educação Básica e nos espaços acadêmicos.

Estudantes com deficiência física, embora enfrentem muitos preconceitos e muitas barreiras, que precisam ser vencidas, aos poucos conquistam o seu espaço nas Instituições de Ensino Superior, muitas vezes, se destacam na atuação profissional. É importante, nesse processo, o conhecimento das leis, pois, é muito difícil lutar com o desconhecido. Também é salutar, a colaboração de acadêmicos com deficiência física na conscientização de estudantes da Educação Básica, que se encontram na mesma situação, no sentido de motivá-los e motivá-las para o ingresso no Ensino Superior, que lhes possibilita saírem da invisibilidade social.

O Acesso e permanência de estudantes com deficiência ao Ensino Superior é uma responsabilidade de toda a sociedade e, sobretudo, dos e das governantes. A Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009 estabelece “a Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes”³⁶². Torna-se necessário que os espaços acadêmicos possibilitem, a partir do seu PDI e PPI, condições de acesso e permanência arquitetônica, como, também, em relação ao currículo, assegurando por meio de ferramentas inclusivas o rompimento das barreiras de exclusão, principalmente as atitudinais, que, segundo Fabiana Tavares

[...] são construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimam, ora superestimam a capacidade da pessoa com deficiência, traduzindo-se na forma de discriminação, intencional

³⁶¹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

³⁶² UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. Paris, 2009, p.01. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso: 10 jul. 2020.

ou não [...] tanto podem surgir na linguagem, quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência.³⁶³

O rompimento das barreiras atitudinais proporciona, a estudantes com deficiência no Ensino Superior, a alegria da pertença a um ambiente, muitas vezes, excludente e, sobretudo, o incentivo da permanência no espaço escolar.

A escola precisa ser repensada, a partir do pressuposto de que sem ela, a sociedade se reduz a um aglomerado de pessoas, sem rumo e sem limites, pois, a mesma sempre foi considerada um dos alicerces de toda civilização. Suas ações refletem, de forma pontual, na constituição do ser humano que se pretende definir, lhes garante, a partir da sua estrutura e trabalho, o acesso aos demais espaços sociais, tais como o mercado de trabalho e as Instituições de Ensino Superior. O ingresso nesses espaços já é assegurado às pessoas com deficiência pelas leis, mas, dificilmente estas pessoas são vistas nos corredores dos espaços acadêmicos, ou alguns setores do mercado de trabalho, pois, são espaços que ainda não se reinventaram no sentido de acolherem o diferente. Aqui, é preciso destacar que a escola, sozinha, não é capaz de reverter a situação de exclusão, de certa forma histórica, em que estas pessoas ainda se encontram, mesmo porque, o Ensino Médio não tem, ainda, uma estrutura que não apenas acolha, mas, garanta, de fato, a escolarização desta demanda e o seu preparo para o mercado de trabalho.

³⁶³ TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. p.195. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 11 out. 2020.

5 CONCLUSÃO

O cuidado sempre será a principal ferramenta de inclusão, pois, é, antes de tudo, uma forma de ser que é externada no servir. A palavra amor resume esta ação, uma vez que, cuidar é amar e o amor só se manifesta a partir do cuidar do outro e de si. Muitos e muitas apresentam a educação como um sacerdócio, e são felizes nesta conceituação, pois, não existe sacerdócio sem doação, sem servir, da mesma forma que a prática educativa. Neste contexto, se dá o cuidado pedagógico que se efetiva comunitariamente, escola, comunidade e família, juntos, por todos e todas. O planejar, o ensinar, o avaliar, enfim, tudo na escola é um cuidado dispensado a todos e a todas estudantes, independentemente das suas deficiências.

A construção conceitual do termo deficiência, no Brasil, acompanhou o desenvolvimento histórico do país, passando pelas culturas aqui estabelecidas, nas quais, a retirada do convívio social era a medida sempre adotada, uma vez que, a pessoa era tida como sem capacidade para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Apesar de existirem leis que garantiam os direitos da pessoa com deficiência, as mesmas eram excluídas, por serem consideradas como diferentes. No Brasil, a construção dos direitos da pessoa com deficiência, após a Constituição de 1988, permitiu a este extrato social uma maior visibilidade, o que começou com a Lei nº 7.853/1989, que trouxe como eixo norteador o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinou a atuação do Ministério Público, definiu crimes, e também deu outras providências, como a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Com isso, a lei determina que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”³⁶⁴. Em 2000, a Lei nº 10.048 é aprovada, trazendo como conquista a prioridade de atendimento à pessoa com deficiência. E, em 2015, é instituída a Lei nº 13.146, Lei

³⁶⁴ BRASIL, Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, artigo 2º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso: 14 jun. 2020.

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta Lei, é uma grande conquista e trouxe muitas modificações no tocante à compreensão das incapacidades no direito brasileiro, pois, a partir desta lei, a pessoa com deficiência deixa de ser juridicamente incapaz, para ser reconhecida como legalmente capaz.

A partir da construção do conceito de deficiência, também foi necessário compreender que o conceito de inclusão está intimamente relacionado com o de exclusão, pois, só se pode incluir o que está excluído, escondido, sem visibilidade. No Brasil, esta inclusão, muitas vezes, foi entendida como integração, foi preciso entender que integrar, nem sempre é sinônimo de incluir, pois na inclusão a sociedade se prepara para atender às necessidades das pessoas com deficiência e na integração as pessoas com deficiência se adaptam aos modelos já existentes na sociedade.

A Inclusão escolar no Brasil vem, ao longo do tempo, ganhando contornos e se estabelecendo a partir de leis que asseguram, ao aluno e à aluna deficiente, o direito à educação, o direito a estudar na escola regular como qualquer cidadão ou cidadã. Apesar destas conquistas, a inclusão escolar ainda é um ponto de interrogação na educação brasileira, quando se observa que o direito à educação, preconizado pela Constituição de 1988, não assegura o direito a aprender, uma vez que, a maioria das escolas no Brasil não dispõe de profissionais especializados ou especializadas para o atendimento desta demanda.

A escola, na perspectiva da inclusão, é uma porta aberta às diferenças, estando equipada, não só no aspecto estrutural, mas, com profissionais comprometidos, comprometidas, formados e formadas nesta perspectiva, docentes que acreditem que a inclusão escolar é possível, buscando os saberes necessários para o exercício da docência de estudantes deficientes.

A Escola, apesar da legislação e das políticas públicas para esta demanda, ainda não está aparelhada para o acesso e permanência de estudantes com deficiência física e/ou intelectual no Ensino Médio. Dificilmente cumprirá a sua finalidade de preparar esses e essas estudantes para o mercado de trabalho e para a inserção no Ensino Superior, pois, para este fim, a escola precisa muito mais que lei e financiamento, é preciso amor pelo outro e senso de comunhão. A inclusão é uma expressão do cuidado, assim, é um modo de ser que precisa ser ensinado e cultivado,

em todos os espaços sociais. Na pesquisa, fica evidente a falta de preparo de profissionais do Ensino Médio para trabalharem com esta demanda, e, por isso, o planejamento e metodologias estão longe de inclui-los e de incluí-las, o que gera a segregação, evasão e aprovação irresponsável.

A inclusão escolar, é um caminho a ser construído por vários parceiros, tais como a família, a igreja, o poder público e, sobretudo, pela escola. Como base fundamental para a construção deste caminho, está o que a Declaração de Salamanca preconiza, ao afirmar que todas as escolas precisam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, ou seja, as portas das escolas devem estar abertas para todos e todas, garantindo, assim, um direito universal.

Apesar dos avanços legais, as escolas ainda estão longe de alcançarem o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no que tange ao trabalho que desenvolva as potencialidades dos alunos e das alunas, uma vez que, muitas escolas ainda segregam, e/ou excluem estudantes com deficiência, utilizando metodologias que não auxiliam no processo escolar e social, imprimindo, na maioria das vezes, um currículo inflexível, que não permite ao aluno ou à aluna com deficiência intelectual o acesso à uma aprendizagem efetiva. A Educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, ainda é uma luta de todos e todas que acreditam que é possível construir uma sociedade igualitária, em que a escola seja espaço da diversidade, aberta à inclusão e disposta a assegurar a todos e a todas estudantes os mesmos direitos à aprendizagem.

No Brasil, a presença de estudantes com deficiência no Ensino Médio, embora apresente um aumento considerável segundo o censo escolar de 2018, ainda é ínfima em relação a quantidade dos e das demais estudantes, tendo por principal causa a evasão no Ensino Fundamental. Segundo o censo de 2018³⁶⁵: o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado aumento no

³⁶⁵ BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio.** Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher. Acesso em: 20 jul. 2020.

número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%.

Este crescimento, já deveria ser um grande motivo para que as escolas da Educação Básica se aparelhassem para oferecer a esta demanda uma educação que lhes tire da invisibilidade, a partir do preparo para o trabalho e inserção no Ensino Superior.

Das matrículas de estudantes com deficiências físicas, no Brasil, 13,7% representam os com surdez. Na pesquisa social, este tipo de deficiência física, nos dois colégios, representa a deficiência com maior número de estudantes deficientes matriculados e matriculadas. Por outro lado, nas matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo a pesquisa, prevalece as relacionadas com algum tipo de retardo mental. A Presença destes e destas estudantes, que, embora representem uma parcela muito pequena do universo de matrículas das escolas da Educação Básica no Brasil, justifica uma atenção maior por parte da comunidade escolar devendo este fato ser contemplado no PPP das escolas. Cabe ressaltar que, nem sempre, as metas do Projeto são divulgadas, ficando assim, impossível atingi-las.

Na pesquisa, ficou evidente que a questão de estudantes com deficiência, não faz parte das prioridades da maioria das comunidades escolares, ficando a meta 4 do Plano Nacional da Educação – PNE, que propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados ³⁶⁶

Apenas uma questão estatística, visto que o AEE não está presente, em muitas escolas, por falta, na maioria das vezes, de profissionais para a Educação Especial e, principalmente, por não ser este público o alvo da educação brasileira, embora tenha oportunizado direitos a esta demanda, o que é uma forma de cuidado para com estes e estas.

³⁶⁶ BRASIL.MEC. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014, meta 4. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Os conceitos de Cuidado e deficiência, estão intimamente relacionados, e são interdependentes, uma vez que, o cuidar é uma resposta a qualquer deficiência, constituindo assim um modo de ser. As ações pedagógicas são pontes que expressam o cuidado com o outro. Estas expressões do cuidado, presentes na escolha docente no planejamento das aulas, no material didático, na adaptação curricular, no olhar avaliativo, dentre outras expressões, são ferramentas de inclusão escolar. A partir das mesmas, é possível vencer a segregação e construir um caminho de escolarização que permita a estudantes com deficiência, condições de preparo para o trabalho e ingresso no Ensino Superior, pois, tudo na escola expressa um cuidado para com estudantes, independentemente da sua condição. Estas ações, quando bem planejadas, são ferramentas imprescindíveis no preparo para o trabalho e inserção no Ensino Superior, para isto, as mesmas precisam estar conectadas com o Projeto Político Pedagógico da escola e com a participação da família.

É possível, pelas ações pedagógicas, o preparo de estudantes com deficiência física e/ou intelectual para o mercado de trabalho e Ensino Superior, desde que a escola acredite que o seu trabalho pode derrubar barreiras e vencer os paradigmas de que ser deficiente físico e/ou intelectual é ser incapaz. Quando isto acontece, toda a comunidade escolar contribui, cada qual dentro das suas atribuições, para a inclusão e formação destes e destas estudantes para os fins aqui discutidos. Todo este contexto, expressa solidariedade, amor, e, sobretudo, condições para o cuidar do outro, pois o cuidado é o que forma e une as pessoas, sem o mesmo seria impossível a existência humana, pois, faz parte da sua constituição antropológica, e por que não dizer, ontológica, por ser uma dimensão transcendente.

O Cuidado expresso pelas ações pedagógicas seja na dimensão antropológica, como na teológica, é condição imprescindível na inclusão de estudantes com deficiência no mercado de trabalho e no mundo acadêmico. Este cuidar começa a partir do acolhimento destes e destas no espaço escolar. Segundo a pesquisa, nos dois colégios, a maioria das pessoas discentes entrevistadas, 80% do Colégio1 e 90% do Colégio 2, se sentem cuidadas pelos autores e pelas autoras escolares. Embora isto não assegure a inclusão, possibilita a quebra das barreiras atitudinais, tão necessárias para os encaminhamentos escolares. As ações pedagógicas, independentemente de qualquer definição, são expressões do cuidado

uma vez que são elaboradas para servirem de ponte para o outro. Aí está a razão pela qual estas ferramentas escolares são plenas de cuidado, o servir, o cuidar do outro.

Estudantes com deficiência, embora tenham conquistado espaços dentro do cenário escolar, ainda têm seus direitos escolares desconhecidos, inclusive por muitos deles e delas. Possivelmente, este desconhecimento por parte também dos e das docentes contribui para, segundo a pesquisa social, 55 % destes e destas estudantes não conseguirem perceber ações inclusivas, ou recursos pedagógicos inclusivos, em suas aulas nas salas regulares. As ações pedagógicas, geralmente, são pensadas para um público específico, aqueles e aquelas que não possuem deficiência intelectual e/ou física, assim, dificilmente será percebido um cuidado para com os e as estudantes com deficiência nestas ações.

As ações pedagógicas, na sala regular, precisam garantir a estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento a partir de recursos pedagógicos inclusivos, que permitam a estes e a estas estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades para a autonomia. Com base nos dados da pesquisa, 85% das pessoas discentes entrevistadas ratificam a importância dessas ações para a aprendizagem dos conteúdos ministrados. Mesmo tendo grande importância, nem sempre são planejadas e aplicadas, mantendo, assim, a barreira que impede o acesso desta demanda ao conhecimento, contribuindo para a segregação e o aumento da evasão na educação especial das escolas participantes da pesquisa.

A realidade destes e destas estudantes nas escolas públicas, como as da pesquisa, é muito difícil, pois, o trabalho que deve ser desenvolvido neste espaço não acontece, não havendo interação da escola com o AEE, quando há este atendimento. Como nas escolas regulares a presença de estudantes com surdez é mais comum, a presença de interprete de libras é imprescindível, pois, sua ausência irá gerar o que já foi abordado acima, segregação. Infelizmente, isto acontece em muitas escolas, inclusive no Colégio 1 onde a falta deste ou desta profissional, e a falta de habilidade docente com as libras, têm reforçado a barreira comunicacional entre as partes. Neste sentido, as libras e os recursos pedagógicos, como vídeos interativos, música, roda de conversas, trabalhos em grupo, dentre outros, assumem o mesmo papel, uma vez que são, na esfera didática, ferramentas para inclusão que expressam, antes do aspecto escolar, o cuidado.

O cuidado, apesar de toda a importância no trabalho escolar, principalmente na construção e aplicação das ações pedagógicas, pois, a partir deste caminho pode ser possível a escolarização de estudantes com deficiência, não assegura a inserção desta demanda no mundo acadêmico e do trabalho. Esta atribuição é uma questão social e política, sendo, para isto, necessário que as leis que garantem estes direitos sejam cumpridas. Embora no Brasil, a Lei 13.146/15 assegure este direito, o preconceito ainda é a maior e mais difícil barreira a ser vencida pelas pessoas portadoras de deficiência. O cuidar é uma expressão que está presente em todas as ações humanas, voluntaria ou involuntariamente, é servir, é fazer diaconia, é um caminho para Deus, ou seja, é uma relação do Criador com o todo criado, é expressão teológica. A escola, por si só é, também, um espaço teológico, permeado pelo cuidado pedagógico que conduz ao outro e, assim, a Deus.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Associação Americana para Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento. **Deficiência Intelectual**: definição, classificação e sistemas de apoio. 11ª Edição. Tradução: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A., Madri, 2011.
- ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- AINSCOW, M.; PORTER, G. ; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALMEIDA, C. C. L. Saúde e cuidado: elementos para o trabalho com famílias. In: DUARTE, M. J. O. *et al.* **Política de saúde hoje**: interfaces & desafios no trabalho de assistentes sociais. São Paulo: Papel Social, 2014.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda, 1994.
- ALVES, Rubem. **Dogmatismo e Tolerância**. São Paulo: Ed. Paulina, 1982.
- AMARAL, L. Histórias da exclusão: e de inclusão? - na escola pública. In: CONSELHO Regional de Psicólogos. **Educação Especial em debate**. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION –AMMR. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AMORIM, S.B. **Sala de recursos multifuncionais**: o AEE em ação. Deficiência Intelectual. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017.
- ANDRADE, S.S.B. **Sala de recursos multifuncionais**: o AEE em ação. Surdez/Deficiência Auditiva. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017.
- ARAUJO, Luiz Alberto David; COSTA, Waldir Macieira. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência**: algumas novidades. Dez. 2015. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEahUKEwiyt3sAhVpHbkGHQ-4BjMQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fescolasuperior.mppr.mp.br%2Farquiva%2FFile%2FMarina%2Fdeficiencia6.pdf&usq=AOvVaw1RN0i7HKwyQpDT219hEb94>. Acesso em: 11 out. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- BAHIA.SEC/CEE.**Sala de recursos multifuncionais:O AEE em ação.**]~]]Salvador,2017.p.123.

BALD, Volnei André. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. Lajeado, RS: UNIVATES, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>. Acesso em: 08 jun.2020.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. Edição Especial. 2011.

BAPTISTA, P. A. N. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Rever**, ano 15, n. 2, jul-dez/2015. p. 107-125.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. In: **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre: Editora Liber Livro, n.5, 1993, p. 187-216.

BASTOS, A. B. I A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicologia Infantil**. v.14, n.14, São Paulo, out. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia de bolso; 2008.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. Secretaria de Educação Especial - Brasília: ABPEE - MEC: SEESP, 2006.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Texto complementar distribuído em cursos Tecnologia Assistiva, RS, 2006. Disponível em: www.assistiva.com.br. Acesso em: 05 abr. 2020.

BEVIS, Olivia, A life force. In: LEININGER, M. **Caring**: an essential human need. Thorofare, Charles B. Slack, 1981. cap. 5. p.49-59.

BEYER, Hugo. O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: Múltiplas Perspectivas. Porto alegre: Mediação, 2006, p.73-81.

BEZERRA, S.S.; VIEIRA, M.M.F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. **Revista Administração Empresa**, São Paulo, v.52, n.2, 2012, p.232-244.

BEZERRA, Z. F. *et al.* Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 281, maio/ago. 2010.

BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada Ave-Maria, 141.ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1959, (impressão 2001). 1632p.

BOEHS,A.E.;PATRICIO,Z.M. O que é este “cuidar/ cuidado”?uma abordagem inicial Rev. Esc. Enf. USP, São Paulo, 24(1):111-116, abr. 1990.p.112.

BOFF, Leonardo. Justiça e Cuidado: Opostos ou Complementares? In: PEREIRA, Tânia da Silva; OLIVEIRA, Guilherme de. **O cuidado como valor jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009 (a).

BOFF, Leonardo. **Ética e ecoespiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOFF, Leonardo. **O cuidado Necessário**. Petrópolis. Vozes, 2.ed., 2012 (a).

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2.ed., 2012 (b).

BOFF, Leonardo. **Princípio de compaixão e cuidado**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes,2009 (b).

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORSANI, Maria José. **Adequação curricular**: construindo uma escola inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/adequacao-curricular-escola-inclusiva/>. Publicado em: 30 jan. 2014. Acesso: 12 mar. 2020.

BRANDÃO ALVES, F M. **Avaliação da Qualidade do Espaço Público Urbano**, Proposta Metodológica. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 186/2008**. Diário Oficial da União de 10 jul. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 12 de abr. de 2020.

BRASIL. Dados do MEC/INEP sinopses **Estatísticas da Educação Superior – Graduação**, 2003 e 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica: 2016** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_ccens_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaosuperior/censosuperior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **BPC na escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/262-programas-e-acoes-1921564125/programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-1866580789/12291-programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 30 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação, integração, cidadania**. Documento orientador das políticas para o ensino básico. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 1998. p. 19. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi_0eHfwqfsAhV2ILkGHafaANMQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Fquivos%2Fpdf%2Fpolitica.pdf&usg=AOvVaw01Z6hnLxULWLUID0SqAkBv. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de motivos (EM) n. 00084/2016/MEC. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Art. 4º, Seção 1, p. 17. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiy6JzB2qfsAqfsAhUGCrk_BDcQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocuments%2Frceb004_09.pdf&usg=AOvVaw0mlutjMsdWW4YbFVBI_Eek. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2.ed]. Coordenação Geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 60. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2aahUKEwiPmafzWkfsAhWVELkGHUdBBLIQFjAAegQIBBA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fconst_escolasinclusivas.pdf&usg=AOvVaw0oOwJBOKdyS9vyv2ldzCbN. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwifz-3Gva3sAhUvJrkGHWQZCSwQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fbasenacional.fbas.mec.gov.br%2F&usg=AOvVaw1OBPfdy3d2q2PTT2kOkLq7>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 1 - Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília– DF, 2004.p. 20. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>Acesso em: 8/2/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília DF, 2007. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwijts2Tkq_sAhUWEbkGHU4BCV0QFjAAegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fae_df.pdf&usg=AOvVaw0LZiFCz-Fh8eJQnOamp_uw. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual**: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/SEED,

2007b. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjLopjZka_sAhWdErkGHdOJASQQFjAAegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Faae_dd.pdf&usg=AOvVaw1BSLCxxu6kNIUoxNzdvPCt. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, 2010. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwikke_L2afsAhWaf7kGHUeQBtMQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Fmaio-2010-pdf%2F5294-notatecnica-n112010&usg=AOvVaw1cPtZVKvDbAR3ihwHRBseM. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Liv. 05 e 06. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2.ed]. Coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwicu6LwkK_sAhWzK7kGHUOkCzkQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fconst_escolasinclusivas.pdf&usg=AOvVaw0oOwJBOKdyS9vyn2ldzCbN. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2aahUKEwigoo3j6_sAhUiD7kGHc6pC8kQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2FFporta.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Flivro081.pdf&usg=AOvVaw2YGKELU0KWnVQ0wr0daRqm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social**. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/indice.htm>. Acesso: 20 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. Editora do Ministério da Saúde. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Art. 1º, § 1º. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos temáticos do PSE – Saúde Ocular**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEahUK8TPmaXsAhWNH7kGHVrmCVYQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2F189.28.128.100%2Fdab%2Fdocs%2Fportaldab%2Fdocumentos%2Fcaderno_saude_ocular.pdf&usg=AOvVaw0Ss6_LB518rYrY8lkpRIRc. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto Nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 5296** de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº5.626** 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso: 10 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF, 17 de setembro de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.319** de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Programas e Ações**: CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 de mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Geral. **Lei nº 13.146/15** Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 30 jun, 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CELESTINE, E. C. **Trabalho e inclusão social de portadores de deficiência**. Osasco: Editora Osasco, 2003.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CEZAR, K. R. Diga Não à inversão de valores: a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. In: ENCONTRO anual da ANDHEP direitos humanos, cidades e desenvolvimento, 6, 2010. **Anais**. Brasília: Universidade de Brasília. 2010.

CHACÓN, Inês Maria Gomes. **Matemática Emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.
CNI. Retratos da Sociedade Brasileira. Ano 7, n.42 – Brasília, 2018.

COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Pensando o cuidado na relação dialética entre sujeitos sociais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 58. n. 2 mar./abr. 2005.

COLOMBIER, C. **A violência na escola**. São Paulo: Ed. Summus, 1989.

CORSI, G. **Glosario sobre la teoría social de NiklasLuhmann**. México: Universidade Iberoamericana; ITESO; Barcelona: Editorial Anthropos, 1996.

COSTA, A.C.G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

CRUZ, C.M.P. **Sala de recursos multifuncionais**: o AEE em ação. Deficiência Visual. SEC/CEE-BA. Salvador, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

DEFICIENTE Ciente. Blog da inclusão e cidadania. **Baiana com Síndrome de Down é a primeira a concluir a universidade no estado**. Hipertexto. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/baiana-com-sindrome-de-down-e-a-primeira-a-concluir-universidade-no-estado.html>. Acesso em: 11 out. 2020.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. 4ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cad. Pesquisa**. [online]. 2004, vol.34, n.123, pp.539-555. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso: 20 jan. 2020.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FERRARI, P. **Autismo Infantil** – o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2012.

FÊRREIRA ABH. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1999.

FIGUEIRA, E.C. **Teologia da Inclusão** – A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo. São Paulo: Figueira Digital, 2015.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. DP&A Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/A%20INCLUS%C3%83O%20E%20O%20ENSI%20NO%20REG%20ULAR.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João C.; RAMOS, Flávia R.S. Modelos, mercado e poder: elementos do currículo oculto que se revelam na formação em odontologia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, p. 343-361, maio/ago. 2014.

FLETCHER, Agnes. **Idéias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**: entre práxis e epistemologia, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 604, jul/set. 2015.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá, PR: Eduem, 2014.

FREIRE, P; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminário Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente**, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec. 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GALLI, A. Argentina: transformación curricular. **Educ. Med. Salud**, v.23, n.4, 1989.

GALVÃO FILHO, Teófilo Almeida. **A tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. UFBA, Salvador, 2009.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. 2008. Disponível em: www.maxima.art.br/arq. Acesso em: 20 fev. 2020.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Escola Básica na Virada do Século**. São Paulo: Cortez, 1996, p.45-60.

GIORDANO, Blanche Warzée. **(D)eficiência e Trabalho: analisando suas representações**: São Paulo: Annabluna: Fasesp, 2000.

GLAT, R; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GODOY, Herminia Prado. (Org). **Terapia da Consciência multidimensional: teoria técnicas**. Registrado Biblioteca Nacional sob o número 359.548, livro: 664, Folha: 08 em 10/11/2005, Livro não publicado.

GOERGEN, Pedro. Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 737-762.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento**

Educacional Especializado para alunos com deficiência Intelectual. SEESP/MEC, Fascículo II, Brasília: 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, A.; MACHADO, A. C. A importância das causas na deficiência intelectual para entendimento das dificuldades escolares. In: ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Deficiência intelectual**: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012. p. 65-83.

GUERREIRO, E.M.R.; Almeida, M.A.; Silva Filho, J.H. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003. Acesso em: 20 jun. 2020.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

HEIDEGGER, M. **Sobre o humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, M. Die Armut. In: **Heidegger Studien**, Vol. 10, Berlin: Duncker & Humblot, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

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

IAMAMOTO, M. **O Serviço Social na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Características Gerais da População. **Resultados da Amostra**. IBGE, 2012. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_populacao.shtm. Público acesso em 02 de maio de 2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2016**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Revisão técnica de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia**- A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JANNUZZI, G. M. Oficina abrigada e a integração do deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, São Paulo, 1992.

JUNQUEIRA, S. R. **A História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba, Ibpex, 2008.

KLEIN, R. Diversidade e o Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAPLANE, A.L.F.; BATISTA, C.G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.28, n.75, p. 209-227, 2008.

LEININGER, M. **Care the essence of nursing and health**. Thorofare, Charles B. Slack, 1984. cap. 1. p.3-15.

LEONEL, Waléria H.S. **O Processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente**: um debate relevante ao Ensino Superior. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2014.

LEWIS, J.; WILSON, D. **Caminhos para a aprendizagem na Síndrome de Rett**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Alternativa. Goiânia, 2004.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 4a ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

LOCH J A. **Princípios da Bioética**. Kipper DJ, editor. Uma Introdução à Bioética. Temas de Pediatria Nestlé; 73. 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem e ética. **Revista ABC Educatio**, nº54. São Paulo, 2006.

LUHMANN, N. **Sistemas Sociais**. Lineamentos para una teoría general. Barcelona: Anthropos, México: Universidade Iberoamericana, Santafé de Bogotá: CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998.

LUHMANN, N. **Soziale Systeme**: Grundriß eine ralgemeinen Theorie. Frankfurt: Main, 1984.

LUTERO, Martim. **Da liberdade cristã**. São Leopoldo: Est/Sinodal, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Carta da Profa. Mantoan aos Senadores**. Publicado em 07 nov. 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2013/11/07/carta-da-profa-mantoan-aos-senadores/> Acesso em: 16 jul. 2017.

MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MARQUES, Cauciano Pacheco. **Professor de alunos com deficiência mental**. Minas Gerais: UFJF, 2001.

MARTINS, A.C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, vol 17, suplemento 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso: 28 de jun. de 2020.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.p.17-27.

MASINI, E. F.S. Intervenção educacional junto à pessoa com deficiência visual. In: BECKER, Elizabeth. **Deficiência**: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A.A.S. O Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. **Cultura Acadêmica UNESP**. Oficina Universitária. Marília-SP, 2013.

MIRANDA, Theresinha G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise M de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em:

<http://www.facevv.edu.br/Revista/01/DIVERSIDADE%20E%20EXCLUS%C3%83O%20NA%20ESCOLA%20EM%20BUSCA%20DA%20INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Editora UFPR Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 20 jun. 2020.

MORGADO, R. Família(s): Permanências e mudanças. Os lugares sociais de mulheres e homens. In: CONGRESSO LUSO-AFRÓ-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. **A questão social no novo milênio**. Coimbra, 2004.

MOUSINHO, R; **Mediação Escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. São Paulo, 2010.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre a Hermenêutica do sujeito. São Paulo: Loyola. 2011.
MURAD *apud* BRANDENBURG, Laude E. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo et al. (Orgs.). **Ensino Religioso**: religiosidades e práticas educativas. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

NUNES, L.R. de O.P.; NUNES SOBRINHO, F.P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. de. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar**: As Contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundep, 2008.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 7ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2007.

OLIVEIRA, V. M. O valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação inclusiva**: experiências profissionais em psicologia. Brasília: CFP, 2009.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford USA: Blackwell Publishing, 1996.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 out. 2020.

OPS/OMS- Organização Pan- americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde. **Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá: 2004.p.4-6. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 30 de março de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10 **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE-OMS. **Classificación internacional de las deficiências actividades e participacion**: um manual de las dimensiones de lainhabilitacion e su funcionamiento. Genebra: 1997.

OTTAIANO, J.A.A. *et al.* **As Condições de Saúde Ocular no Brasil**. Conselho Brasileiro de Oftalmologia. Edição 1. São Paulo, 2019.

PAIN, S. **Psicometria genética**. São Paulo: Casa de Psicólogo, 1992.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 016/2011** – SEED/SUED, p.2. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso: 20 jun. 2020.

PARSONS, Talcoot. **For a Science of Social Man**. The Macmillan Company, Nova York, 1954.

PAULON, Simone Mainiere. **Documento Subsidiário à política de inclusão** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2º ed., 2007.

PEREIRA, L. M. F. *et al.* Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, 2011, v. 24, n. 2, p. 299-306.

PEREIRA, Maria Elisabeth S.; BATANERO, José M^a Fernández. Percursos educativos, formativos e profissionais na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n. 12, p. 197-218, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição a ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fonte, 1990.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIMENTEL, S. C. O currículo para pessoa com deficiência mental na escola regular. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFpel;** Pelotas, Ed. n. 45, p. 44 – 50, maio – agosto 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3820>. Acesso em: 5 mar.2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: Saraiva, 2010.

POLIA, A. A. O paradigma da inclusão escolar e a atuação do terapeuta ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL. Goiânia, **Anais**, 2007.

PRETI, Oreste. **Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância:** significados e dimensões. Cuiabá: UFMT/NEAD, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/bilinguismo.pdf. Acesso em: 24 mar.2020.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISSERI, Dario. **História da filosofia:** do romantismo até nossos dias. 6ª ed. vol.3. São Paulo: Paulus, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Coletânea de Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** federal e estadual. Porto Alegre, 2000.

ROCHA, H.; GONÇALVES, E. R. **Ensaio sobre a problematização da cegueira:** prevenção, recuperação, reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROMITA, Arion Sayão. Trabalho do Deficiente: 1991 In: **JTB** 17-812, p. 5-6.

ROSA, Marcelo D’Aquino. **A seleção e uso do livro didático na visão de professores de ciências:** um estudo na rede municipal de ensino de Florianópolis. UFSC, Florianópolis, 2013.

SAMPAIO, H.M.S. **Evolução do ensino superior brasileiro:** 1808 – 1990. NUPES/USP, Documento de Trabalho 08/1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Tradução: João Dell'Ana. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

SANTOS, D. L.; SAKAGUTI, P. Y. **A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior**. Disponível em:
http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_84365_20120219224331cc39.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos - 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCORTEGAGNA, Helenice M.; ALVAREZ, Angela M. O cuidado permeando as ações educativas com vistas a um viver- envelhecer qualificado. In: SOUSA, F.G.M.; KOERISCH, M.S. (Orgs.). **Cuidar-cuidado**: reflexões contemporâneas. Florianópolis: Papa-livro, 2008.

SHALOCK, R. L. *et al.* **Intellectual disability**: definition, classification and systems of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SIEGEL, H. **Educating reason**: Rationality, critical thinking and education. Routledge. Nova York, 1988.

SILVA, Alcione L. O cuidado no encontro de quem cuida e de quem é cuidado. In: LOPES MJM; MEYER DE, Waldow VR. (Org.) **Marcas da diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea**. Porto Alegre (RS): Artmed. 1998. p.195-241.

SILVA, J. J. M. Indicações para uma espiritualidade do cuidado à luz da teologia da criação. **Revista do Dpto. de Teologia da PUC-Rio**. Ano XIV nº 36, set/dez. 2010.

SILVA, L. M. da. **Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB, 2009.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 5. ed. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

STRECK, G. I. W. A função da família na educação religiosa de crianças e adolescentes. **Estudos Teológicos/Faculdades EST**, v. 55, n. 1. São Leopoldo, 2015.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 11 out. 2020.

TEIXEIRA, G. **Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência**. São Paulo: Rubio, 2006.

TIRAMONTI, Guillermina. La Escuela em la encrucijada del cambio epocal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, out. 2005, p.889-910.

TONET, L. H. **Pesquisa das ferramentas de acessibilidade computacional para deficientes visuais e as recomendações do w3c**. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2006/artigos/sistemas/161.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2013.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Paris, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. de João Dell' Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**. Projeto Político Pedagógico: 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VIEIRA, G.O. Violência e mortes por causas externas. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) vol. 56, n.1, 2003; p. 48-51.

WALDOW, V.R. **Cuidado humano**: o resgate necessário. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

WATSON J. Nursing: **The philosophy and science of caring**. Boulder: Colorado Associated University Press; 1985.

WATSON, JEAN. Some issues related to a science of caring for nursing practice. In: LEININGER, M. **Caring an essential human need**. Thorofare, Charles B Slack, 1981. p. 61-67.

WATSON, JEAN. **Enfermagem: ciência humana e cuidar uma teoria de enfermagem**. Rio de Janeiro: Lusociência; 2002.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12 ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WERNECK, Claudia. **Você é Gente?** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Fundamentos da nova educação. **Educação**, v.5. Brasília: UNESCO, 2000.

WUTZKE, Egon; WALBER, Vera. As pessoas com deficiência e sua vida comunitária. In: GAEDE NETO, Rodolfo (Org.). **Práticas diaconais: subsídios bíblicos**. São Leopoldo, Sinodal/CEBI, 2004.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. Editora UFPR, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a08n37.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ZASLAVSKY, A. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Universidade de Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, jan./abr. 2017.

ANEXO 1 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DISCENTES

CONHECENDO VOCÊ

1) Sexo: M F

2) Idade _____anos

3) Você já repetiu algum(ns) ano(s) (série)(s)?

Sim Não

3.1) Qual(is)?

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 1º Médio 2º Médio 3º Médio

4) Você conhece a Lei do Deficiente aprovada em 2015?

Sim Não

CONHECENDO SUA ESCOLA

5) .A sua escola oferece apoio pedagógico nas disciplinas que você tem dificuldades?

Sim Não

6) A sua escola possui:

Rampa para cadeirante Banheiro adaptado Interprete de libras Sala multifuncional Psicopedagogo Sala Multifuncional Nenhum dos itens anteriores

7) Na sua sala de aula tem tradutor de libras ou profissional que auxilie nas dificuldades com o conteúdo ministrado pelos professores?

Sim Não

O CUIDADO

8) Você possui algum professor que usa o Código de Sinais (Libras) em suas aulas?

Sim Não

9) Os seus professores quando estão explicando um assunto ou corrigindo as atividades vem sempre à sua carteira verificar se você está acompanhado a atividade?

Sim Não

10) Você se sente cuidado na escola?

Sim Não

10.1) Por quem?

Professor(a) Diretor(a) Colegas da sala Merendeira Coordenador(a) Porteiro da escola Por todos

AÇÕES PEDAGÓGICAS

11) Qual(ais) ações ou práticas pedagógicas usadas por seus professores te ajudarão a chegar ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho?

Vídeos interativos Roda de conversas Tecnologias assistiva
 Exercícios contextualizados Trabalhos em grupo Projetos de aplicação

12) Os recursos utilizados nas aulas dos seus professores te ajudam na compreensão dos conteúdos ministrados?

Sim Não

13) Você consegue responder as atividades que os seus professores passam:

Sozinho
 Com a ajuda do professor
 Com a ajuda do monitor
 Com a ajuda de um(a) colega

Não consigo responder

14) Você consegue perceber ações inclusivas nas aulas dos seus professores?

Sim Não

MERCADO DE TRABALHO E/OU ENSINO SUPERIOR

15) As aulas no ensino Médio tem desenvolvido em você alguma habilidade para o trabalho?

Sim Não. Se sim, qual(is)? _____

16) Você pensa fazer um curso superior?

Sim Não

Se sim,

16.1 Qual o curso superior que você gostaria de fazer? _____

17). Você se sente preparado(a) para prestar o ENEM ou vestibular?

Sim Não

QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DOCENTES

CONHECENDO VOCÊ

1) Disciplina _____

1.1) Há quanto tempo com esta disciplina? _____

2) Você faz parte de alguma religião?

Sim Não

2.1) Se sim, qual? _____

2.2) Para você a prática religiosa colabora no trabalho docente com alunos NEE (Necessidades Educativas Especiais)?

Sim Não

2.3) Se sim, como?

3. Já fez algum curso de aperfeiçoamento ou atualização, voltado para a educação de pessoas com deficiência física e/ou intelectual?

() Sim () Não

CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA

4) Na sua opinião o que é deficiência?

4.1) Você conhece a Lei do Deficiente aprovada em 2015?

() Sim () Não

5) Nas salas em que você ensina estão presentes alunos:

- () com deficiência física amputação
- () com deficiência física cadeirante
- () com deficiência física baixa visão
- () com deficiência física com surdez
- () com deficiência física outros
- () com deficiência intelectual síndrome de down
- () com deficiência intelectual autismo
- () com deficiência intelectual DM (deficiência mental)
- () com deficiência intelectual outros
- () Todos os acima citados

O CUIDADO

6) O que é cuidado, na sua opinião?

6.1) Na sua opinião a escola em que você trabalha é uma expressão do cuidado para com os alunos com deficiência?

SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

7. Quando você planeja as suas aulas, as mesmas são pensadas também em vista dos estudantes com deficiência presentes em sua sala de aula? Caso sim, fale um pouco deste processo.

8. Quais ações pedagógicas inclusivas você dispõe para preparar os alunos com deficiência física e/ou intelectual para o ENEM ou seleção para o trabalho?

9. Você percebe que as ações pedagógicas que utiliza em suas aulas possibilitam ao estudante com deficiência condições de acesso ao ensino superior e mercado de trabalho?

() Sim () Não

9.1 Qual(is) habilidades que você percebe que os seus alunos com deficiência tem adquirido em sua disciplina, a partir das ações pedagógicas implementadas, que os possibilite ingressar no ensino superior e/ou mercado de trabalho?

CONHECENDO O PPP

10) Quais as ações do PPP (Projeto Político Pedagógico) da sua escola contemplam o aluno com deficiência física e/ou intelectual?

10.1) Quais asseguram o preparo do aluno com deficiência para o mercado de trabalho e acesso ao Ensino Superior?

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

CONHECENDO VOCÊ

1) Idade _____ anos

2) Você faz parte de alguma religião: () Sim () Não

2.1) Se sim, qual?

3) Com que frequência você vai à escola do seu filho?

() Todos os dias

() Uma a três vezes por semana

() Só quando solicitado

() Nunca vou

4) Você conhece a Lei do Deficiente aprovada em 2015?

() Sim () Não

O CUIDADO

5) Na sua opinião o que é cuidado?

AÇÕES PEDAGÓGICAS

6. Na sua opinião, a escola já promoveu algum tipo de mudança com vistas à inclusão do seu filho(a)? Qual(is)?

7. Você tem conhecimento se na escola onde o(a) seu/sua filho(a) estuda os professores utilizam recursos pedagógicos inclusivos? Qual(is)

8. Quais competências e/ou habilidades você percebe que o(a) seu/sua filho(a) adquiriu a partir de ações pedagógicas utilizadas pelos professores do(a) mesmo(a)?

MERCADO DE TRABALHO E/OU ENSINO SUPERIOR

9. Como você percebe o preparo do seu filho(a) para o acesso ao mercado de trabalho e ensino superior a partir das ações pedagógicas utilizadas nesta escola?

ANEXO 2 - TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **O CUIDADO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NO MUNDO DO TRABALHO**

Nome do Pesquisador Acadêmico: **Carlos Alberto Barbosa Silva**

Nome da Orientadora: **Dr^a Laude Erandi Brandenburg**

1. Natureza da pesquisa: Seu/sua filho (a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo pesquisar como o cuidado pode estar expresso nas ações pedagógicas relacionadas aos estudantes com deficiências física e intelectual no Ensino Médio possibilitando o acesso dessa demanda ao mercado de trabalho e ensino superior. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

2. Participantes da pesquisa: 40(quarenta) discentes com deficiência física e/ou intelectual do Ensino Médio, alfabetizados, sendo: 20(vinte) alunos do COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES ITABUNA e 20(vinte) alunos do COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES PORTO SEGURO.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao autorizar a participação do seu/sua filho(a), o Sr(a) permitirá que o pesquisador Carlos Alberto Barbosa Silva observe, analise e registre as expressões do cuidado presentes na relação da escola do seu filho com os alunos com deficiência física e/ou intelectual. Essa coleta de dados acontecerá no mês de abril de 2019. O Sr(a) tem liberdade de recusar a participação de seu/sua filho/filha e ainda de recusar a continuidade de sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele/a. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos telefones do pesquisador e, se necessário, poderá também dispor do número de telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas e dados registrados: Os dados serão coletados, no horário e turno normal das aulas. Os discentes, cujos pais ou responsáveis autorizarem a sua participação nesta pesquisa, serão encaminhados, pelo coordenador de área, até o auditório do Colégio. Lá, eles receberão um questionário semiestruturado do pesquisador. Vale ressaltar, que tal atividade tem como objetivo único a viabilização desta pesquisa, assim, de modo algum, ser-lhe-á atribuído nenhum valor quantitativo ou qualitativo, e sendo necessário o seu filho será acompanhado por um monitor ou tradutor de libras.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não trará ao Sr(a) nenhum tipo de complicações legais e nem a seu/sua filho(a), e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os encaminhamentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas nesta pesquisa servirão de base para investigar a expressão do cuidado na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. A identificação das pessoas envolvidas nesta pesquisa será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados coletados. Após a pesquisa os dados serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o/a Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo apresente novas contribuições científicas sobre a temática a qual se propõe investigar. O pesquisador apresentará os resultados desta pesquisa em Congressos e em Cursos de Formação para professores da Educação Básica, sobre a temática, em que vier a participar, bem como em palestras nos Colégios selecionados para a pesquisa, para docentes, discentes e pais ou responsáveis.

8. Pagamento: O/a Sr (a) nem o/a seu/sua filho/a não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecido como responsável de seu/sua filho/filha para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento e autorizo o/a menor sob minha responsabilidade a participar da pesquisa. Assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com o pesquisador.

Nome do/da responsável pelo/pela menor

Assinatura do/da responsável pelo/pela menor

Nome do/da menor

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES:

Pesquisador acadêmico: Carlos Alberto Barbosa Silva (73 - 981162770)

Orientadora: Dr^a Laude Erandi Brandenburg (051- 992038532)

CEP da EST: 51 2111 1455

TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PROFESSORES/PROFESSORAS

Título da Pesquisa: **O CUIDADO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NO MUNDO DO TRABALHO**

Nome do Pesquisador Acadêmico: **Carlos Alberto Barbosa Silva**

Nome da Orientadora: **Dr^a Laude Erandi Brandenburg**

1. Natureza da pesquisa: O Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo pesquisar como o cuidado pode estar expresso nas ações pedagógicas relacionadas aos estudantes com deficiências física e intelectual no Ensino Médio possibilitando o acesso dessa demanda ao mercado de trabalho e ensino superior. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

2. Participantes da pesquisa: 5(cinco) docentes do Ensino Médio, em salas com estudantes com deficiência física e/ou intelectual sendo: 03(três) professores do COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES ITABUNA e 02(dois) professores do COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES PORTO SEGURO

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar da pesquisa, o Sr(a) permitirá que o pesquisador Carlos Alberto Barbosa Silva observe, faça uma entrevista com o senhor/senhora, observe, analise e registre as expressões do cuidado presentes em sala de aula, na relação da escola para com o estudante com deficiência. Essa coleta de dados acontecerá no mês de março de 2019. O Sr(a) tem liberdade de desistir da participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos telefones do pesquisador e, se necessário, poderá também dispor do número de telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas e dados registrados: Os dados serão coletados, no horário e turno normal das aulas. Os docentes que aceitarem participar da pesquisa, serão encaminhados, pelo coordenador de área, até o auditório do Colégio. Lá, eles responderão as perguntas de um questionário semiestruturado que viabilizarão a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não trará ao Sr(a) nenhum tipo de complicações legais, e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os encaminhamentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas nesta pesquisa servirão de base para investigar a expressão do cuidado na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. A identificação das pessoas envolvidas nesta pesquisa será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados coletados. Após a pesquisa os dados serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o/a Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo apresente novas contribuições científicas sobre a temática a qual se propõe investigar. O pesquisador apresentará os resultados desta pesquisa em Congressos e em Cursos de Formação para professores da Educação Básica, sobre a temática, em que vier a participar, bem como em palestras nos Colégios selecionados para a pesquisa, para docentes, discentes e pais ou responsáveis.

8. Pagamento: O/a Sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecido para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com o pesquisador.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES:

Pesquisador acadêmico: Carlos Alberto Barbosa Silva (73 - 981162770)

Orientadora: Dr^a Laude Erandi Brandenburg (051- 992038532)

CEP da EST: 51 2111 1455

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Título da Pesquisa: **O CUIDADO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NO MUNDO DO TRABALHO**

Nome do Pesquisador Acadêmico: **Carlos Alberto Barbosa Silva**

Nome da Orientadora: **Dr^a Laude Erandi Brandenburg**

1. Natureza da pesquisa: O Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo pesquisar como o cuidado pode estar expresso nas ações pedagógicas relacionadas aos estudantes com deficiências física e intelectual no Ensino Médio possibilitando o acesso dessa demanda ao mercado de trabalho e ensino superior. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

2. Participantes da pesquisa: 40(quarenta) pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio, em salas com estudantes com deficiências física e/ou intelectual, sendo: 20(vinte) pais ou responsáveis do COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES ITABUNA e 20(vinte) do COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES PORTO SEGURO.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar da pesquisa, o Sr(a) permitirá que o pesquisador Carlos Alberto Barbosa Silva, colete dados através de entrevistas, observe, analise e registre as expressões do cuidado presentes na relação da escola para com o estudante com deficiência. Essa coleta de dados acontecerá no mês de março de 2019. O Sr(a) tem liberdade de desistir da participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos telefones do pesquisador e, se

necessário, poderá também dispor do número de telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas e dados registrados: Os dados serão coletados, no horário e turno normal das aulas. Os pais ou responsáveis que aceitarem participar da pesquisa, serão encaminhados, pelo coordenador de área, até o auditório do Colégio. Lá, eles responderão as perguntas de um questionário semiestruturado que viabilizarão a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não trará ao Sr(a) nenhum tipo de complicações legais, e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os encaminhamentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas nesta pesquisa servirão de base para investigar a expressão do cuidado na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. A identificação das pessoas envolvidas nesta pesquisa será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados coletados. Após a pesquisa os dados serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o/a Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo apresente novas contribuições científicas sobre a temática a qual se propõe investigar. O pesquisador apresentará os resultados desta pesquisa em Congressos e em Cursos de Formação para professores da Educação Básica, sobre a temática, em que vier a participar, bem como em palestras nos Colégios selecionados para a pesquisa, para docentes, discentes e pais ou responsáveis.

8. Pagamento: O/a Sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecido para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com o pesquisador.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES:

Pesquisador acadêmico: Carlos Alberto Barbosa Silva (73 - 981162770)

Orientadora: Dr^a Laude Erandi Brandenburg (051- 992038532)

CEP da EST: 51 2111 1455