



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE/MP**

DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA

**FALAS INCLUSIVAS:
NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**BRASÍLIA - DF
2023**

DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA

**FALAS INCLUSIVAS:
NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Modalidade Profissional (PPGEMP) para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ravagni

**BRASÍLIA - DF
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS725f Sousa, Danielle Cristina Macedo de
Falas Inclusivas: Narrativas dos Professores sobre a
Política Nacional de Educação Especial / Danielle Cristina
Macedo de Sousa; orientador Eduardo Olivio Ravagni Nicolini.
-- Brasília, 2023.
137 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Inclusão. 2. Narrativa do Professor. 3. Espaços
dialogantes. 4. Política Nacional de Educação Especial. I.
Nicolini, Eduardo Olivio Ravagni, orient. II. Título.

DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA

**FALAS INCLUSIVAS:
NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP) para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Aprovada em: 23/ 08/ 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini- Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

Prof^a. Dra. Alia Maria Barrios González – Titular
PPGE-MP/FE/UnB

Prof^o. Dr. Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves – Titular
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro/Portugal

Prof^a Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto - Suplente
Departamento de Psicologia e do Desenvolvimento IP/UNB

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu porto, por cuidar e me conduzir com seu imenso amor em todos os momentos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Eduardo Ravagni, pela parceria e pelas inúmeras contribuições durante toda a caminhada; obrigada por acreditar nas inquietações que permearam minha vida acadêmica.

Aos professores Dra. Alia González, Dr. Rui Neves e Dra. Gabriela Mieto, pelas valiosas colaborações na no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pelos conhecimentos nutridos.

Desejo igualmente agradecer às minhas colegas de mestrado, especialmente à Priscila, à Wilma, à Júlia e à Odara, cujo amizade, parceria e apoio estiveram presentes em todos os momentos.

À minha filha Emanuelle e meu filho Gabriel, por me abastecerem diariamente do mais genuíno amor e de uma vontade inabalável de contribuir socialmente.

Ao Natan, meu esposo, por me encorajar, apoiar e manter a nossa engrenagem familiar girando nos mementos de imersão à dissertação.

À minha mãe Ione, meu pai Franciso e meu irmão Matheus, pela rede de apoio e pelo cuidado regado de amor, afeto e carinho com os meus pequenos, sem essa doçura e leveza da presença afetiva de vocês, não seria possível.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pela solicitude e pelo profissionalismo.

“Quando se entende que é necessário incluir é porque o direito de estar incluso tem sido negado e no caso de seres humano que são rotulados como “normais” e “deficientes”, cria-se nessa “não inclusão”, a desvalorização do Ser, quanto humano, onde atribui-se a este Ser, considerado diferente, não “normal”, valores negativos que lhes suprimem as igualdades de oportunidades de serem”.

- Joseni Caminha

RESUMO

A presente pesquisa situou-se na perspectiva de esclarecimento sobre: De que maneira, os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal, vislumbram a prática docente pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? Nesse viés, a pesquisa teve por *locus* de investigação a escola, espaço de diversidade, em que cada pessoa é como um fio que se tece e se interconecta em uma grande rede. Nesse contexto, os movimentos em prol dos direitos da pessoa com necessidades específicas pairaram por décadas na luta pela legitimação do direito de ‘Ser’ diferente, de ser quem se é, de ser si mesmo, sem discriminação, sem preconceito e sem exclusão. Sendo assim, entende-se a inclusão como o processo que viabiliza o acesso e a permanência de todos, independentemente de suas especificidades, na escola regular. Nesse desenrolar, situa-se, o professor, artesão na arte de ensinar e aprender, que como bom tecedor, tem que lidar com os arranjos e desarrajos da demanda cotidiana. Ancorada em uma abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia sistêmica e sob a égide do modelo bioecológico de Brofenbrenner, a pesquisa teve como objetivo geral: Analisar os posicionamentos dos professores das turmas inclusivas do Distrito Federal a respeito do discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Para a coleta de dados, foram utilizados o questionário de interesse e a entrevista semiestrutura, havendo sido entrevistadas sete professoras, da rede pública do Distrito Federal. A análise de dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011). Os resultados desvelam que é preciso uma formação docente balizada em uma proposta pedagógica na perspectiva das diferenças. O discurso que precisa reverberar é o de que uma necessidade específica é aquela que o estudante tem naquele momento, qualquer estudante. Nesse contexto, voeja sobre o chão da escola a necessidade de espaços dialogantes e da participação dos sujeitos da ação na formulação das Leis. Como produto técnico, por sua vez, foi elaborada uma proposta pautada na realização de uma Roda de Conversa com o objetivo de promover espaços dialogantes sobre a inclusão e uma Nota Técnica.

Palavras-Chave: Inclusão. Política Nacional de Educação Especial. Narrativa do Professor. Espaços dialogantes.

ABSTRACT

This research was focused on the perspective of clarifying: How do teachers of inclusive classes in the public network of the Federal District envision the teaching practice based on the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective? From this bias, the research had as a locus of investigation the school, a space of diversity where each person is like a thread that weaves and interconnects in a vast network. In this context, movements in favor of the rights of people with specific needs have persisted for decades in the struggle to legitimize the right to 'Be' different, to be who one is, to be oneself, without detection, without prejudice and without exclusion. Therefore, inclusion is understood as the process that enables access and permanence for all, regardless of their specificities, in regular school. In this unfolding, the teacher stands, as artisan in the art of teaching and learning, who, as a good weaver, has to deal with the arrangements and disruptions of daily demand. Grounded in a qualitative approach, based on systemic phenomenology and under the aegis of Brofenbrenner's bioecological model, the research had as the general objective: To analyze the positions of teachers from inclusive classes in the Federal District regarding the discourse of inclusion in school practice, present in National Policy on Special Education from an Inclusive Perspective. For data collection, the questionnaire of interest and the semi-structured interview were used, with seven female teachers having been interviewed, from the public network of the Federal District. Data analysis was performed using Content Analysis advocated by Bardin (2011). The results reveal the need for teacher training based on a pedagogical approach from the perspective of differences. The speech that needs to be spread out is that a specific need is the one that the student has at that moment, any student. In this context, the need for dialoguing spaces and the participation of the subjects of action in the formulation of the Laws flies over the school floor. As a technical product, in turn, a proposal was prepared based on the realization of a Conversation Circle in order to promoting spaces for dialogue on inclusion and a Technical Note.

Keywords: Inclusion. National Policy for Special Education. Teacher's Narrative. Dialoguing Spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Bioecológico.....	46
Figura 2 - Estruturas Concêntricas.....	48
Figura 3 – Instrumentos de coleta.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Pesquisas.....	40
Quadro 2 – Eixos Temáticos e Perguntas.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição do perfil dos participantes da entrevista.....	54
Tabela 2 – Realização das entrevistas semiestruturadas.....	56
Tabela 3 – Nomes fictícios das participantes.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico de interesse.....	52
Gráfico 2 – Critério de inclusão.....	53
Gráfico 3 – Levantamento das Regionais de Ensino.....	53
Gráfico 4 – Faixa etária dos participantes.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAED	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Taguatinga e de Ceilândia
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CI	Classificação Internacional de Doenças Problemas Relacionados com a Saúde
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DF	Distrito Federal
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
ENEE	Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacionais Especiais
INES	Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPCT	Pessoa, Processo, Contexto e Tempo
SEDF	Secretaria de Estado de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 Justificativa	20
1.3 Itinerário da pesquisa	21
1.3.1 Fundamentação teórica	21
1.3.2 Metodologia.....	22
1.3.4 Resultados e Discussões	22
1.3.5 Produto Técnico.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 De que “todos” tanto se fala?	24
2.1.1 Ser-aí, professor.....	28
2.2 Trajetórias e marcos legais da educação	29
2.2.1 A luta pela retirada da capa da invisibilidade social	30
2.3 A terminologia “Especial” como pano de fundo de Políticas Educacionais e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	35
2.4 Por uma educação nas tessituras das diferenças sob a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner	44
3 METODOLOGIA	50
3.1 Tipo de Pesquisa	50
3.2 Campo do Estudo	51
3.3 Participantes da Investigação	52
3.3.1 Seleção dos participantes.....	52
3.4 Materiais e Instrumentos de Construção de Dados	55
3.5 Estrutura da Entrevista	56
3.6 Justificativa da Entrevista Semiestruturada	58
3.7 Procedimentos de análise de dados	59
3.8 Procedimentos éticos para a realização do estudo	61
3.9 Riscos e Benefícios	62
4. RESULTADOS DA PESQUISA	63
4.1 Entrevista individual com a docente Maria	63
4.1.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas... 63	
4.1.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões..... 64	
4.1.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	65
4.2 Entrevista individual com a docente Débora	66
4.2.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas... 66	
4.2.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões..... 69	
4.2.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	68
4.3 Entrevista individual com a docente Anne	69
4.3.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas... 69	
4.3.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões..... 70	

4.3.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	71
4.4 Entrevista individual com a docente Dorina	72
4.4.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas...	72
4.4.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões.....	73
4.4.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	75
4.5 Entrevista individual com a docente Êda	76
4.5.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas...	76
4.5.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões.....	79
4.5.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	78
4.6 Entrevista individual com a docente Antonieta	79
4.6.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas...	79
4.6.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões.....	80
4.6.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	82
4.7 Entrevista individual com docente Maria	84
4.7.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas...	84
4.7.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões.....	86
4.7.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	88
5 DISCUSSÃO	90
5.1 Trajetórias educacionais e a formação do professor	90
5.2 Diferenças, diversidade e o estudante com necessidades educacionais específicas na percepção do professor	94
5.3 Inclusão e os desafios enfrentadas em sala de aula	96
5.4 Por vozes dialogantes e políticas públicas eficientes: discurso de inclusão presente na PNEEPEI	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
7. PRODUTO TÉCNICO	104
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”

Antoine de Saint-Exupéry (1989).

Carteiras enfileiradas justapostas linearmente, quadro e giz orquestrando o ensino-aprendizagem analogamente a um modelo de caixas padronizadas, para alguns um tanto apertada, desconfortável, para outros uma imensidão inalcançável. A escola é um espaço de diversidade em que cada pessoa é como um fio que se tece e se interconecta em uma grande rede. Cada fio tecido carrega em seu processo identitário cores, formas, tamanhos e traços de sua cultura. Histórias, vivências e experiências, tramas que se tecem e se interrelacionam em um constante devir. É sobre essa centralidade no sujeito como atores sociais de suas narrativas que a inclusão busca ressignificar o cenário educacional.

Os movimentos em prol dos direitos da pessoa com necessidades específicas pairaram por décadas na luta pela legitimação do direito de ‘Ser’ diferente, de ser quem se é, de ser si mesmo, sem discriminação, sem preconceito e sem exclusão; dentro de uma sociedade que oferta o conceito de igualdade e a garantia de uma escola para todos, onde não cabem “todos”.

Pensar na identidade destes sujeitos da ação, só se torna possível a partir do respeito às diferenças. Para Woodward (2004), só apreendemos um conceito a partir de outro e Silva (2004, p. 82), ainda, reitera que “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído”. Não é apenas sobre ter acesso às escolas regulares, é sobre se sentir pertencente. As pessoas com necessidades específicas, por anos, foram silenciadas e estas não buscam um olhar de vitimização, mas lutam por um lugar de voz e participação.

É sobre esse conceito limítrofe e classificatório, com definições condicionadas aos padrões socialmente estabelecidos, que o meu processo de identidade e identificação trilhou os caminhos pela luta e ascensão às diferenças. Nasci e cresci neste quadradinho conhecido pelos Ipês coloridos, os traços singulares e a diversidade cultural. Quem nunca ouviu falar do Distrito Federal? Sou filha de mãe preta, brasiliense, arretada e de pai branco, nordestino, tranquilo. Essa combinação gerou, ainda, outro grande amor, o meu tão desejado irmão. Lembro-me das incontáveis vezes que o pedi como presente de dia das crianças.

Assim, retomo as vivências experienciadas no âmbito familiar. Muito precocemente aprendi que lidar com as diferenças tem um lado amargo e indigesto, chamado preconceito. Esses atravessamentos aguçaram ainda mais o meu olhar e afinco aos sabores e dissabores desse tal pertencimento social e as territorialidades demarcadas em um discurso eugênico, que declara quem pertence e quem não pertence, cunhado por suas características físicas, financeiras, sociais, étnico-raciais.

No escopo das discussões que se propôs esta investigação, pensar na multiplicidade do Ser, de maneira dinâmica, biográfica, que consciente, reside e reestrutura o meio, direciona os olhares para os desafios enfrentados para a legitimação do direito de Ser, quem se é em suas especificidades, atrelado à obscuridade da colonialidade e da “obrigatoriedade” de desempenhar o papel de Ser como a colonialidade dispõe que o ser humano seja em relação à Natureza.

Colonialidade, que subsidiou uma sociedade padronizada, alimentou a hierarquia e logo tratou de classificar e dominar os sujeitos, ordenando-os em escalas de poder, saber, de ser e, de natureza. Categorizando colonizadores e colonizados, objetos e sujeitos. Nomeando o homem branco como ser racional e pensante (MENESES, 2020, p. 53), aspectos que delinearão a chamada colonialidade do poder que, impulsionada pelo saber, direcionaram o conceito e o pré-conceito de Ser.

Revisito os inúmeros episódios em que minha mãe foi declarada como minha cuidadora e sua maternidade reduzida a cor da pele. As idas aos parquinhos, pracinhas, ou mercados eram interpelados por questionamentos e explicações quanto ao fato dela ser preta e eu ser branca. Com a chegada do meu irmão, recordo-me de narrativas quase que diárias como: “Nossa, são filhos da mesma mãe? São irmãos? Não parecem! Vão brigar muito, uma branca e um preto. Ele é preto, mas tem traço de branco, olhando bem vocês até que se parecem.”

É evidente que estes insights seriam reproduzidos em algum contexto. Certo dia, cheguei à casa com um bilhete da professora, o que logo causou estranheza em minha mãe, isso nunca havia acontecido. Na ocasião, a professora mencionava demasiada preocupação com a representação dos meus desenhos, visto que as árvores, os pássaros, as pessoas e os objetos eram sempre coloridos com a cor marrom. E em uma outra atividade sobre autoimagem, ao responder sobre a minha cor, eu declarei que era morena clara. Mas como morena clara, se ela tinha a pele clara e os cachos dourados? O fato é que eu precisava me refugiar dos ataques quase que diários contra os meus, e a maneira que encontrei foi me autodeclarando morena clara, ora

pois, eu me reconhecia como branca, mas admirava a linda cor reluzente da minha mãe, logo, a junção das duas resultaria na Dani, morena clara.

Na condição de mulher branca, piso com cautela nesse terreno, eu nunca senti na minha pele as dores causadas pelo preconceito estruturado por esta sociedade capitalista e divisionista, que se apropriou da classificação para dominar e explorar os diversos corpos. Mas testemunhar estes ataques gratuitos aos meus me causaram muita dor e desconforto.

A identidade surge não tanto da plenitude do que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso exterior e das transformações sociais, que também provocam mudanças nas identidades pessoais (HALL, 2003). Essa ascensão às diferenças me conduziu, aos 17 anos, a uma nova trajetória. Certo dia, o governo lançou um projeto para a “Erradicação do Analfabetismo”. Confesso que me inscrevi neste desafio interessada nos oito reais por estudante, que me renderiam vantajosos cento e oitenta reais mensais, que ajudariam e muito. O que eu não sabia é que estes simbólicos oito reais me renderiam uma escolha para a vida.

Dentre os meus 22 estudantes, um me chamou atenção, o “Luizão”. Ele foi matriculado no programa pelo anseio da cuidadora que manifestava descontentamento por ele ter 19 anos, sempre ter frequentado a escola, mas não aprendera a ler e escrever. Ele tinha sido diagnosticado com deficiência intelectual, e eu até aquele momento tinha pouquíssima familiaridade com estudantes com necessidades específicas, mas algo nele me intrigava e instigava a entender os seus processos de aquisição diante dos desafios interpostos pela educação. Nesse desenrolar, enquanto os demais reproduziam fielmente as atividades, ele se apropriava da simbologia passando o dedo por horas sobre a forma da letra. Quando percebi, eu já estava encantada pela metodologia abordada por ele.

Em meados do terceiro mês de aula, estávamos trabalhando a palavra CAIXA, mencionada por um dos estudantes motivado pela vivência do dia, ele havia passado o dia as carregando. Experiência que, mediada pelos pressupostos do método de Paulo Freire, situa que a alfabetização é desenvolvida com base nas palavras vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano e esses conceitos estão atrelados ao significado e não a mera repetição e memorização simbólica “[...] a teoria emergia molhada da prática vivida” (FREIRE, 2001, p. 264). Entre idas e vindas, chegamos à consoante “X”, e em um dado momento da aula, Luizão, com muita propriedade, orgulhoso da atividade que tinha acabado de fazer, depois de alguns minutos experienciando e deslizando os dedos sobre a simbologia da letra, a reproduziu na folha de

papel. Confiante, levantou-se, direcionou-se frente à turma, e disse: “Piiiissora, agora eu também posso ser professor!”.

Ali eu fui arrematada e convocada por meus anseios vocacionais a cursar Pedagogia. Não é sobre a reprodução fiel da grafia, é sobre sentir-se pertencente ao meio. A minha trajetória na área de educação especial estava só começando. Depois de graduada, trabalhei com contrato temporário da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEDF, em uma instituição assistencialista, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Taguatinga e de Ceilândia - APAED, ingressando, depois, mediante concurso, na SEDF. Passei a trabalhar em uma escola regular, que é polo em Deficiência auditiva e, posteriormente, movida pela necessidade de entender a dinâmica das interfaces da educação especial, trabalhei no Centro de Ensino Especial 01, Samambaia, Região Administrativa do Distrito Federal.

Atualmente, afastada de minhas atividades docente, no intuito de poder compreender o processo inclusivo nas suas dimensões social, educacional, étnico-racial, de gênero e classe, me propus a enfrentar o desafio de montar uma investigação científica, no intuito de desvelar de que maneira os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal vislumbram a prática docente pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Assim, em consonância com esses aspectos, faz-se necessário o reconhecimento de que a Educação Inclusiva nas últimas quatro décadas tem trazido ao sistema educacional, propostas que buscam beneficiar todos os estudantes, com ou sem necessidades específicas, confrontando práticas discriminatórias e posicionando a escola na centralidade das discussões sobre inclusão e como ambiente de valorização às diferenças. Os movimentos em prol dos direitos da pessoa com necessidades específicas pairaram por anos na legitimação do direito de ser quem se é, e as andanças históricas foram marcadas por um período de extermínio, de exclusão majoritária, de segregação, integração e, atualmente, inclusão.

Frente a essa realidade, somos instigados a repensar o conceito sócio-histórico da pessoa com necessidades específicas atrelada à lógica da exclusão e ao obscurantismo da colonialidade. Nesse contexto, a escola é posicionada no *lócus* desta ressignificação social que perpassa os muros da escola, mas é semeada no seio escolar e a proposição de debates sobre as diferenças impulsionando políticas para o enfrentamento as desigualdades. A cotidianidade educativa envolta neste arsenal de subjetividades permite ao professor a possibilidade de sempre fazer algo diferente, de ressignificar e buscar vozes dialogantes, participando como aprendiz e ensinante na arte de ensinar (FREIRE, 2001).

A escola, que é compreendida como espaço/tempo de diversidade e acervo de subjetividades, se reverbera em um constante processo de (re) construção e pertencimento ao tempo/espaço em que está inserida. Não há uma receita pronta e aplicável, mas há o pensamento de que “uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local [...]” (NASCIMENTO, 2020, p. 27), impulsionando a necessidade de se investigar as fontes das mais diversas redes de contribuições.

Dentre as quais, cita-se as contribuições legais pautadas no entendimento de que a Lei não é uma letra morta, ela é reflexo das lutas e movimentos oriundos das demandas sociais. Os princípios que regem a perspectiva inclusiva ganharam uma maior notoriedade em meados da década dos anos 90, mediante as orientações advindas da *Conferência de Jomtien*, da *Declaração de Salamanca* e do *Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais*, que trouxeram contribuições significativas que asseguraram práticas inclusivas e um olhar de sensibilização a uma educação ofertada de forma marginalizada, em instituições privadas e assistencialistas.

Em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), que objetivou “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 5), o que proporcionou à educação especial um olhar de ressignificação, com ações pautadas nos direitos da pessoa, independentemente de suas especificidades e/ou diferenças.

Neste cenário de inquietações e transformações, de avanços e alterações, destaca-se a promulgada atualização da PNEEPEI (BRASIL, 2008), pelo decreto nº 10.502/2020, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023. Decreto que trouxe ao cenário educacional preocupações no que tange aos direitos adquiridos, à formação de identidade da pessoa com necessidades específicas e ao temido retrocesso.

Para Weber (2000), toda legislação educacional, além de explicitar no sentido tradicional, de algum modo, os interesses políticos que obtiveram adesão das forças sociais representadas no Parlamento, indica também as vertentes do debate acadêmico que se confrontaram na escolha do formato institucional que veio a ser legitimado (WEBER, 2000, p. 2). Compreender como se veem os professores, nesse cenário, pode representar uma mola propulsora para que a terminologia *inclusão* represente, de fato, uma ponte para uma escola universalizada e democratizada.

Assim, questões esclarecedoras, consideramos, fizeram-se presentes quando nos propomos a desvelar: Será que os professores atuam na perspectiva inclusiva considerando mais as diferenças do que a diversidade? Será que, na percepção dos sujeitos da ação, a pessoa com necessidades específicas acaba por ser tornar mais estereotipada do que pertencente ao meio, acentuando a integração e a marginalização? O que pensam esses professores sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pautada pelo Decreto 10.520/20? Ações que podem desvelar respostas que podem ir de encontro com os ideais dos professores ou desmistificar a suposta condição democrática.

Torna-se relevante considerar a percepção dos professores, acessando a fonte, para analisar quais as reais demandas dos sujeitos da ação, e como estes estão repensando a sua prática balizados no pensamento de Freire (2001, p. 259) “à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado”, envolvendo-se na realidade e nas especificidades dos estudantes em questão. Não se trata apenas de ouvir posicionamentos, mas de disponibilizar espaços dentro e fora da escola para que a sua participação represente um manifesto às práticas tradicionalistas, possibilitando, assim, que estas se reinventem.

A partir da compreensão da importância do trabalho em torno da Educação Inclusiva, torna-se imperativo a busca por novos vieses que se fortaleçam no reconhecimento da diversidade epistêmica, na reestruturação curricular e dos diferentes corpos habitando de forma respeitosa (GROSFOGUEL, 2016). Nesse sentido, o que, por direito, é de cada um no desvelar e na riqueza de um corpo único e diferente, regado de singularidades e subjetividades.

Tais pressupostos elucidam caminhos para que o sujeito tenha a possibilidade de conhecer a realidade em que está inserido e exercer a sua influência sobre o ambiente e sobre ele mesmo. Essa perspectiva dialoga com Mills (1975, p. 12), ao defender que “o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro do seu período”, situando-se como ser biográfico dentro de um contexto histórico, que consciente reside e reestrutura.

Com a hipótese de que uma escola para todos está pautada na participação efetiva do sujeito e na ressignificação do ato educativo, no intuito de viabilizar debates em “busca de outras vozes dialogantes [...] diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos” (NASCIMENTO, 2020, p. 37), A investigação buscou analisar o posicionamento dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo dessas Leis e Decretos que, no viés das contribuições de pesquisadores e de estudiosos do tema, demarcam o caminho da prática educacional. Desta forma, a **questão**

central desta investigação situou-se na perspectiva de esclarecimento sobre: **De que maneira, os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal, vislumbram a prática docente pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?** Questionar que permite situar a investigação por meio de:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os posicionamentos dos professores das turmas inclusivas do Distrito Federal a respeito do discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Compreender como o discurso presente na PNEEPEI opera no processo de inclusão, acesso e permanência de estudantes com necessidades específicas às escolas regulares;
- Analisar as dificuldades da prática docente enfrentadas pelos professores em sala de aula;
- Descrever como os professores significam e ressignificam o estudante com necessidades educacionais específicas no âmbito escolar;
- Produzir Rodas de Conversa para os professores da rede pública e particular do Distrito Federal e propor uma Nota Técnica que incorporará subsídios aportados pela roda de conversa, com o intuito de contribuir para que as legislações sejam reflexo da realidade oriundas da escola.

1.2 Justificativa

O desvelar da perspectiva inclusiva frente às atualizações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), e as suas novas resoluções, proporcionaram uma reflexão sobre os efeitos que essa política e seus prospectos podem produzir para a identidade da pessoa com necessidades educacionais específicas e sobre a prática docente.

Tais implicações protagonizam inquietações que estão intrinsecamente interligadas às vivências e trajetórias da pesquisadora, que sempre esteve imersa nesse cenário de ascensão às diferenças, seja nas questões que tangem ao seio familiar e sociedade, seja na condição de professora na área de educação especial há 12 anos, movida pelas inquietudes oriundas do chão da escola. Nesse sentido, elucidar como os professores, estudantes e demais envolvidos se percebem neste contexto pode gerar uma movimentação por uma educação democratizada.

Direcionando ainda os olhares para a compreensão da relação entre a pessoa com necessidades educacionais específicas como microssistema, afetado diretamente pelas ações do macrossistema. As leis representam e legitimam anseios sociais, e as novas resoluções trouxeram uma incógnita sobre o que está por vir no âmbito legal e torna questionável a intencionalidade ideológica da lei, para quem e para quais efeitos são promovidas.

Segundo Heidegger (1997), todo questionamento é uma procura. Logo, “[...] toda procura retira do procurado sua direção prévia [...] o questionamento possui um questionado que nesta pesquisa foram evidenciados como sujeitos vivos, autores de sua biografia e coautores do processo de inclusão, como viés de uma escola democratizada” (HEIDEGGER, 1997, p. 30).

1.3 Itinerário da pesquisa

O arcabouço da pesquisa está estruturado em quatro partes: *i)* fundamentação teórica; *ii)* metodologia; *iii)* resultados e discussões e; *iv)* produto técnico e considerações finais.

1.3.1 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica será elencada em quatro tópicos. O primeiro: *De que “todos” tanto se fala?* permitirá realizar um recorte conceitual da pessoa com necessidades específicas ao longo da história. O segundo: *Trajelórias e Marcos Legais Da Educação Especial*, por sua vez, referenciará s principais e contundentes Leis, Decretos e mobilizações na luta pela legitimação e direito de acesso e permanência dos estudantes com necessidades específicas às escolas regulares. O terceiro: *A Terminologia “Especial” como Pano de Fundo no cenário educacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* possibilitará ressaltar a invisibilidade social das pessoas com necessidades específicas ao longo dos anos. E o quarto e último: *Por uma educação nas tessituras das diferenças sob a Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner*, a seu turno, pautará à necessidade da

ressignificação dos sistemas educacionais respeitando os diversos corpos e suas relações com o meio.

1.3.2 Metodologia

A pesquisa encontra-se ancorada pela abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2009, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e sob a égide da fenomenologia sistêmica, que, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 1), é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ele, “resumem-se em definir essências”.

A investigação em questão foi realizada em quatro escolas públicas do Distrito Federal, sendo duas da Regional de Ensino do Recanto das Emas e duas da Regional de Ensino do Plano Piloto. Para coleta de dados foi realizado um questionário de consulta, via remota, utilizando a ferramenta *Google Forms* e um *vídeo explicativo* que foram encaminhados aos professores das escolas com uma breve elucidação sobre a investigação e percurso metodológico. Mediante as informações disponibilizadas, participaram da pesquisa sete (7) professoras, sendo cinco (5) da Regional de Ensino do Recanto das Emas e duas (2) da Regional de Ensino do Plano Piloto.

No que tange aos procedimentos de análise de dados, foi realizada a Análise de Conteúdos, que Bardin (2011, p. 47) define como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”. O estudo em desenvolvimento buscou analisar o posicionamento dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo dessas Leis e Decretos.

1.3.4 Resultados e Discussões

A análise de dados, à luz da análise de conteúdos defendida por Bardin (2011), está estruturada em três fases. A primeira fase é a pré-análise, em que foi feita a sistematização e a leitura das ideias descritas no referencial teórico, na organização dos materiais e nas informações coletadas na entrevista semiestruturada. Por conseguinte, os dados analisados nas entrevistas originaram as seguintes unidades de registros agrupadas pelos temas: *i*) trajetórias educacionais e a formação do professor; *ii*) diferenças, diversidade e o estudante com necessidades educacionais específicas na percepção do professor; *iii*) inclusão e os desafios enfrentadas em sala de aula; *iv*) por vozes dialogantes e políticas públicas eficientes: discurso de inclusão presente na PNEEPEI. Como resultado desse processo, neste estudo foi produzido

um texto descrito no subtítulo **discussão**, para manifestar o conjunto de significados desvelados pela narrativa dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo dessas Leis e Decretos. Correlacionando com a teoria “Bioecológica do desenvolvimento humano” de Bronfenbrenner (1996).

1.3.5 Produto Técnico

Diante do discurso advindo das narrativas dos professores, da rede pública do Distrito Federal, foi elaborada uma proposta de produto técnico pautada na realização de uma Roda de Conversa com o objetivo de promover espaços dialogantes sobre o discurso de inclusão advindos de Leis e Decretos que, no viés das contribuições de pesquisadores e de estudiosos do tema, demarcaram o caminho da prática educacional. Nesse sentido, tais acepções possibilitarão ainda, a execução de uma Nota Técnica, que incorporará subsídios aportados pela roda de conversa, com o intuito de contribuir para que as legislações sejam reflexo da realidade oriundas da escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 De que “todos” tanto se fala?

“Aquele que é diferente de mim não me empobrece: me enriquece”

Antoine Saint-Exupéry (2015).

Cada ser em suas especificidades desvela os sabores e dissabores dessa tal diversidade. Arelados a este emaranhado de fios, dos mais diversos, em cores, formas, tamanhos e vivências, todos estão imersos nesta grande teia que configura este cenário multicultural e estabelecem relações substanciais do corpo que habita com o meio habitado. Santos (2001, p. 107) cita que “cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas”. Porém a bandeira da diversidade como alicerce de uma sociedade justa e democrática nem sempre foi hasteada.

A luta da pessoa com necessidades específicas sempre esteve para além da garantia de direitos e pairou por décadas na luta pela legitimação do direito de ‘Ser’. De ser diferente, de ser quem é, de ser a si mesmo, sem discriminação, sem preconceito, sem exclusão. Dentro de uma sociedade que oferta o conceito de igualdade, pautado nos padrões sociais. Aspectos esses impostos por uma parte da sociedade, que capitalista e padronizada, logo, tratou de classificar e categorizar as pessoas. Dominação herdada do obscurantismo da colonialidade do Ser e da Natureza.

Colonialidade é um conceito abordado pelo sociólogo Anibal Quijano. Para o autor, é um dos elementos do poder capitalista que “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73). Aspectos esses que configuraram novas identidades societais e um novo sistema de dominação, de controle e exploração do trabalho.

Segundo Maldonado Torres (2007), com base no pensamento da colonialidade, modernidade e mundo moderno/colonial, surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A colonialidade do poder e do saber convergem para a colonialidade do Ser. Para o autor, o ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, tal como já haviam sido as propostas de Heidegger. É verdade que o ser-colonizado não resulta do

trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). O ser racionalizado e inferiorizado por um processo de desumanização atrelado ao poder e ao saber.

Transitando entre os conceitos que denominaram a pessoa com necessidades específicas ao longo da história, Silva (1987, p. 21) pontua que “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”, e, neste contexto, existe um recorte conceitual que perpassa pelo extermínio, abandono, aceitação, normatização, pelo discurso da normalidade, da naturalização, do capacitismo até chegar ao “todos” do qual tanto se fala.

Voltando aos primórdios na Idade da Pedra, pouco se fala, ou se tem registros no início da civilização, como aponta Gugel (2007, p. 1): “não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra”. Acredita-se que as tribos primitivas tinham uma maneira diferente de lidar com estes flagelos; alguns abandonavam e exterminavam pelo estilo de vida rudimentar outros aceitavam por complacência, superstição e tolerância.

No período greco-romano, a pessoa que não estivesse dentro dos padrões do corpo perfeito, habilidoso e forte para guerrear, era considerada subumana e sem utilidade para a sociedade (FERNANDES, 2011). Na Grécia Antiga, em Esparta, os recém-nascidos que apresentassem alguma deficiência, eram exterminados, como salienta Silva (1986):

Se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere [...] tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado *Ápothetai*, que significa depósito. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas *Tahgetos*, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria a morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida (SILVA, 1986, p. 122).

Em Atenas, o extermínio deveria ser feito pelo próprio pai, como cita Platão, “[...] e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer [...]” (PLATÃO *apud* SILVA, 1986, p. 124), a busca era por corpos perfeitos, assim, a deficiência era vista com uma monstruosidade, sendo, a pessoa com deficiência categorizada como imperfeita.

Com a evolução da humanidade, o homem foi aprendendo a retirar da terra seu sustento. Surge então a mão de obra nos campos da agricultura e pecuária, por conseguinte, a escravatura,

momento em que a força do trabalho era supervalorizada, logo, aqueles que não apresentassem características físicas que lhes permitissem executar as tarefas concebidas, ou apresentassem alguma deficiência, eram abandonados ou exterminados.

Ainda nesta esfera escravista, faz-se referência aos que não eram nem escravos, nem amos, em Roma dos Césares, onde os “deficientes mentais, em geral, tratados como 'bobos', eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do pater famílias” (SILVA, 1986, p. 130). Com a ascensão do Cristianismo e o advento do domínio da igreja católica, como ordem social, em meados do século XI, a igreja condenava a morte de crianças com deficiência e pautava-se em modelo assistencialista e de caridade voltado as pessoas com necessidades específicas, aos pobres e marginalizados. Este movimento fortaleceu-se por volta do século XV ao XVII.

Apesar deste novo olhar de “criatura de Deus” configurado pelo Cristianismo, o abandono perdurou, uma vez que seu nascimento representava, aos olhos da sociedade, uma punição ou castigo de Deus a família (FERNANDES, 2011). Por conseguinte, abandonadas ou excluídas, as pessoas com deficiência passaram a mendigar ou eram submetidas a fazer parte dos espetáculos circenses, utilizando-se de suas anomalias para garantir sua subsistência. Período retratado pela obra cinematográfica “*Freaks*”, lançado em 1932 e produzido por Tod Browning, seu elenco era composto por pessoas com necessidades específicas, gerando horror e estranhamento.

Entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, a “Santa Inquisição” atrelada as concepções religiosas, sacrificou várias pessoas com deficiência, considerados endemoniados. Cita-se ainda a existência da criação de hospitais, como uma espécie de “depósito” de pessoas pobres, que se mantinham nas instituições até a sua morte (SILVA, 1987).

Com o Renascimento, surgiram as primeiras iniciativas no que tange aos direitos da pessoa com deficiência. Período de movimentação em prol do atendimento ofertado a estas pessoas, ações oriundas do momento reconhecido por segregação, com instituições filantrópicas e assistencialistas.

A Revolução Burguesa trouxe ao contexto histórico da pessoa com necessidade específica um novo viés nas tessituras do capitalismo e da industrialização. A igreja perde o poder absoluto e a divisão social, neste momento, é ancorada na relação capital-trabalho, período em que há o advento da medicina com *status* científico, com o fortalecimento de teses que explicavam a origem das deficiências como causas naturais e não espirituais

(FERNANDES, 2011). A lógica do modelo médico acentuou os conceitos de normalidade e de anormalidade, categorizando a deficiência, como doença.

Ressalta-se ainda, como herança deste cenário capitalista, a disseminação das desigualdades, no que tange à relação de liberdade ao discurso ideológico de acumulação e propriedade, restrito aos que tinham condições físicas para o trabalho. Conforme Guhur (1994):

É preciso destacar que esse movimento que retirava da sociedade os indivíduos que não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e da produção, estendeu-se também a uma outra categoria de homens – a dos loucos, incapazes, idiotas e deficientes mentais – categoria que, vivendo até então diluída no fundo comum da sociedade feudal, passa a ser particularizada como uma carga e uma ameaça, pois, por não poderem trabalhar em virtude de deficiências e incapacidades naturais, tais indivíduos retiravam da riqueza seus verdadeiros usos: o trabalho, a terra, o capital (GUHUR, 1994, p. 82).

O surgimento das primeiras instituições especializadas deu-se em meados dos séculos XVIII e XIX. No Brasil, as primeiras instituições foram criadas na época do Império por D. Pedro II, e são conhecidas até os dias atuais, como o Instituto dos Meninos Cegos, hoje o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A criação destes institutos estava atrelada à concepção de que a educação tinha de ser uma oportunidade para todos, contudo “[...] respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social” (BUENO, 1993, p. 64).

Sasaki (2006) elucida que elas serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e desenvolvendo alguma atividade para ocupar o tempo ocioso, e, com o passar dos anos, foram se especializando para ampliar a integração social. Período em que surgem as instituições de atendimento especializado, centros de reabilitação, como mecanismos para “integrar socialmente” a pessoa com deficiência na educação, no mercado de trabalho, nas áreas de lazer.

Emerge-se então para um modelo de institucionalização, com uma abordagem médico-pedagógica, em que a área médica se sobrepõe à pedagógica, referenciando na concepção: deficiência – doença – tratamento – cura (FERNANDES, 2011), que perdura até a atualidade, subjulgando que ser deficiente é ser doente e que por esta razão deveriam ser segregadas, essas pessoas, em instituições especializadas.

Por conseguinte, a esta notoriedade social, a legitimação pelo direito de Ser e a lógica da normalização, agregou ao arcabouço histórico da pessoa com necessidades específicas uma infinidade de terminologias, que seguindo uma linha conceitual perpassam pelo: incapacitado,

imperfeito, aleijado, inválido, doente, doente mental, deficiente mental, portador de deficiência/portador de necessidades especiais, pessoa com necessidades educativas especiais, especial, deficiente, pessoa com deficiência. Atualmente, a terminologia utilizada é pessoa com deficiência e estudantes com necessidades educacionais especiais. Tais terminologias estão disponibilizadas no portal da Câmara dos Deputados, na aba Acessibilidade na Câmara, intitulada “Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão”, por Romeu Kazumi Sassaki. Nesse trabalho, a terminologia utilizada, ligada aos espaços educacionais, foi estudantes com necessidades educacionais específicas.

2.1.1 Ser-aí, professor

Nesse desenrolar, situa-se o professor, artesão na arte de ensinar e aprender, que como bom tecedor, tem que lidar com os arranjos e desarranjos da demanda cotidiana e se utilizar de sua experiência e das vivências oriundas da realidade dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Para Mills (1975, p. 212), “neste sentido, o artesanato é o centro de si mesmo”, o que acentua a necessidade de uma formação nas tessituras das diferenças e na busca por uma escola de fato democratizadora. Ser ensinante não é uma tarefa fácil, exige tempo, dedicação e principalmente humildade para ensinar e aprender (FREIRE, 2001). É preciso se reinventar e se reajustar, com ferramentas cruciais para a prática docente.

Pensar na formação dos professores imbricada na pluralidade do contexto educacional está para além do prescrito nos currículos. A homogeneização, como pano de fundo para um ensino que se diz para “todos”, está arraigada a uma formação sistêmica, padronizada, que não atende às demandas da realidade.

Nesse viés, vislumbra-se a importância de o professor ter um olhar atento, sensível, que percorra além dos corredores das salas, das carteiras, do quadro e do giz; valorizando a experiência que brota da cotidianidade escolar e social em que a teoria emerge da prática vivida (FREIRE, 2001). E, assim, atender as demandas que estão para além do previsto no currículo. Aquela pasta recheada de atividades e planejamentos xerocopiados talvez contemple o que é proposto para o tempo cronológico da turma, mas nem de longe alcança o espaço/tempo daqueles estudantes. A solução não é emparedar a turma estruturando os tijolos que um a um compõe este enrijecido currículo. As necessidades dos estudantes clamam por um olhar atento ao real cenário.

Ante o exposto, a realidade experienciada deve ser a base para o desenvolvimento e construção de estratégias, em que os sujeitos envolvidos são autores de narrativas carregadas com as vivências e conhecimentos de quem conhece o mundo e pode mudá-lo. A experiência e a compreensão interligadas e jamais dicotomizadas referenciando a “[...] leitura do mundo a leitura que precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001, p. 261), partindo da experiência, do conhecer, da significação e das relações estabelecidas neste constante devir, atentos a esta formação que se reconfigura constantemente e nesta cotidianidade educativa.

2.2 Trajetórias e marcos legais da educação

“Para enxergar claro, basta mudar a direção do olhar”

Antoine de Saint-Exupéry (1944).

Ajusta-se aqui, estica-se ali, todos precisam ser readequados, sobrepostos e milimetricamente alinhados. O conceito de escola democratizada paira no discurso de que uma escola para todos restringe-se no acesso igualitário de um “todos” onde não cabem “todos”. Lidar com a diversidade está para além dos muros da escola, está no repensar e na ressignificação do ato educativo, uma vez que “[...] atribuir sentidos é um ato político” (GABRIEL, 2018, p. 9), que se reverbera na participação efetiva dos sujeitos em situação de inclusão.

As pessoas com necessidades educacionais específicas não buscam um olhar de vitimização, e sim um lugar de voz e participação. A luta é pela legitimação dos seus direitos e a retirada da “capa da invisibilidade”. Uma vez que a sociedade é marcada pelos acontecimentos que na sua contemporaneidade, organizam as relações dos sujeitos, num determinado ambiente ou contexto sócio-histórico, “aquele que é diferente de mim não me empobrece: me enriquece” (SAINT-EXUPÉRY, 2015). Cada criança, em suas especificidades, colabora para a reconstrução de uma sociedade que desmistifica estes conceitos de homogeneidade.

Para Bronfenbrenner (1996), a pessoa em desenvolvimento é uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. É sobre estas estruturas que a pesquisa revisita os variados cenários e contextos históricos que configuraram a relação da pessoa com necessidades específicas, sociedade e a legislação que

os rege, visto que as alterações ocorreram paralelamente às demandas organizacionais da sociedade e à evolução dos sujeitos em ação.

Para entender esta dinâmica, em que o meio e os sujeitos da ação em suas interrelações, afetam os ambientes imediatos em que pessoa em desenvolvimento vive - como comenta Bronfenbrenner (1996, p. 19), “Um *ambiente* é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face [...]”, façamos um breve panorama da travessia pela impraticabilidade da capa da invisibilidade, fortemente impregnada às pessoas com necessidades específicas.

2.2.1 A luta pela retirada da capa da invisibilidade social

A trajetória conceitual e histórica da pessoa com necessidades específicas carrega em seu legado marcos referenciais que impulsionaram a legitimação do direito de Ser, quem se é, e acentuaram a luta pela retirada da capa da invisibilidade social, garantindo, entre outros, o direito à escola como um direito social, que hoje é assegurado pela Constituição Federal, no artigo 6º, “sendo competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988, p. 13). Contudo, cabe mencionar que antes, tal direito era um privilégio para uma parcela elitizada da sociedade.

A educação passou a ser universalizada ao longo da história e da legitimação de ações e políticas públicas em prol dos direitos das mulheres, negros, indígenas e pessoas com necessidades específicas, que por décadas foram cerceados. A intensa movimentação em defesa dos feitos desiguais caracterizou, a partir do ano de 1960, novos rumos no que tange à relação entre sociedade e pessoa com necessidades específicas.

Em meados do ano de 1969, do século passado, surge o modelo da normalização, que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com necessidades específicas tinha o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria normal à sua própria cultura (MENDES, 2002). Percebendo-se uma movimentação, das pessoas com necessidades específicas, no intuito de poder adequar-se a um ambiente que permanece intacto, que não se reestrutura, que não muda. A ótica da normalização está pautada na aceitação e integração do Outro, mediante a adequação, desse Outro, ao que está aí. Ou seja, um processo de inserção parcial, do diferente que deve adaptar-se ao ambiente que não se adequa ao diferente.

A Integração social foi ganhando força na década de 80 e, concomitante, a pessoa com necessidades específicas, bem como os familiares e as instituições, foram reconhecendo que a inserção social era insuficiente, visto que, aceitar, sem se mobilizar e se reestruturar, não eram

o suficiente para desmistificar a discriminação com os diferentes. Para Sasaki (2006, p. 33), “[...] A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes [...]”. A sociedade em sua benevolência barganha a “aceitação” como uma recompensa aos que se adequam e orquestram para um bom funcionamento social.

Considerando as estruturas sistêmicas que balizam esta investigação, e analisando este cenário sob a ótica da escola, a integração oferece ao aluno a oportunidade de transitar pelas dependências escolares que não se modificam. Para Mantoan (2003, p. 15), “pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.”. Assim, como uma medida compensatória para aqueles que anos atrás eram totalmente excluídos, agora se brinda o direito de participar do espaço educativo. Em síntese, a sociedade, em sua plena complacência, mantinha-se irrefutável e imaculada. Suas estruturas sistêmicas inalteradas, evidenciando a máxima de que escola não muda, como um todo, mas os estudantes têm de mudar, para se adaptarem às exigências do *status quo*.

Neste cenário, a integração dos ENEES às escolas regulares denotou a perspectiva inclusiva um lugar de notoriedade social. Oriundo de um discurso que paulatinamente defendeu a necessidade de um ensino acessível a todos, como instrumento de reestruturação social.

Os princípios que regem a perspectiva inclusiva evidenciaram-se em meados da década de 90, período em que foram apresentadas soluções normativas para superação da desigualdade e da marginalização, dentre os quais, a paradigmática Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida por Declaração de Jomtien. O documento versa sobre a responsabilidade dos países signatários em promover oportunidades educativas para todos, sem distinção, avançando para a igualdade social. reafirmando a compreensão de universalização, ofertada pelo acesso e a promoção da equidade.

Nesta sequência de movimentos, destaca-se também a Declaração de Salamanca, que elucidou um marco mundial na difusão da concepção inclusiva o “[...] consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças” (UNESCO, 1994, p. 3). Depreende-se desta declaração conceitos que transpõem a padronização, classificação e discriminação, advindos da escola meramente reprodutora de conteúdo. Salienta-se ainda:

[...] as diferenças humanas são normais e que [...] a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (UNESCO, 1994, p. 4).

Ainda em 1994, é publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo chamado de “integração instrucional”. Este limita o acesso às classes comuns àqueles que “possuem condições” de desenvolver as atividades delineadas no ensino comum. Mas estes conceitos, meramente integracionistas, não haviam ficado em meados dos anos 80, do século XX? No entanto, pode-se perceber que a dicotomia integração e inclusão acompanhará toda a trajetória do movimento inclusivo.

Segundo a Constituição Federal, no artigo 205, “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E em seu artigo 208, referenciando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.136). A própria constituição diz que o sujeito e o meio devem se relacionar de forma recíproca e que o meio, em suas reestruturações, também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito.

Ainda nas tessituras de uma “educação para todos”, destaca-se a Declaração de Dakar, que reafirmou a educação como um direito fundamental e de suma importância para a propulsão de um desenvolvimento sustentável e para a efetiva participação na sociedade. Observa-se ainda a preocupação com a oferta de uma educação de excelência a todos e todas (UNESCO, 2000). A legitimação do direito ao acesso e permanência de ENEES às escolas regulares foram intensificados por estas declarações de âmbito internacional.

No que tange às Leis e Decretos regionalizados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL,1996), em seu artigo 3º, garante “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; condições materializadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Esta foi promulgada logo depois da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que em seu preâmbulo reconhece que a “deficiência” é um conceito em evolução e que, diante disso, a conceituação resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas

peças na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006), salientando a necessidade constante da ressignificação pedagógica, conceitual, social e estrutural.

Transitando pelos pressupostos da Convenção, são defendidos conceitos que elucidam a inclusão na sociedade, acessibilidade, respeito às diferenças, desenvolvimento das capacidades da criança com necessidades específicas, mobilidade pessoal e, no que tange à educação, em seu artigo 24º, os Estados partes devem reconhecer o direito da pessoa com necessidades específicas à educação:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (ONU, 2006).

No cerne das definições apresentadas nas atas da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), apresenta-se as “adaptações razoáveis”, que significa “as modificações e os ajustes necessários e adequados [...]” (ONU, 2006). Com o intuito 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 fundamentais. Bronfenbrenner (1996, p. 32) opina que “um experimento transformador envolve a alteração e reestruturação sistêmicas ecológicas existentes, de maneira que desafiem as formas da organização social”. Assim, compreende-se que, para além dos artefatos materiais que subsidiam a inclusão, os atores envolvidos, professores, gestores e familiares, precisam acreditar na potencialidade da educação nas tessituras das diferenças.

Em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), que objetivou “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 5), o que proporcionou à educação especial um olhar de ressignificação, com ações pautadas nos direitos da pessoa, independentemente de suas especificidades e/ou diferenças.

Retomando a perspectiva de “uma educação para todos”, em 2015 ocorreu o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, que representando a sistematização do recorte temporal de ações de 2016 a 2030, referenciou, entre outros aspectos, a educação de maneira equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória, com a finalidade de promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito (UNESCO, 2015).

Concomitantemente, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta dispõe sobre um conjunto de normas que visam promover e assegurar em igualdade de condições, os direitos da pessoa com necessidades específicas, visando à inclusão e a cidadania (BRASIL, 2015). Dentre as contundentes alterações, elucida-se a capacidade civil, as pessoas com necessidades específicas deixaram de ser absolutamente incapazes. No âmbito educacional, reafirmou o direito de acesso e permanência às escolas regulares. Criou-se o auxílio inclusão, com o intuito de estimular a inclusão no mercado de trabalho, sem, com isso, perder o direito ao recebimento do benefício de prestação continuada. A Lei versa ainda sobre o atendimento prioritário e sobre condutas e penas relacionadas a discriminação, abandono exclusão.

Neste cenário de inquietações e transformações, de avanços e alterações, destaca-se a promulgada atualização da PNEPEI (BRASIL, 2008), pelo decreto nº 10.502/2020, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, que trouxe ao cenário educacional preocupações no que tange aos direitos adquiridos, à formação de identidade da pessoa com necessidades específicas e ao temido retrocesso. Atualizações que trouxeram à tona questionamentos quanto às intenções do governo com a educação, para quem e para quais efeitos foram movidas tais ações, bem como para a compreensão da relação entre a pessoa com deficiência como microssistema, afetado diretamente pelas ações do macrossistema.

Segregar pessoas, em classes e escolas especializadas, por suas diferenças e especificidades, representa um retrocesso mascarado de “atualização” e evidencia a responsabilidade da falta de investimentos e fomentos nesta área. Cada estudante apresenta singularidades e particularidades que devem ser vivenciadas e exploradas em um espaço em comum, independentemente de sua necessidade específica.

De acordo com Stainback e Stainback (1999):

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. [...] Ela é um lugar do qual, todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por

outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades escolares sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 10-11).

Defende-se uma concepção de ensino que enxergue o estudante sem rótulos. Um olhar descortinando eficiência além da deficiência. Todos os estudantes podem e devem ser beneficiados com ensino regular. A inclusão é um movimento que tem por objetivo uma educação que ofereça a todos as mesmas oportunidades, desvinculando preceitos exclusivos, padrões e emparedamentos impostos pela sociedade.

Diante desta contextualização histórica, das lutas e movimentos em prol dos princípios que fundamentam a perspectiva inclusiva, tornar esta realidade palpável e tangível representa um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro. O clamor é por uma escola que se consolide democraticamente, democrática.

Para Bronfenbrenner (1996, p. 5), o desenvolvimento é definido “como uma mudança duradoura da maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente”. É a filosofia do inacabamento, que é justamente esta tentativa de analisar a acomodação entre o sujeito em desenvolvimento com o seu meio ambiente, por meio de comparações sistemáticas, ambientais e estruturais. Aqui o manifesto é pela visibilidade, pela legitimação do direito de Ser diferente, sem preconceito, sem exclusão. A luta é por espaços em que vozes dialogantes efetivamente participem na elaboração de ações norteadoras e de políticas públicas que sejam reflexo da sociedade.

2.3 A terminologia “Especial” como pano de fundo de Políticas Educacionais e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

“As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes”
Antoine de Saint-Exupéry (1989).

O debate sobre as diferenças e a Educação está no *locus* da centralidade e tem impulsionado políticas para o enfrentamento das desigualdades no campo educacional. A Lei não é uma letra morta, ela é reflexo das lutas e movimentos oriundos das demandas sociais. Toda legislação educacional explícita, de algum modo, os interesses políticos advindos de forças sociais, além disso, representa os anseios pela legitimação do debate acadêmico que confronta as estruturas vigentes (WEBER, 2000, p. 2).

Nesse viés, surge um campo de suma importância denominado por Políticas Públicas, que, de acordo com Alves e Silva (2017), são estratégias lançadas pelo governo e sociedade,

utilizadas como instrumentos em prol dos direitos dos cidadãos. Essas, por sua vez, “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais” (INEP, 2006, p. 165). As Políticas Públicas são desenhadas, formuladas e, quando implementadas, são submetidas à diversas fases, como o acompanhamento e a avaliação. Para Costa (1998):

Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse (COSTA, 1998, p. 7).

Discorrer sobre as políticas públicas direcionam os olhares, ainda, para outras questões que circundam a temática, que envolvem os interesses políticos, as preferências e ações em torno da governamentalidade. Nesse cenário, ressalta-se que os recursos para atender as demandas sociais são limitados, o que gera um conflito de interesses entre os atores envolvidos. Agum, Riscado e Menezes (2015) discorrem sobre o protagonismo das políticas públicas referenciado em duas abordagens: a estatista e a multicêntrica. De um lado, os atores estatais que detém o monopólio no que tange à tomada de ações. Do outro, na abordagem multicêntrica, uma infinidade de atores e o entendimento de que as ações são oriundas de um problema público em que os atores envolvidos, categorizados como grupos de interesses, tendem a se unir em prol de uma causa em questão, fortalecendo o movimento.

Em suma, as políticas públicas resultam deste cenário de competição dos diversos segmentos sociais. É válido lembrar que a reivindicação e a necessidade vigentes não garantem que serão atendidas e contempladas. Para Souza (2002, p. 5), “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. E sugere, ainda, alguns elementos essenciais sobre as políticas públicas:

A política pública distingue entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz [...] envolve vários níveis de governo e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes [...] é abrangente e não se limita a leis e regras. [...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. [...] embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. [...] envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, ela implica também em implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2002, p. 13-14).

Frente ao exposto, a burocracia representa um dos quesitos cruciais para o sucesso ou fracasso das políticas públicas, uma vez que a decisão entre executar ou não está nas mãos do governo. No que concerne à legislação voltada para as pessoas com necessidades específicas,

ressalta-se uma política que está no cerne das atenções, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e sua atualização pelo decreto nº 10.502/2020, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, que ganhou destaque e trouxe preocupações no que tange aos direitos adquiridos, a formação de identidade da pessoa com necessidades específicas e o temido retrocesso.

O decreto, entre outros, propôs a exclusão da terminologia “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, propondo o retrocesso oriundo da então superada, concepção de Educação Especial, segregada e articulada exclusivamente em classes e escolas especiais, de caráter classificatório, desconsiderando veementemente marcos legais e a luta de anos em favor da inclusão educacional, que retirou a “capa da invisibilidade” das pessoas com necessidades específicas. Considerando que as Leis representam e legitimam anseios sociais, as novas resoluções trouxeram uma incógnita sobre o que está por vir no âmbito legal, uma vez que o referido Decreto não foi apresentado nem extensivamente discutido com as entidades envolvidas no processo, o que direciona os olhares para o entendimento das reais intenções políticas com a Educação Especial e da invisibilidade imposta pelo pano de fundo “Especial”.

A promulgada atualização, norteada pelo decreto nº 10.502/2020, balizava ações com fins retrógrafos, que vão na contramão dos objetivos pautados e construídos em todos estes anos de luta, desconsiderando ações de âmbito internacional que norteiam suas práticas na inclusão total. Tais ações mobilizaram diversas entidades, instituições, representantes entre outros, que conseguiram que o decreto fosse suspenso por medida cautelar e recentemente revogado pelo decreto 11.370/2023, a medida foi uma das primeiras ações do então presidente da república, Lula.

Para além da revogação deste decreto, estudiosos, comunidade escolar, pais, estudantes e demais envolvidos discorrem sobre a necessidade de maiores amparos e de uma rede de apoio para que de fato a inclusão seja palpável. É notório, e cunho desta pesquisa também, compreender os eixos dificultadores do processo inclusivo, que se delineiam na capacitação profissional, na ausência de recursos para escolas, de políticas vigentes e afins.

É cunho desta pesquisa, também, compreender a PNEEPEI (BRASIL, 2008), refletindo as necessidades reais enfrentadas no chão da escola. Sob a égide de práticas inclusivas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, defende a estruturação de sistemas educacionais inclusivos, pautados no acesso e nas condições de permanência, bem como na garantia do direito de todos à educação, colaborando para a reorientação e articulação das concepções pragmáticas e conservadoras. Isso viabiliza a aceção de que a deficiência não está

atrelada às pessoas que apresentam limitações, sejam elas físicas, cognitivas ou sensoriais, e sim ao sistema social deficitário.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) representou um marco para ações inclusivas em todo campo educacional brasileiro, compreendendo a Educação Especial como um ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, contemplando a singularidade do aluno. Orientando ainda que é dever da escola assegurar adaptações, sejam elas curriculares, físicas, organizacionais, dos recursos e das estratégias, a fim de propiciar a plena participação dos estudantes. Cita-se como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; AEE; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Desde a sua promulgação em 2008, foram criados alguns programas governamentais que, a fim de materializar os princípios da PNEEPEI, cita-se o Programa Escola Acessível, o qual tem por objetivo “Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” (BRASIL, 2013) de âmbito nacional e que atendeu/contemplou diversas escolas do DF.

Cita-se ainda o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pela Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007) pelo MEC/SEESP. No que cerne a Política, seus objetivos são:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010).

Uma das principais e contundentes contribuições advindas da PNEEPEI (BRASIL, 2008) faz alusão à garantia do acesso de estudantes da Educação Especial às escolas regulares e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a complementar e/ou suplementar ao ensino regular, ofertado preferencialmente em salas de recursos.

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Bem como a importância da formação dos professores e demais profissionais da educação, vislumbra a participação da família, comunidade e envolvidos e medidas para ofertar acessibilidade atitudinal, arquitetônica, física, tecnológica, comunicacional, pedagógica, dentre outras, além da implementação de políticas públicas. Cita-se ainda o fortalecimento de um cenário de discussão, de pluralidade e democratização de um ensino acessível a todos.

Tencionando os direitos da pessoa com necessidades específicas, a Política Nacional de Educação Especial posiciona a escola regular como *locus* de uma educação para todos. Mas prevê também, em seus artigos, parcerias com as “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, especialmente na formação de profissionais especializados e como “centros de AEE” (BRASIL, 2008). Estas e outras questões promovem embates entre as instituições privadas, assistencialistas e a escola regular.

Embora a PNEEPEI (BRASIL, 2008) tenha sido embasada nos aspectos instituídos pela Convenção dos Direitos Humanos, no que tange à universalidade e a garantia de direitos, a Lei apresenta um paradoxo entre a terminologia Educação Especial e Perspectiva Inclusiva. Evidencia-se a necessidade de rever o uso do “Especial” em Leis e Decretos, uma vez que a inclusão defende o acesso de todos às escolas regulares. Neste viés, estudantes com ou sem necessidades específicas devem receber uma educação de qualidade e por ventura especial; esta classificação remete-se ao período da segregação, citado por Kassir (2013, p. 41), “[...] as classes especiais públicas foram formadas a partir da justificativa científica de separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’, com a intenção de se organizar salas de aula homogêneas”. Tal aceção configura-se como mais uma barreira, na luta por uma escola para todos.

Para embasar a pesquisa em questão, foi realizada uma revisão da literatura sobre as Políticas Educacionais Inclusivas, com dissertações publicadas entre 2010 e 2022, que teve por bases de dados o Repositório Institucional da UNB, o Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, com termos indutores: Inclusão, Narrativa, Políticas de Educação Especial.

A seguir, um quadro com um levantamento de pesquisas com marco temporal de 2010 a 2022 sobre dissertações que abordam a temática em questão.

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas.

Ano	Instituição	Base de Dados	Título	Resumo	Autor
2010	UNB	Repositório Institucional da UNB	Avanços e impedimentos para a construção de uma política social para as pessoas com deficiência	Este estudo teve como motivação buscar respostas à questão de se é possível que as leis e normas previstas em relação às pessoas com deficiência venham a ser observadas e quais os fatores que aí comparecem	Chagas, Ana Maria de Resende
2014	UNB	Repositório Institucional da UNB	A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência	Identificou-se que a política de Educação Especial no DF, embora se intitule, ainda não é efetivamente inclusiva. A despeito disso, a capital do país possui uma ampla e variada rede pública de atendimento escolar de pessoas com deficiência, sendo que grande parte dela está equipada com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os sujeitos participantes da pesquisa acreditam que as tecnologias ajudam no processo de ensino e de aprendizagem, bem como no de inclusão de estudantes com deficiência. Também avaliam que a política de Educação Especial no DF requer mudanças de diversas ordens para que se efetive como sendo verdadeiramente inclusiva.	Vilas Boas, Patrícia Augusta Ferreira
2015	UEM	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil	O objetivo desta pesquisa é investigar, analisar e compreender o processo de efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos três estados da Região Sul do Brasil. Entre as letras da lei e as condições objetivas para efetivá-las, há um grande caminho para ser percorrido, que, com	Dorcely Isabel Bellanda Garcia

				frequência, extrapola o âmbito institucional e pessoal.	
2016	UFSM	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	Produção do Sujeito Deficiente no Contorno das Políticas de Educação Inclusiva e da Formação de Professores em Educação Especial	O objetivo do estudo é analisar as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial para entender de que maneira essa formação produz os modos de narrarem os sujeitos com deficiência em uma possível legitimação política, que caracteriza um público-alvo em que atuam aqueles que se formam no Curso de Educação Especial	Denise Ferreira da Rosa
2017	UNB	Repositório Institucional da UNB	Análises docentes acerca do processo histórico de inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal: os últimos vinte anos	A partir da construção dos dados, que, desde o início da implementação das políticas públicas inclusivas, o debate teórico sobre a temática ocorreu de forma desconectada da realidade dos educadores e dos educandos, levando à resistência e ao medo dos docentes, uma desigualdade dos processos formativos docentes sobre as políticas de inclusão que foram implementadas, assim como uma clara disparidade temporal entre a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar, aplicadas pelo governo distrital.	Rocha, Soraya Carvalho Pereira
2017	UNB	Repositório Institucional da UNB	A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF : análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal.	Os resultados obtidos permitiram desvelar os antagonismos que se estabeleceram no decorrer do processo de formulação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, em especial entre os atores que defendiam a inclusão total e os que defendiam a coexistência entre escolas inclusivas e escolas especiais. Os antagonismos também foram	Lima, Roger Pena de

				evidenciados no processo de formulação do PDE-DF, contudo, diferentemente do PNE, as disputas se centraram nas questões relacionadas à definição do público-alvo.	
2017	UFU	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Os Discursos da Inclusão nas Políticas Educacionais: Vozes, Ressonâncias e Silenciamentos nos Caps Mineiros.	A presente pesquisa é uma investigação qualitativa sobre as políticas educacionais e o processo de inclusão das crianças, público da educação especial, nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais, no período de 2010 a 2015. Objetiva pontuar sobre os discursos, desdobramentos e efeitos das políticas educacionais de inclusão desenvolvidas pelo governo federal brasileiro	Rochele Karine Marques Garibaldi
2019	UNB	Repositório Institucional da UNB	A produção de discursos no processo de implementação do modelo único de avaliação e valoração da deficiência nas políticas sociais brasileiras	É importante analisar as políticas sociais como campo para produção de discursos pois, sua organização e composição se estruturam para atendimento das demandas das pessoas com deficiências e há discursos que legitimam seu funcionamento. O movimento de pessoas com deficiência cada vez mais vem ocupando espaços de direitos que contribuem para construção de políticas que colaboram para o enfrentamento das barreiras sociais, que são responsáveis pela restrição de participação social.	Barbosa, Livia
2020	UNB	Repositório Institucional da UNB	Inclusão de pessoas com mobilidade reduzida no contexto transformador da realidade na escola	O presente estudo busca identificar o que acontece no dia-dia de turmas inclusivas, a despeito dos limites de viabilização e alcance da política pública, razão pela qual o objetivo geral é compreender como a revisitação da prática pedagógica, apoiada no	Silva, Lenoir Lameira e

				respeito, aceitação e superação de desigualdades, diferenças e/ou semelhanças - por meio da escuta e do diálogo propostos pela abordagem intercultural - contribui para a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.	
2021	UFRGS	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	Como mudam as políticas públicas: a dinâmica das coalizões na Política nacional de educação especial no Brasil	Mudanças em políticas públicas são acontecimentos previstos em sistemas políticos democráticos e mesmo assim geram controvérsias em virtude da alteração no status quo, dos atores envolvidos e da disputa pela alocação de recursos. De forma a explorar essa ideia, o objetivo dessa dissertação é analisar quais são os fatores determinantes para o processo de mudança da Política Nacional de Educação Especial no Brasil entre 2008 e 2019.	Rosa, Júlia Gabriele Lima da
2022	UFSM	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum	Analisa as políticas de educação inclusiva com o objetivo de problematizar os discursos sobre a inclusão, os quais têm produzido a fragilização de direitos historicamente conquistados pelas pessoas com deficiência. Esses deslocamentos discursivos têm fragilizado o direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e reforçado o processo de (des)democratização em curso no Brasil contemporâneo.	Lockman, Kamila & Klein, Rejane

Fonte: Autoria Própria (2022).

As pesquisas listadas enveredaram caminhos para que o sujeito tenha a possibilidade de conhecer a realidade em que está inserido e exercer a sua influência sobre o ambiente e sobre ele mesmo. Nesta ação democratizada, em busca por vozes dialogantes, em que o discurso e a

escuta permeiam o processo, o que se tem é a possibilidades de estabelecer um diálogo (NASCIMENTO, 2020) articulando o sujeito como micro sistema e a sociedade como macro sistema.

Neste contexto, faz-se necessário compreender o objeto e perceber a sua relação com os pares e com o meio, permeados desta experiência oriunda da cotidianidade escolar e do exercício crítico de leitura de mundo, balizados na realidade vivida com alicerce para a construção do conhecimento e para o desocultamento (FREIRE, 2001). As Leis e Decretos são substanciais para o fortalecimento de ações inclusivas, porém, a necessidade vigente para em ações dialogantes. Assim, para além de programas sociais e normativos, faz-se necessário estabelecer uma comunicação com os atores sociais, que pisam o chão da escola, referenciando-se em suas vivências e trajetórias como aportes essenciais.

A normatização de Leis e Decretos legitimam os anseios de uma sociedade que busca incluir as pessoas com necessidades específicas, sob a ótica da potencialidade da diversidade no seio escolar. Nas últimas décadas, tornou-se relevante neste processo de transição entre a integração e a inclusão, as contribuições dos pesquisadores, estudiosos, defensores da perspectiva inclusiva, entre outros participantes do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, torna-se importante disponibilizar também o palco para os gestores-protagonistas e proporcionar um espaço de vozes dialogantes.

2.4 Por uma educação nas tessituras das diferenças sob a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós”
Antoine de Saint-Exupéry (1989).

A escola como espaço/tempo de diversidade é análoga às redes artesanais, tecidas à mão, uma a uma, sob fios de diversas cores, formas e tamanhos, que configuram um grande acervo de subjetividades e posicionam os sujeitos como atores sociais em busca de (re)construir “democraticamente sociedades democráticas” (ACOSTA, 2016, p. 29). Nesse sentido, a inclusão luta pela ressignificação do cenário educacional. Pensar na multiplicidade do Ser, de maneira dinâmica, biográfica, que consciente, reside e reestrutura o meio, direciona os olhares para os desafios enfrentados para a legitimação do direito Ser, quem se é, em suas especificidades. Isto é, na legitimidade que outorga a diversidade.

A intolerância como palavra de ordem, o individualismo como pressuposto de sobrevivência e o capitalismo como desenvolvimento que visa o lucro e à acumulação das riquezas, entrelaçaram na centralidade do nosso sistema, a dicotomia: diferente e igual, como padrões irrefutáveis que se reverberam até os tempos atuais. A filosofia cartesiana de Rene Descartes e a máxima do “Penso, logo existo” refletem as consequências dos epistemicídios contra os africanos, as mulheres, os muçulmanos, os indígenas, os homossexuais, ou seja, contra os diferentes. Em que o “eu” era o homem, branco, hétero e pensante, a imagem e semelhança de Deus, os que estavam fora desse padrão, eram pessoas socialmente mortas (SANTOS, 2010).

A imagem e semelhança de quem? Do eurocentrismo, que se perpetuou na Igreja Católica e sedimentou a imagem popularmente conhecida de um Jesus loiro, branco, dos olhos azuis. Historiadores apontam características divergentes, o Jesus histórico, muito provavelmente era moreno, com cabelos aparados e baixinho. Em uma entrevista ao “BBC News”, no dia 28 de março de 2018, o historiador André Leonardo Chevitarese, professor do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e autor do livro *Jesus Histórico - Uma Brevíssima Introdução*, disse que “Essa ausência de dados é muito significativa. Parece indicar que os primeiros seguidores de Jesus não se preocupavam com tal informação. Que para eles era mais importante registrar as ideias e os papos desse cara do que dizer como ele era fisicamente”.

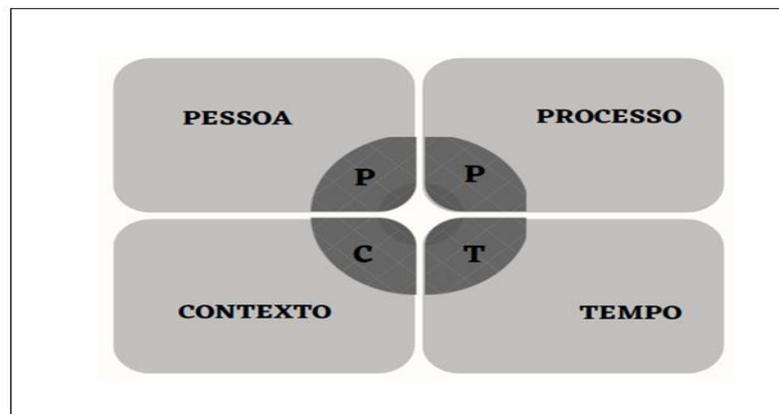
Dentre os “socialmente mortos” estão as pessoas com necessidades específicas, que por suas diferenças foram majoritariamente excluídas e segregadas por uma sociedade capitalista, em que a produção, o lucro, e o ser branco, são sinônimo de desenvolvimento. Esse caráter excludente, de divisionismo é consequência das classificações étnico-raciais de gênero, de orientação sexual, raça e classe. Uma escola socialmente inclusiva pressupõe a compreensão sócio-histórica da pessoa com necessidades específicas, ou seja, o conceito socialmente constituído pode e deve ser superado, se compreendido (FERNANDES, 2011).

Nesse cenário de inquietações, transformações e de transição ecológica, em que os papéis e o ambiente estão em constante transformação, Merleau-Ponty (1999) pontua que é preciso dirigir o conhecimento para o que há de essencial e considerar o constante movimento e a vivência como o ponto da partida e de chegada. É um convite a (re)pensar na educação que se reverbera em um constante processo de (re)construção e pertencimento ao tempo/espaço em que a escola está inserida, o que coaduna com a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996), em que o desenvolvimento humano é produto das interações mútuas e progressivas

entre a pessoa e a maneira pela qual ela percebe o ambiente, estando estes em constante mudança.

No modelo bioecológico, o desenvolvimento humano é balizado nas relações estabelecidas entre a pessoa, o ambiente e a reciprocidade entre estes, em um processo de continuidade e de constantes mudanças. Bronfenbrenner (1996) propõe o modelo PPCT, em que os quatro aspectos - Pessoa, Processo, Contexto e Tempo - estão interrelacionados.

Figura 1 – Modelo Biológico.



Fonte: A autora (2022).

Nestas estruturas concêntricas, a *pessoa* é considerada como uma entidade em constante crescimento, dinâmica, que reside e reestrutura o meio, aspectos que voejam sob a dinamicidade e diversidade da inclusão e o papel do professor neste contexto. Ressalta-se ainda que o ambiente não se limita a um único espaço, mas considera as interconexões entre os diversos ambientes (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), assim como a escola e a necessidade de estabelecer parcerias com a família, comunidade, Estado e demais redes de apoio.

Outro aspecto do modelo bioecológico é o *Processo*; os processos proximais conhecidos como “motores do desenvolvimento” são oriundos da interação recíproca, progressiva e complexa entre a pessoa e o ambiente, e essa interação precisa ocorrer de maneira contínua e com uma certa regularidade, uma vez que um fator considerado de suma importância para o desenvolvimento da pessoa envolve o engajamento e a continuidade dos envolvidos (BRONFENBRENNER; CECI, 1994). Vale ressaltar que as interrelações e interações experienciadas no ambiente contribuem para o desenvolvimento significativo da pessoa. Os fatores contextuais, os recursos e os símbolos do ambiente influenciam diretamente no desenvolvimento educacional de um estudante com necessidades educacionais específicas. O

contexto, para Bronfenbrenner (1996), é concebido como uma série de estruturas encaixadas e interrelacionadas chamadas de *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*.

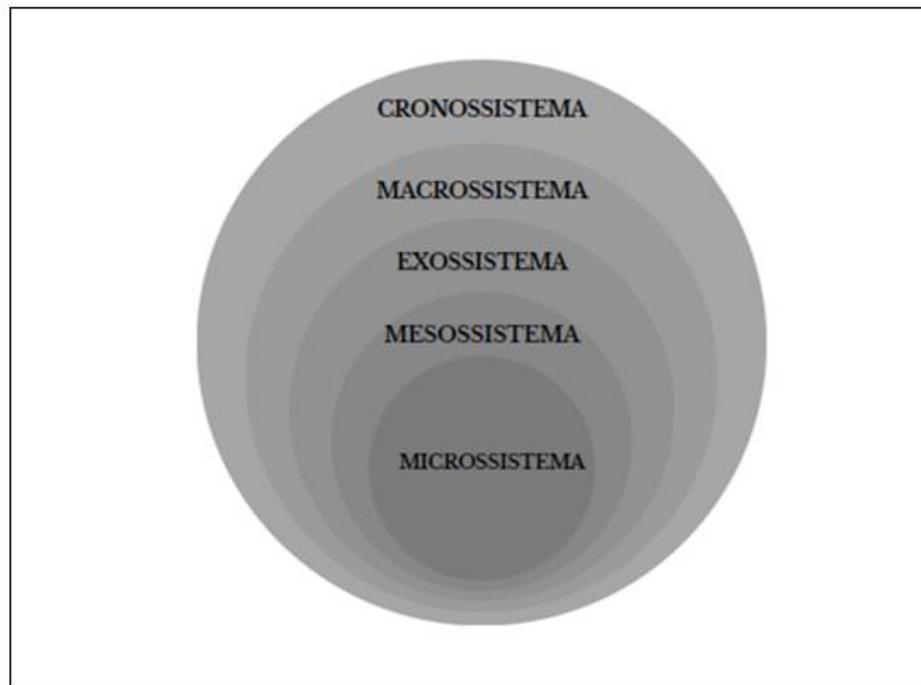
Um *microssistema* é um padrão de atividades, papéis e relações experienciados entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) que representaria o professor e as relações estabelecidas com o estudante na escola. Estas relações são balizadas nos aspectos sociais, físicos e simbólicos do ambiente em questão.

Um *mesossistema*, por sua vez, compreende as interações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. É, portanto, um sistema de microssistemas (BRONFENBRENNER, 1996). Nesse cenário, o autor ressalta que estas relações são as estabelecidas entre professor e a família do estudante, bem como na relação da família com a escola.

Um *exossistema* refere-se aos ambientes em que a pessoa em desenvolvimento não atua como um participante ativo, mas que as ações desenvolvidas nesses ambientes exercem uma influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Nesse viés, seriam as investigações em torno da inclusão, bem como as adaptações físicas, arquitetônicas, e demais questões de acessibilidade voltadas as demandas dos estudantes, que dependem dos recursos disponibilizados pelas ações governamentais e demais envolvidos, que afetarão a prática docente e o estudante em questão.

O *macrossistema* abrange um nível de subcultura e cultura como um todo e tangem questões de demandas sociais (BRONFENBRENNER, 1996), como, por exemplo *status quo*, a política e maneira de liderança, as legislações educacionais.

O último aspecto do modelo PPCT é o *tempo*, que Bronfenbrenner (1996) conceitua como *cronossistema* e refere-se ao momento em que a pessoa em desenvolvimento está vivenciando, considerando as influências do tempo e das mudanças que ocorrem no ambiente, identificando um fenômeno de movimento conceituado como *transição ecológica*, que ocorre sempre que o ambiente ecológico é alterado em resultado de uma mudança de papel ou de ambiente.

Figura 2 – Estruturas concêntricas.

Fonte: A autora (2022).

Não há uma receita pronta e aplicável, mas há o pensamento de que “uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local [...]” (NASCIMENTO, 2020. P. 27), impulsionando transições ecológicas e a necessidade de se investigar as fontes das mais diversas redes de contribuições sociais e culturais, de modo a propiciar a participação efetiva do sujeito em ação, na busca por vozes dialogantes. Faz-se necessário colocar em pauta um diálogo que perpassa o reducionismo de que os negros e suas significações retratam apenas a imagem da escravidão, de que as pessoas com necessidades específicas estão imbricadas à consternação, de que a mulher é submissa ao homem.

Os sujeitos da ação, devem ser pensados como pessoas imbricadas de vivências, experiências, histórias. Nesse sentido, enveredar por caminhos que realcem suas trajetórias e percepções articulando os saberes experienciados com os pressupostos teóricos representa um viés sob a ótica dos envolvidos, que evidencia a necessidade de um espaço por vozes dialogantes para que se reivindique uma escola que atenda aos sujeitos da ação, e não apenas aos interesses da sociedade e da governamentalidade.

No escopo das discussões que se propõe a pesquisa, os corpos serão reconhecidos e compreendidos como entidades dinâmicas, regados de singularidades e diferenças, podendo viver em harmonia com o ambiente. Segundo Maria Rita Kehl (2003, p. 243), “o corpo [...]”

pertence ao universo simbólico que habitamos, [...] ele é [...] formatado pela linguagem” e depende do lugar social que lhe é atribuído para se constituir. Os vários corpos que compõem a escola estão em constante transformação e a proposição de um projeto que provoca esses tensionamentos poderá contribuir para enxergar o outro em seus anseios e especificidades. Nesse sentido, “a ‘corporalidade’ é o nível decisivo das relações de poder. Porque o ‘corpo’ implica a ‘pessoa’, se se libertar o conceito de ‘corpo’ das implicações mistificadoras do antigo ‘dualismo’ eurocêntrico, especialmente judaico-cristão (alma-corpo, psique-corpo, etc.)” (QUIJANO, 2009, p.113).

Neste viés, o conceito de universalidade insurgente representa um manifesto a estas estruturas, que estão atreladas à desigualdade e à dominação (HAIDER, 2019). Essa nova universalidade deve emergir da realidade das pessoas excluídas, ancorar-se na reivindicação por espaços de diálogos e autonomia, superando esta divisão identitária de raça, gênero e classe.

Nesse sentido, o sistema educacional deve reestrutura-se a fim de atender a todos em suas diferenças e ambientes, visando a coletividade. A ideia é de uma proposta pedagógica com e para as diferenças, que contribua para uma sociedade mais justa e menos excludente.

Entender o outro, em suas especificidades como um ser em constate devir, torna-se um grande desafio, se considerado que essa movimentação do processo de identificação trilha por rotas e caminhos projetados por uma sociedade capitalista e individualista. É factível que as transformações sociais provocam mudanças nas identidades pessoais, e que a política é reflexo e reflete na sociedade, com bases e pesos desiguais.

A educação inclusiva não se limita aos muros da escola. Assim, aprender dentro de um ambiente diversificado é ofertar ao aluno um conhecimento que transcende conteúdos, destina valores e acepções, e oferece à sociedade condições de aprimorar valores essenciais para o crescimento social, educacional, cultural do nosso país, que descende dessa tal diversidade, que alicerça conhecimentos e propaga aprendizados.

3 METODOLOGIA

O presente estudo deu-se pela necessidade de compreender os fenômenos desvelados pela narrativa dos professores. Isto é, por meio do desvelar do Ser-aí na sua cotidianidade. Do Ser-aí que não apenas está no mundo, porém que na sua narrativa descreve o mundo “[...] através de uma maneira de ser predominante” (HEIDEGGER, 1981, p. 25). É preciso ouvir e acessar a fonte, para analisar quais as reais demandas dos sujeitos da ação; não apenas ouvir posicionamentos, e sim ofertar espaço dentro e fora da escola para que a sua participação represente um manifesto às práticas tradicionalistas, possibilitando assim que estas se reinventem.

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa está ancorada pela abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2009, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e sob a égide da fenomenologia sistêmica, que segundo Merleau-Ponty (1999, p. 1), “é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências”. Para o autor, é preciso ainda dirigir o conhecimento para o que há de essencial e considerar o constante movimento e a vivência como o ponto da partida e de chegada. Dessa forma, pensar na educação inclusiva é atingir o entendimento de que os homens em suas ações conjuntas oportunizam transformações sociais, e que a diversidade é o alicerce de uma educação promissora.

Nessa premissa, a abordagem qualitativa possibilita compreender a realidade a partir da percepção e das significações dos sujeitos em relação ao meio. Bogddan e Biklen (1994, p. 57-50) sublinham que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Diante dessas características, tem-se a possibilidade de inferir acepções subjetivas do Ser e das suas interrelações sociais.

Para Moreira (2002), a fenomenologia se apresenta como método que recai a elucidação existencial, pois a sua ênfase está no sujeito, considerando as situações experienciadas como caminhos para as resoluções. Elucida-se ainda fenomenologia como estudo das significações e essências articuladas à narrativa do sujeito por meio dos seus depoimentos, discursos e histórias, possibilitando o entendimento do que acontece na relação sujeito e ambiente.

A investigação contou com as contribuições da teoria “Bioecológica do desenvolvimento humano”, de Bronfenbrenner (1996), que ressalta o desenvolvimento a partir da interação do sujeito com o meio em que vive, apoiando-se nas relações que envolvem a pessoa, o processo, o tempo, o lugar, os papéis de forma interrelacionada e o contextual, nivelados dinamicamente em: processo, pessoa, contexto e tempo.

3.2 Campo do Estudo

A escola é um espaço/lugar de grande visibilidade social, por sua amplitude e por este cenário diversificado tecido nas relações que se estabelecem ali. Nesse sentido, é sobre essa centralidade no sujeito como atores sociais e em suas narrativas que a inclusão busca ressignificar o cenário educacional.

Para acessar às escolas e seus atores, primeiramente, a pesquisadora enviou um e-mail a EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, solicitando a autorização para pesquisa, e, conforme orientação, em anexo foram encaminhados o pré-projeto, a carta de apresentação (Anexo 2) e o formulário solicitando a autorização (Anexo 3). Desse encaminhamento, foram gerados dois memorandos de autorização, um referente à Regional de Ensino do Recanto das Emas (Anexo 4) e outro referente a Regional de Ensino do Plano Piloto (Anexo 5), posteriormente encaminhados às Regionais e às escolas elegidas.

Com as devidas autorizações, foi estabelecido um contato prévio com as escolas, a fim de que estas assinassem o *aceite institucional* (Anexo 2). Ademais, em consonância com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais - CEP/CHS da Universidade de Brasília (UnB) (Anexo 6), para averiguar o interesse em participar da pesquisa em questão, todos os aceites foram devidamente assinados.

A investigação em questão foi realizada em quatro escolas públicas do Distrito Federal, sendo duas da Regional de Ensino do Recanto das Emas e duas da Regional de Ensino do Plano Piloto. As unidades escolares compreendem o seguinte cenário: uma unidade escolar categorizada como Jardim de Infância, destinada à Educação Infantil; e uma unidade escolar classificada como Escola Classe, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na Regional de Ensino do Recanto das Emas. A investigação contou ainda como *lócus* de investigação com duas unidades escolares classificadas como Escola Classe, que compreendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, situadas na Regional de Ensino do Plano Piloto.

3.3 Participantes da Investigação

O estudo em desenvolvimento buscou analisar o posicionamento dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo dessas Leis e Decretos, que, no viés das contribuições de pesquisadores e de estudiosos do tema, demarcam o caminho da prática educacional. Isto é, como os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal experienciam o discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

3.3.1 Seleção dos participantes

Para coleta de dados foi realizado um questionário de consulta, via remota, utilizando a ferramenta *Google Forms* e um *vídeo explicativo* que foram encaminhados aos professores das escolas com uma breve elucidação sobre a investigação e percurso metodológico, com intuito de consultar os interessados em participar da pesquisa. Mediante as informações disponibilizadas, onze (11) professores responderam ao questionário de consulta, todavia, apenas nove (9) professores aceitaram participar da pesquisa (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Gráfico de interesse



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O passo seguinte foi contactar os interessados e realizar o convite para participação da entrevista, bem como o envio do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura (Anexo 1). Dos nove (9) professores que sinalizaram interesse em participar da entrevista, apenas sete (7) professores deram seguimento. Um dos critérios de inclusão era ter tido experiência com estudantes com necessidades educacionais específicas, e todos os interessados tinham (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Critério de inclusão.

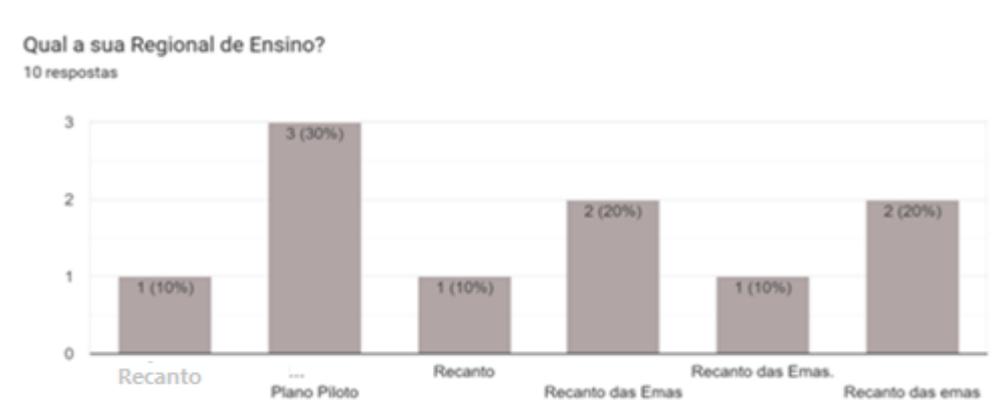
Já teve alguma experiência com estudantes com necessidades educacionais específicas?
11 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Participaram da pesquisa sete (7) professoras, sendo cinco (5) da Regional de Ensino do Recanto das Emas e duas (2) da Regional de Ensino do Plano Piloto. A seguir, uma ilustração com o levantamento de participantes por Regional de Ensino (Gráfico 3), uma tabela com a descrição do perfil dos participantes da entrevista (Tabela 1).

Gráfico 3 – Levantamento das Regionais de Ensino.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

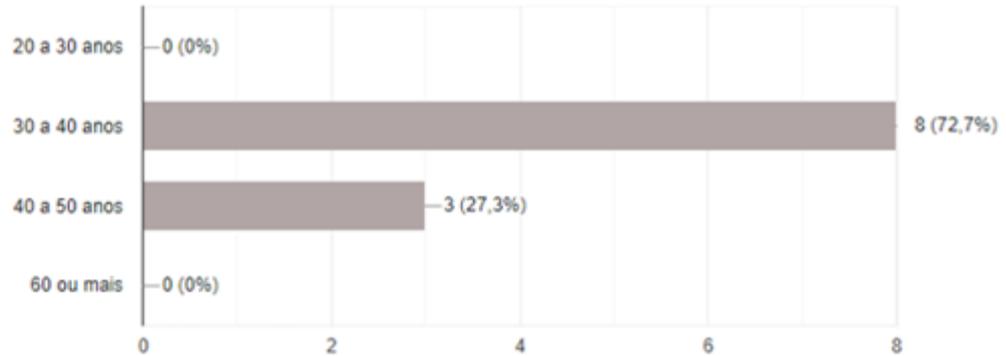
Tabela 1 – Descrição do perfil dos participantes da entrevista.

Identificação	Tempo de docência	Tempo de experiência com ENNE'S	Formação Inicial	Formação Continuada
P1	2 anos	2 anos	Pedagogia e Direito	Especialização em Educação Inclusiva, e Psicopedagogia e curso da sala de recursos.
P2	7 anos	2 anos	Pedagogia	Especialização em Inclusão e Educação Especial.
P3	20 anos	7 anos	Pedagogia	Especialização em Orientação Educacional
P4	11 anos	7 anos	Letras e Pedagogia	Especialização em Orientação Educacional e Saúde Mental
P5	20 anos	7 anos	Pedagogia	Especialização em Docência do Ensino Superior e Educação Especial.
P6	15 anos	12 anos	Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em educação.
P7	30 anos	30 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia clínica, hospitalar e institucional.

Fonte: A autora (2023).

Foram entrevistadas sete (7) professoras, com a faixa etária entre 30 e 50 anos, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Faixa etária dos participantes.

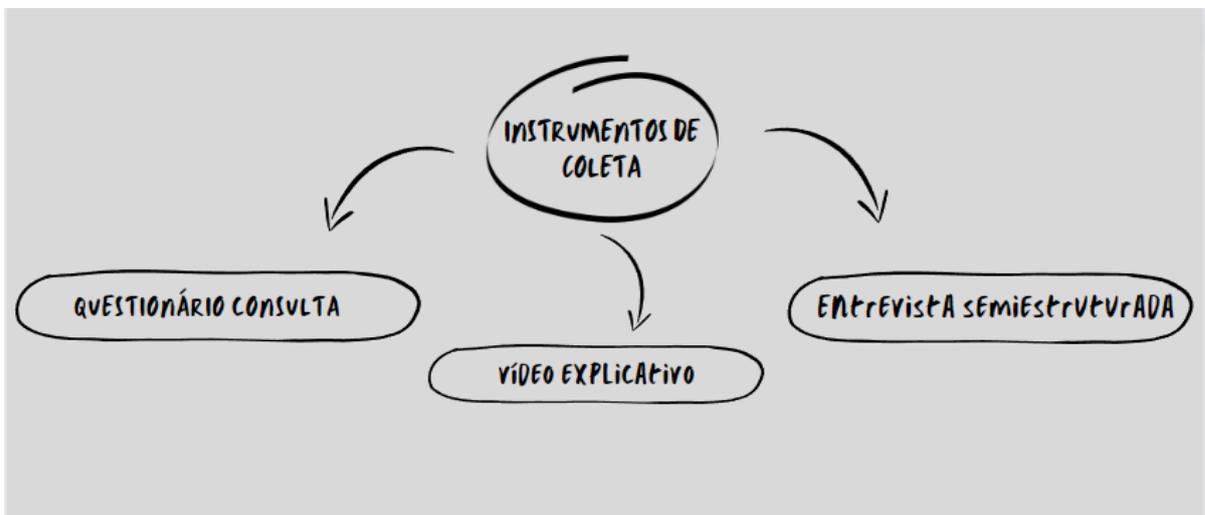


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

3.4 Materiais e Instrumentos de Construção de Dados

Para coleta de dados, em virtude do contexto pandêmico da Covid-19, as etapas foram realizadas via remota, utilizando a ferramenta *Google Forms* e a Plataforma *Google Meet*. Outrossim, a coleta deu-se em três etapas: *i)* Questionário de consulta; *ii)* Vídeo explicativo; *iii)* Entrevista Semiestruturada (Figura 3).

Figura 3 – Instrumentos de coleta.



Fonte: A autora (2023).

O Questionário de consulta teve por finalidade sondar nas escolas elegidas o interesse dos professores em participar do estudo em questão, bem como traçar o perfil dos entrevistados. Por meio deste, foi possível mensurar a faixa etária, o gênero, o tempo de docência e a experiência com estudantes com necessidades educacionais específicas. Cabe destacar que o detalhamento do questionário está no Apêndice A.

A coleta de dados contou ainda com um vídeo produzido pela pesquisadora e enviado via *WhatsApp* para os diretores da escola elegidas, com uma breve explicação sobre o itinerário da pesquisa, os objetivos e o percurso metodológico. E, por fim, os participantes selecionados participaram de uma entrevista semiestruturada, via remota, utilizando a plataforma *Google Meet*; o roteiro utilizado na entrevista semiestruturada está no Apêndice B.

Com a intencionalidade de resguardar as informações, bem como o sigilo dos seus dados, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está em (Anexo A).

A seguir, um quadro com as informações referentes à realização das entrevistas semiestruturadas.

Tabela 2 – Realização das entrevistas semiestruturadas.

Ordem das entrevistas	Identificação	TCLE e autorização gravação	Data da Entrevista	Início	Término	Plataforma
1	P1	Sim	29/06/2022	11h44	12h14	Google Meet
2	P2	Sim	30/06/2022	10h10	10h39	Google Meet
3	P3	Sim	30/06/2022	15h35	16h08	Google Meet
4	P4	Sim	01/07/2022	10h01	10h33	Google Meet
5	P5	Sim	01/07/2022	15h24	15h57	Google Meet
6	P6	Sim	04/07/2022	16h08	16h57	Google Meet
7	P7	Sim	05/07/2022	15h55	16h59	Google Meet

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3.5 Estrutura da Entrevista

Para Szymanski (2008),

[...] a entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de

construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade (SZYMANSKI, 2008, p. 15).

Com viés hermenêutico, as entrevistas estão para além de uns simples relatos, possibilitando a apropriação do contexto estudado, a exploração dos conceitos e a interpretação das informações da realidade do entrevistado.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos pela investigação, a entrevista semiestruturada foram cunhadas em três eixos temáticos:

- 1) **Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas:** O eixo pretendia perceber como os professores significam e ressignificam o estudante com necessidades educacionais específicas no âmbito escolar;
- 2) **A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões:** O eixo buscou analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua quotidianidade escolar, bem como ofertar um lugar de fala para melhorias, reivindicações e sugestões;
- 3) **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - O discurso da inclusão:** O eixo tinha por objetivo compreender como o discurso presente na PNEEPEI opera no processo de inclusão.

Quadro 2 – Eixos temáticos e perguntas.

EIXO TEMÁTICO 1	PERGUNTAS
Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas	<ol style="list-style-type: none"> 1- Por que da sua escolha de Ser-professor? 2- Você considera a escola espaço da diversidade? Explícite. 3- Na sua percepção o que a palavra “diferenças” expressa? 4- O que você entende por estudantes com necessidades educacionais específicas? 5- Qual foi a sua primeira experiência com ENEE’s? Qual sua percepção em relação a esta vivência ou outras vivências marcantes?
EIXO TEMÁTICO 2	PERGUNTAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1- O que você entende por inclusão? Qual a sua opinião sobre a temática?

<p>A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2- Você já participou de alguma formação específica relacionada a Educação Inclusiva? Na sua opinião essa formação continuada colaborou para a sua prática? 3- De acordo com a sua experiência docente, a inclusão tem permitido a aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas? 4- Quais as principais dificuldades enfrentadas na sala de aula no processo de inclusão escolar? Que mudanças ainda são necessárias? 5- Você percebe ações da sua escola na promoção de espaços dialogantes, na busca por uma escola que valorize as diferenças, ou seja, que atenda a todos?
<p>EIXO TEMÁTICO 3</p>	<p>PERGUNTAS</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - O discurso da inclusão</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual a sua opinião sobre a elaboração de Leis e decretos que tratam sobre a inclusão? 2- Você tem conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial, promulgada em 2008? Como você a define 3- A PNEEPEI/2008 traz em seu texto aparatos para o atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Na sua percepção as legislações educacionais são reflexos da realidade e das demandas educacionais vivenciadas na prática? Me fale um pouco sobre isso. 4- Na sua opinião os professores e demais envolvidos no processo educativo, deveriam participar da formulação das Leis e das políticas educacionais? Qual a sua sugestão?
<p style="text-align: center;">Fonte: A autora (2022).</p>	

3.6 Justificativa da Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada justificou-se pela escolha da abordagem qualitativa e de cunho subjetivo baseado na narrativa, nos sentimentos e vivências dos professores como microssistema. Schmidt (1990) diz que:

A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática - fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele (SCHMIDT, 1990, p. 51).

Por intermédio da entrevista semiestruturada, possibilitou-se ao entrevistado pronunciar-se sobre o tema em questão. Para Manzini (1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais,

complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Nesse sentido, foi elaborado um roteiro de perguntas norteadoras e no decorrer da entrevista foi possível retirar e acrescentar outras, conforme a necessidade.

Para Minayo (1992, p. 28), a entrevista “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da realidade que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. É por meio desta fala e deste discurso que se depreenderam as reais demandas da inclusão e dos sujeitos da ação, no atual cenário educacional.

3.7 Procedimentos de análise de dados

Os atores da escola, professores e estudantes devem ser pensados como sujeitos imbricados de vivências, experiências, histórias. Nesse sentido, é preciso enveredar por caminhos que realcem suas trajetórias e percepções, articulando os saberes experienciados com os pressupostos teóricos por meio de suas narrativas. Para analisar os dados, foi realizada a Análise de Conteúdos, que Bardin (2011) define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Franco (2018, p. 21) diz que “o ponto de partida da Análise de Conteúdos é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, fundamentando-se na linguagem como expressão da existência humana, considerando a relação entre o significado e o sentido do discurso, baseada no conteúdo manifesto e explícito.

A análise de conteúdos defendida por Bardin (2011) é estruturada em três fases. A primeira fase é a **pré-análise**. Nessa etapa é feita a sistematização e a leitura das ideias descritas no referencial teórico, na organização dos materiais e nas informações coletadas na investigação. Nesse estudo, o arcabouço teórico teve em seu referencial a consulta aos seguintes autores: Urie Bronfenbrenner (1996), Maurice Merleau-Ponty (1999), Martin Heidegger (1997), Moreira (2002), Maria Mantoan (2003), Romeu Sasaki (2006), Rosita Edler Carvalho (2007), Sueli Fernandes (2011), dentre outros. Ainda, como fonte de dados, foi realizada uma revisão da literatura com marco temporal entre 2010 e 2022, no Repositório Institucional da

UNB, no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando como termos indutores as palavras-chave: inclusão, narrativa, políticas de educação especial. O estudo contou também com as informações coletadas por meio das gravações, anotações e observações obtidas nas entrevistas realizadas. Essas informações foram transcritas para uma planilha de dados no *Excel*.

Dando seguimento, a segunda fase é a **exploração do material**. Nessa etapa é feita a categorização ou codificação. O texto da entrevista é recortado em unidades de registro que podem ser palavras-chaves, frases, parágrafos (BARDIN, 2011). No tange a esta investigação, a entrevista foi estruturada em três eixos temáticos: *i*) trajetórias e vivências com estudantes com necessidades educacionais específicas; *ii*) a educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – desafios e sugestões; *iii*) política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva - o discurso da inclusão. Por conseguinte, os dados analisados nas entrevistas originaram as seguintes unidades de registros agrupadas pelos temas: *i*) trajetórias educacionais e a formação do professor; *ii*) diferenças, diversidade e o estudante com necessidades educacionais específicas na percepção do professor; *iii*) inclusão e os desafios enfrentadas em sala de aula; *iv*) por vozes dialogantes e políticas públicas eficientes: discurso de inclusão presente na PNEEPEI. Dessas unidades, originou-se a categorização substanciada nas significações, frases e terminologias que apareceram com frequência.

A terceira fase refere-se ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, que para Bardin (2011) consiste em descobrir o que há por detrás do discurso aparente. Como resultado desse processo, neste estudo foi produzido um texto descrito no subtítulo **discussão** para manifestar o conjunto de significados desvelados pela narrativa dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo dessas Leis e Decretos.

Tais pressupostos elucidam caminhos para que a pessoa em desenvolvimento tenha a possibilidade de conhecer a realidade em que está inserida e exercer a sua influência sobre o ambiente e sobre ela mesma. Pensar como professores e estudantes estão imersos neste contexto inclusivo e trazer à tona questionamentos sobre como estão inseridos na formulação das legislações e demais aparatos legais, pode gerar inquietações pertinentes sobre acomodar-se na realidade movidos pelo conceito de governamentalidade ou posiciona-se frente às demandas como manifesto por uma educação democratizada.

3.8 Procedimentos éticos para a realização do estudo

A fim de cumprir as exigências e critérios éticos estabelecidos pela Resolução n.º466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentares de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2000), o presente estudo buscou preservar a identidade dos participantes, e foi inserido na Plataforma Brasil e submetido à respectivo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Brasília (UNB) para análise e aprovação (Anexo 7), bem como foi disponibilizado o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes desta investigação (Anexo 1).

Os participantes foram informados que suas identidades seriam mantidas em sigilo, sendo atribuídos nomes fictícios aos participantes. Quanto ao uso de celular, gravador, computador, bloco de notas para auxiliar nos registros, os áudios, as gravações, e os demais dados coletados ficaram de posse exclusiva da pesquisadora. Foram informados ainda sobre os riscos e benefícios na participação da entrevista.

Como supracitado, para preservar a identidade das entrevistadas participantes foram utilizados nomes fictícios, os quais se deram em homenagem a professoras e estudiosas que marcaram o contexto educacional

Tabela 3 – Nomes fictícios das participantes.

Identificação	Nome Fictício
P1	Maria Guilhermina Loureiro de Andrade
P2	Débora Seabra
P3	Anne Sullivan
P4	Dorina Nowill
P5	Êda Luiz
P6	Antonieta de Barros
P7	Maria Teresa Mantoan

Fonte: A autora (2023).

3.9 Riscos e Benefícios

Considera-se que toda pesquisa envolvendo pessoas envolvem riscos e benefícios, no que tange aos atores e contextos participantes. A investigação em questão norteou como potenciais riscos a possibilidade da entrevista, cansaço ou aborrecimento durante as gravações. Lida-se ainda com a carga emocional gerada pelo tema e possíveis alterações de comportamento ao resgatar memórias e/ou vivências, ocasionando constrangimento ou omissão de respostas. Tais direcionamentos poderiam gerar também constrangimento ao lidar com os instrumentos e ferramentas tecnológicas e outros riscos de origem psicológica, como: medo, frustração, vergonha, receio de ser expor e quebra de sigilo.

Para minimizar os potenciais riscos, fora informado aos/às participantes o fato de que não eram obrigados a responder as perguntas e que estes podem se retirar do estudo quando lhe parecer oportuno, além da garantia do anonimato do participante dentro dos procedimentos éticos, previsto Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012, e nas orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual, Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Os benefícios da investigação permeiam na oportunidade e na participação efetiva dos participantes para a ressignificação do ato educativo, disponibilizando um espaço de escuta e considerando a percepção dos envolvidos, acessando a fonte e analisando quais as reais demandas dos sujeitos da ação.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Entrevista individual com a docente Maria¹

“Uma pessoa para compreender tem de se transformar.”
Antoine de Saint-Exupéry

4.1.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Maria Guilhermina cursou Pedagogia e Direito, especializou-se em Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Em sua narrativa compartilhou que ser professora era um sonho de criança e que sua trajetória percorreu em uma escola rural imbuída de dificuldades, o que a motivou a dar aulas aos 17 anos. Aos 18 migrou para a área de direito, *“fui pra gestão de pessoas, trabalhei em muitas empresas, trabalhei como advogada, em um escritório de advogado, eu falei: cara não é isso. Vou fazer pedagogia!”*. Maria está na docência há dois anos.

Quando interpelada sobre a escola como espaço de diversidade, ela cita que *“hoje eu vejo que a escola é sim ampla e bem diversificada”*, e que em sua concepção a palavra diferença é sinônimo de transformação.

No que tange suas trajetórias com ENEE’s e como ela os significa, Maria Guilhermina diz que existe sim limitações, mas que estas podem ser trabalhadas:

Pra mim ENEE’s, sim existe suas limitações, suas limitações, mas que se podem ser trabalhadas, que se pode ser conquistada e adquirida com novas experiências, novas habilidades dentro do seu parâmetro, então, não é porque um estudante é especial, um estudante tem algum tipo de limitação, que eu posso limitar ele, não jamais! Ele tem outras conquistas, outros parâmetros que a gente consegue desenvolver ele e inserir ele na sociedade.

Maria Guilhermina narrou ainda a sua primeira experiência com ENEE’s, podendo ser resumida em uma palavra: *“[.]Medo! Será que eu vou dar conta, será que eu vou conseguir, mas aí quando você pensa e para: Gente, mas o que essas pessoas, o que eles precisam é ser trabalhado, assim como eu vou aprender com eles, não eles aprenderem comigo, eu vou aprender com eles, então esse medo nós vamos superar juntos”*. A entrevistada compartilhou

¹ Nome fictício para a participante 1 em homenagem a Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, nascida em Minas Gerais, professora, escritora e tradutora, atuou no colégio Aquino no Rio de Janeiro. Maria Guilhermina, em busca de aprimorar seus conhecimentos viajou para o Estados Unidos e trouxe significativas contribuições para a educação brasileira. Foi uma mulher além do seu tempo, por sua garra e conhecimento ficou historicamente conhecida

que a primeira vivência foi em Centro de Ensino Especial, e que percorrer por essa trajetória foi uma grande superação: *“Parei choquei, mas pra mim foi superação, medo, mas no final de tudo com superação, conquista, que eles me ajudaram a superar esse medo”*.

4.1.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Ao ser indagada sobre sua percepção no que concerne a inclusão, a entrevistada respondeu que é necessário quebrar muitas barreiras; *“[...] esse é o meu lema, eu converso muito e falo sempre: Vamos quebrar barreiras, temos que trabalhar incluindo, porque todos os dias a gente precisa de uma oportunidade!”*, e respondeu ainda que a inclusão não se resume a crianças com deficiência ou transtorno, mas todos em suas especificidades e que muitos preconceitos precisam ser quebrados.

Maria Guilhermina compartilhou o seu desejo de atuar em uma sala de recursos e realçou a importância da formação continuada. Destacou que participou de vários cursos da FIC (Formação inicial e continuada) e considerou a formação ofertada pela EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - como excelentes e necessários.

Sobre a aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a entrevistada acredita nos ganhos potenciais da inclusão:

Sim, com certeza, como falei para vocês, quando se fala em inclusão, incluir não é só falar, é colocar eles no grupo de alunos de outras turmas, é incluir em qualquer projeto escolar, isso vai desenvolver ele pra sociedade, vai desenvolver ele pra vida profissional, pra vida pessoal, então isso é incluir, pra mim isso é inclusão.

Para Maria Guilhermina, uma das maiores dificuldades é o preconceito e a discriminação por parte dos demais professores e de outros estudantes: *“Eu vejo que alguns colegas dizem assim: eu não tenho competência para uma sala especial, e eu falei: tem! Você tem competência, basta você aceitar e você acreditar no diferenciado deles”*.

Em sua percepção, a inclusão precisaria ser mais avassaladora e que falta conscientizar a comunidade:

Como a inclusão é um percurso que vem ao longo do tempo, nessa trajetória, engatinhando, eu acho que deveria ser mais avassaladora, parte muito do ser humano, já temos muitos conceitos, políticas sobre a inclusão, tem diversas leis que amparam que estão sendo bacanas, eu acho que a falta mais trabalhar com a população a conscientização, porque a partir do momento que ser humano e a sociedade que eu falo, a sociedade como um todo aceitar a inclusão como meio de se trabalhar e revolucionar, e trazer essa revolução para a nossa realidade, porque você sabe que na escola pública a gente passa por algumas dificuldades, de acesso, de adaptação, o governo muitas vezes não dá um amparo, um sala de recursos especial,

no centro não temos equipamentos suficiente para amparar essas pessoas que realmente precisam.

Quando questionada sobre a promoção de espaços dialogantes, na busca por uma escola que valorize as diferenças, Maria Guilhermina relatou que a “*escola tem uma participação muito iniciativa e colaborativa, juntamente com a parte inclusiva*”. Mas não mencionou maiores detalhes.

4.1.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

No tocante às legislações educacionais, Maria Guilhermina acredita que deveriam ter mais projetos de conscientização:

[...] o governo, essa parte de gestão pública do governo, ela deveria ter mais projetos de conscientização, as leis são lindas na teoria, mas na prática requer mais recursos, na parte de eu acho assim rampas, acesso, mais voltada para o incentivo de olimpíadas, que acho assim tem que incentivar muito mais, porque se você analisar as olimpíadas de deficientes é muito menos divulgado do que uma olimpíada do que um campeonato, do qualquer outro motivo, não dá aquela ênfase. A gestão pública e as leis estão muito bonitas, estão, mas só no papel, acho que deveria focar com mais amplitude, com mais recursos nesse quesito.

Sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEPEI/2008), a entrevistada disse que realmente deveria ser colocada em prática: “*é tudo muito lindo, mas será que alguma parte da população e os políticos estão utilizando?*”; e que muitas escolas estão operando sob um sistema deficitário: “*tem muita questão de acesso, que não temos rampas e muitas escolas não tem uma estrutura realmente para oferecer, questão de acesso, uma verba necessária, temos salas, mas cadê? Então o governo deixa a mercê nesse quesito*”.

Quando citado o decreto 10.502/2020 e as possíveis alterações sugeridas pelo referido, agora revogado, Maria Guilhermina opina ser um retrocesso:

A partir do momento que eu friso que eu tenho que colocar eles no centro eu estou excluindo-o dos demais alunos, então isso não é inclusão, isso é uma exclusão, porque quando eu falo incluir, é incluir ele perante todos, é numa sala regular pra ter inclusão, quando eu pego essas crianças com mais limitações e transfiro ele para um centro, você tá excluindo-os.

Ao fazer uma análise sobre a participação dos professores e demais envolvidos no processo educativo, na formulação das Leis e das políticas educacionais, a entrevistada relatou que “*eles seriam as pessoas mais apropriadas, nós somos representantes para decidir*” e

indagou se os responsáveis pela formulação das legislações têm conhecimento prático e conhecem a realidade que a escola pública está imbuída.

[...] Porque para eles fazerem uma ação dessas eles deveriam chamar os pais que tem esse convívio, professores que tenham esse entendimento, pessoas que tiveram uma realidade, para colocar em prática, não apenas fazer uma lei, muito bonita, e fazer uma audiência pública e será que todos que estão ali que elaboraram essa lei tem esse conhecimento prático, não teórico.

4.2 Entrevista individual com a docente Débora²

“Ainda falta muita gente acreditar na inclusão”
Débora Araújo Seabra

4.2.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Débora, pedagoga e especialista em Inclusão e Educação Especial, disse que caiu de paraquedas no curso de pedagogia. Seu objetivo era cursar história, mas não fechou turma, então, em uma conversa com o coordenador, ele mencionou a possibilidade de cursar pedagogia. Uma das experiências durante o estágio a fez ter a certeza de que não voltaria mais para a sala de aula, contudo, ao fazer o contrato temporário, ela teve o privilégio de ingressar em uma escola que a fez mudar de planos:

[...] falei vou trabalhar 1 ano e vou ver se é isso mesmo que eu quero, porque se não for eu vou partir para outra área. Foi um desafio muito grande, a gente sabe os desafios da escola pública, mas eu tive o privilégio de ingressar em uma escola pública de qualidade, eu tenho muito orgulho de falar que eu trabalho em uma escola pública que objetiva o ensino público de qualidade, foi muito desafiador, mas eu falei eu vou seguir, eu vou estudar porque é isso que eu quero.”

Arrematada pela escola pública, Débora atua há 7 anos como docente, sendo dois na área de educação especial. Em sua concepção, a escola em que leciona realmente promove ações inclusivas por acreditar no potencial da diversidade. Ao ser instigada sobre a palavra “diferenças”, ela relata que “[...] é você incluir é respeitar porque ninguém na sua essência, ninguém é igual a ninguém”.

² Nome fictício para a participante 2 em homenagem a Débora Seabra, primeira professora com Síndrome de Down do Brasil, autora do livro de fábulas inclusivas *Débora Conta Histórias*, ela ministra palestras em todo o Brasil sobre inclusão, em 2015 ganhou o Prêmio Darcy Ribeiro de Educação, em Brasília, sendo a primeira pessoa com Down a receber a menção honrosa.

Em sua percepção, o estudante com necessidades educacionais específicas “[...] *é uma criança que precisa de adaptações, que precisa de acolhimento, é uma criança que ela tem um outro tempo, que eu também enquanto professora [...] tenho que respeitar o outro enquanto ser protagonista.*”

4.2.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Para Débora, incluir não significa só oportunizar acesso, mas buscar caminhos para alcançar os estudantes:

[...] A inclusão é eu tratar essa criança como protagonista, se a gente tem um projeto horta aquela minha criança cadeirante ela vai participar, ela vai plantar, nem que eu a pegue no colo, se eu tenho um projeto na escola que a criança vai dançar ele não ficar só olhando, só ali no cantinho dele, ele vai participar de alguma forma, pra mim isso é tratar o aluno como protagonista, não como um mero participante.

Nesse viés, a entrevistada relata as formações que participou e que por vezes estas não retratam a realidade vivenciada em sala de aula “[...] *as formações as vezes são muito mais específicas pra outras questões do que propriamente dita à educação especial ou inclusiva, por exemplo, mas eu tive uma formação esse ano que foi bem rica.*”

Percorrendo as trajetórias de Débora, quando questionada sobre a aprendizagem e a sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, ela compartilhou:

Eu enquanto professora promovo muito isso, eu me cobro bastante [...] eu não posso simplesmente pegar um papel que eu dou pra toda turma e entregar para aquelas crianças e falar assim, beleza! Eles estão incluídos! Porque assim qual é objetivo daquele papel, eu adequo duas atividades diferentes, verifico se eles estão aprendendo, só de material esse ano eu gastei uns R\$ 500,00 fora as produções, enquanto professora, eu acho que eu contribuo sim, tenho ainda muito a aprender, estou caminhando ainda devagarinho, como formiguinha, mas é assim trabalho de formiguinha mesmo e é um trabalho construído diariamente.

Para além dos desafios citados pela entrevistada, como a produção de materiais de investimento próprio, ela elenca outras questões, como a formação de turmas com estudantes com deficiências diferentes “[...] *o atendimento, o olhar, ele seria muita mais direcionado, por exemplo, se fossem duas crianças autistas, ou se fosse somente a minha criança com paralisia*”, citando, ainda, a necessidade de mais escolas e a superlotação.

Quando instigada sobre a promoção de espaços dialogantes em sua escola, ela relata ser privilegiada, embora exista os desafios a escola busca ações que valorize as diferenças:

É um privilégio que eu tenho, tem os desafios ainda, porque a inclusão ela não é construída de um dia para a noite, mas assim o espaço ele é bem adaptado, a gente teve algumas mudanças de localização, por exemplo, da horta, mas já foi conversado com a direção para adaptar esse espaço, e assim é um escola bem adaptada e que promove realmente, eu tenho colegas de outras instituições que a inclusão é nesse formato de integração, o aluno está lá, mas ele não está 100% incluído e aqui eu tenho esse privilégio.

4.2.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Ao fazer uma análise sobre a legislação educacional, Débora opina que “*a gente tem bastante Leis que versam sobre a inclusão e assim no campo de Leis, na teoria a gente está bem abarcado o problema é prática*”, e completa dizendo que na prática o que as Leis asseguram é o acesso e a garantia de atendimento “*[...] assim se você parar para analisar é a única que abarcado na Lei que na prática funciona*”.

Débora pontuou que tem uma breve noção sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e que pretende aprofundar posteriormente. Em um dado momento da entrevista foram citadas algumas alterações previstas pelo decreto 10.502/2020, agora revogado, e em sua percepção as tais atualizações não trariam contributos a inclusão.

[...] a gente tem que avançar muito na prática, tirando esse decreto, porque esse decreto ao invés de contribuir, se a gente tá trabalhando, são anos de Leis e Leis e Leis, pra gente trabalhar a inclusão de forma efetiva, aí vem um decreto, pra mim é uma segregação total.”

A entrevistada opina ainda que os professores, pais e estudantes deveriam ser protagonistas e participantes ativos das formulações de Leis e políticas educacionais, como conhecedores do real cenário educacional. Em suas considerações finais, Débora diz que a rede deveria promover mais momento e ações em que sua fala e dos demais envolvidos fosse ouvida.

[...] se a rede promovesse esses momentos ou uma vez a cada bimestre ou pelo menos duas vezes no semestre, eu acho que impactaria muito mais a nossa prática, as vezes a gente perde muito tempo com formações repetitivas, com formações que as vezes a gente nem leva para a nossa prática, que não impactam a nossa prática, e as vezes o que impactaria fica meio que a mercê.

4.3 Entrevista individual com a docente Anne³

“A discriminação nos ofende porque fere a substantividade de
nosso ser.”
Paulo Freire

4.3.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Anne, pedagoga e especialista em Orientação Educacional, atua como docente há 20 anos. Movida por sua curiosidade, vontade de aprender e compartilhar vivências foi imbuída pelo desejo de se tornar professora, “*vim por esse caminho de aprender e ensinar sempre*”.

Quando instigada a pensar na diversidade no contexto escolar, Anne disse que a escola é um espaço onde todas as pessoas precisam ser respeitadas “[...] *com as suas vivências diferentes, suas culturas, todas são valorizadas, todas são exploradas e de certa forma todos tem a possibilidade de trazer algo novo, de contribuição para esse meio escolar*”.

Interpelada sobre a sua percepção a respeito da palavra “diferenças”, a entrevistada disse que poderia conceituar sob vários aspectos, mas em suma:

[...] em questão de diferenças, mas voltando para um aspecto positivo, que todos têm a sua individualidade, ninguém é igual todos são diferentes, tratados de forma igual, mas vivências diferentes, culturas diferentes, cada pessoa é um ser individual e diferenciado precisa ser tratado igualmente mãos de forma diferente.

Nesse viés, quando instigada sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas e como ela os percebe, Anne pontuou que cada estudante tem uma necessidade, por isso “[...] *temos aqueles estudantes que de forma mais específica ainda possuem alguma necessidade diferenciada*”. Em seus relatos ela compartilhou uma experiência que marcou sua trajetória, experiências e vivências de longos 20 anos nessa área.

[...] ingressei na SEDF como professora temporária e logo já tive uma experiência com turmas que tinha uma aluna autista, então foi um desafio bem grande, há muito tempo atrás, mas que chamou a minha atenção para esses alunos que tem essa necessidade diferenciada de aprendizagem, também os deficientes intelectuais que necessitam talvez de uma forma mais concreta ou que necessitam de mais tempo para conseguir alcançar determinado objetivo educacional, então desde cedo eu já tive um olhar diferenciado para essas crianças.

³ Nome fictício para a participante 3 em homenagem a Anne Sullivan, americana, que perdeu a visão ainda na infância, e ela ficou conhecida por ter sido professora de Hellen Keller, uma adolescente surdo-cega. Anne, a ensinava utilizando a Língua de sinais por meio do tato, toda a sua dedicação proporcionou à Hellen Keller o primeiro bacharelado da história a uma pessoa surdo-cega.

4.3.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Ao ser indagada no que concerne à inclusão, Anne respondeu que a temática é de extrema importância, uma vez que ela move o aprendizado, motiva a todos e contribui para que todos sintam-se pertencentes a sociedade.

[...] todas as pessoas pertencentes a uma sociedade desejam e precisam estar bem incluídas nelas, a exclusão é algo que tolhe toda nossa capacidade de aprender ou de estar agindo ou produzindo algo positivo e bem sucedido, então a inclusão é algo essencial especialmente no ambiente escolar, acho que é de fundamental importância esse tema.

No tocante à formação continuada, a entrevistada relatou que fez vários cursos de extensão e que esses “*contribuíram bastante para ampliar minha visão a respeito disso*”. Contudo, salienta que nem sempre a prática e a teoria caminham juntas. No que tange à aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas, ela acredita que quanto mais pertencente ao espaço, maior as possibilidades de desenvolvimento: “*ele consegue estar mais a par de todo aquele ambiente de tudo que está em volta e ele tem um desempenho bem melhor quanto para aprender quanto para atuar, para participar, para falar, para várias coisas*”.

No que diz respeito às dificuldades identificadas pela entrevistada, ela demonstrou preocupação com a exclusão e ausência de práticas pedagógicas e de ações que contemplem as demandas de seus estudantes.

[...] tem que existir todo um trabalho da professora com os alunos dela, pra que haja uma aceitação e pra que não aconteça justamente a exclusão social, porque as vezes as crianças ali ainda não estão preparadas para receber o colega com aquela necessidade ou então não tem maturação necessária, maturidade de ter aquela paciência, por exemplo quando o aluno começa a gritar muito ou se ele se sente inquieto e não consegue se sentar, precisa existir todo um trabalho de educação de aceitação por partes dos outros membros que não estão envolvidos nesse processo de inclusão. [...] eu já participei de algumas escolas, já dei aula, lecionei para essas turmas e assim escolas que tinham menos, uma turma duas turmas, então o que que acontece às vezes fica no cantinho meio solitário, as vezes até o recreio é diferenciado, o espaço é diferenciado, então é mais difícil de acontecer a inclusão e pra que aconteça precisa haver um espaço junto todo mundo participando, ter projetos voltados para essas crianças.

Anne cita ainda a necessidade de uma conscientização da comunidade escolar e a sociedade sobre as necessidades de cada criança:

[...] tem crianças que tem dificuldade de se concentrar, com um lugar cheio, que ele necessite esperar, que ele se concentre, tudo isso é um trabalho, não só com aquele aluno mas com todas as pessoas envolvidas, então que a sociedade em si precisa estar preparada, por exemplo, tem cidades que a gente vai, existem rampas de acesso, existem toda uma infraestrutura já é pensado a aquelas pessoas que vão ter algum tipo de necessidade especial, em outros lugares, as pessoas nem conhecem muito, um autista, nunca ouviram falar na pessoa surda, cega, então eles também não estão preparados para receber a pessoa que tenha aquela necessidade, então quando se fala de inclusão, tem que acontecer de uma forma bem ampla não só a pessoa que precisa está incluída, mas todos os outros precisam estar preparados pra receber também aquela pessoa que vai ser incluída.

A entrevistada foi instigada a pensar acerca das ações em sua escola em prol de espaços dialogantes. Sobre tal ponto, ela argumenta que na escola em que atua há um espaço aberto a posicionamentos e escuta,

Sim existe um espaço para que a gente se exponha e as vezes algumas coisas a gente consegue outras coisas que são necessárias, muitas coisas a gente se posiciona e consegue, outras vão além ali da interação ali da própria escola, são coisas que vão além ou que precisam de um tempo maior pra ser atendido depende muito do anseio, algo mais imediato as vezes a gente, é mais simples e tem outras coisas que não são tão imediatas de se resolver e nem estão tão acessíveis.

4.3.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Para Anne, muito já se avançou no que diz respeito às legislações educacionais e que é perceptível a intencionalidade de inclusão em seus aparatos, mas que é notória a necessidade vigente de Leis que atendam às singularidades de cada ser e considerem que estes sejam bem atendidos em toda a sua trajetória escolar.

[...] socialmente falando não só dentro escola mas na sociedade a gente já vê nos decretos, que precisa haver rampas de acesso nas cidades, precisa haver toda uma estruturação pra quem é cego, e a gente vê em alguns elevadores braile, enfim então a gente observa que até a legislação está mais preocupada em incluir a, alguns projetos sociais para pessoas que tem mais necessidades de alguma coisa e ele não tem acesso financeiramente, então eu acho que muito tem se feito na sociedade e também nas leis educacionais, nos atendimentos em si, tem si buscado mais atender as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais, mas a gente vê que muito ainda precisa ser feito para que haja uma igualdade de todas as diferenças que possam ser tratadas de maneira igual dentro das suas diferenças.

Ao ser perguntada sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI, ela disse” *essa Lei fala que não é só uma questão de a criança ser incluída ela tem um direito de estar pertencendo ao ambiente educacional, ela tem esse direito, mas também ela precisa ser incluída no meio social*”. Ademais, ela completa ratificando que

ações não devem ser pautadas apenas no pedagógico, mas no que tange à participação e inclusão social. Nesse viés, foi citado para a entrevistada trechos do decreto 10.502/2020, atualmente revogado, sobre as possíveis alterações. Em sua opinião: “*eu acredito que a gente tem que observar a particularidade de cada aluno*”, e completa falando que muitos fatores estão distantes da realidade vivenciada em sala de aula.

Anne pontua ainda que os pais e demais envolvidos deveriam sim participar das formulações de Leis e decretos:

Eu acho que os pais e envolvidos próximos pode realmente dar muitas sugestões de quais são as prioridades para ser sanada a necessidade daquela pessoa [...] para que aquela pessoa tenha realmente atendido aquilo que é necessário pra ela, eu acredito sim que a participação é muito importante, claro que algumas questões são mais específicas, por exemplo, do fazer pedagógico na escola, é claro que o professor muitas vezes vai ver mais afundo, como ter uma intervenção para que aquele aluno tenha um desenvolvimento, que ele chegue a ler, chegue a escrever, mas se ele ouvir o pai: olha meu filho gosta disso, por exemplo eu no ano passado tinha um aluno que gostava muito de celular, de tablet, dos meios eletrônicos, então eu sempre estava em contato com mãe, por acho que é um trabalho sim que tem que ser feito junto, tanto quanto vai ser feito uma Lei tem que ser observado, como é que está sendo nas escolas e em casa? Então toda a comunidade tem que ser ouvida sim, eu acho que é importante.”

Em suas considerações finais, a entrevistada sinalizou a pertinência da pesquisa sobre a temática abordada e sobre a importância do pertencimento:

Eu achou pertinente a pesquisa e acreditar no avanço desses alunos, e que é muito importante incluir, ver o outro e a sua necessidade e quando aquele aluno se sente incluído ele vai te surpreender muito, vai fazer o melhor do seu potencial porque ele se sente incluído ele sente que faz parte, então ele vai surpreender, e tem alunos incríveis, as vezes ele não conseguiu ler e escrever, mas ele conseguiu fazer trabalhos manuais maravilhosos ou ele tem uma desenvoltura para se comunicar para conversar, para se expressar, ele vai demonstrar como ele pode participar mais daquele meio, se você der a ele essa oportunidade, então eu acho que esse tema é muito pertinente.

4.4 Entrevista individual com a docente Dorina⁴

“Na escada da vida os degraus são feitos de livros”
Dorina Nowill

4.4.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

⁴ Nome fictício para a participante 4 em homenagem a Dorina Nowill, que foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos, ela colaborou para a elaboração da lei de integração escolar, regulamentada em 1956, e criou a Fundação Dorina Nowill, entidade sem fins lucrativos que promove o acesso de cegos à educação.

Dorina, professora há 11 anos, formada em Pedagogia e Letras, especializou-se em Orientação Educacional e Saúde Mental e está na Secretaria de Educação do Distrito Federal há 9 anos. Em sua narrativa, compartilhou que ser professora era um sonho de criança, que começou a ser concretizado a partir dos 12 anos quando iniciou as aulas de reforço em casa.

Quando instigada sobre a escola como espaço diverso, ela diz que acredita que a escola deveria ser sim um espaço de diversidade, já que é habitado pelas mais diversas configurações. Na sua concepção, a palavra “diferenças” remete a particularidades de cada indivíduo e cada um é um ser único.

A escola em si, principalmente a escola pública, ela deve ser esse espaço de diversidade, a gente percebe que tem várias crianças, várias pessoas, de várias religiões, de vários credos, várias culturas, então é uma escola aberta, a escola pública em si ela já proporciona, ela possibilita a diversidade, eu entendo por isso.

Transitando pelas vivências e trajetórias com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, Dorina relatou que atua há 7 anos nessa área; e quando indagada sobre como ela significa os ENEE's, afirma que os significou como indivíduos únicos com necessidades diferentes e compartilhou uma vivência que marcou sua trajetória com ENEE's assim que assumiu na Secretaria de Educação, em 2014.

[...] eu logo assumi uma turminha de 3º ano, e eu fui dar aula para uma aluno chamado Pedro, que tinha síndrome de Down, e esse foi o meu primeiro contato direto, de dia a dia, com aluno especial e desde então eu sempre escolho turmas reduzidas e inclusivas porque eu gosto de lidar com esse público, são pessoas que precisam de ajuda de apoio e muitas vezes eu vejo que alguns profissionais correm, fogem desse público, talvez por não terem paciência, por não terem formação, as vezes por insegurança, medo, mas assim, eu gosto de tentar, ajudar e de aprender coisas novas, então cada aluno que eu pego, com alguma necessidade especial diferente eu preciso estudar, então o meu primeiro contato direto [...], abriu meus olhos, me fez pesquisar, estudar, tentar compreender ele e eu não me arrependo não.

Dorina narrou que desde então ela foi arrematada pela inclusão e que se dedica com afinco para que seus estudantes tenham suas demandas atendidas.

4.4.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Dorina, quando interpelada sobre o que entende por inclusão, mencionou acreditar que é um processo que almeja maiores oportunidades ao ENEE's e não hesitou em relatar os inúmeros desafios enfrentados em sala de aula. Evidenciou ainda que a inclusão caminha lentamente e alertou sobre as condições precárias que os envolvidos enfrentam cotidianamente.

[...] tem que melhorar muitas coisas, principalmente a questão da acessibilidade, o governo ele pensa na inclusão, ele diz a escola é inclusiva! Porém muitas vezes não possibilita a questão da acessibilidade, ele não torna esse processo mais fácil, [...] nós temos uma quadra de esportes, que não tem acessibilidade para um cadeirante entrar, não tem rampa, nós temos uma horta aqui nos fundos da escola que também não tem rampa, então a gente vê que a escola ela tem barreiras que precisam ser vencidas para possibilitar e proporcionar maior acessibilidade e inclusão [...].

Para além da sala de aula, Dorina citou que os desafios se configuram também na ausência de equipes de apoio e de profissionais preparados para atendê-los: *“[...] não é só jogar os alunos com necessidades especiais na escola, tem que ter todo um cuidado com eles, um apoio, falta também uma equipe, tem muitas escolas sem sala de recursos, tá faltando profissionais”*.

Para Dorina, estas questões perpassam a esfera intraescolar e que ações que tangem o macrossistema interferem significativamente no desenvolvimento dos ENEE's.

[...] eu vejo também grandes desafios para que a inclusão aconteça de forma efetiva falta muitas vezes monitores, o governo prefere contratar educadores sociais porque o custo é mais barato, pra ele, só que muitas vezes são profissionais que não tem cursos, não tem preparo para lidar com o público, [...] o professor muitas vezes fica sobrecarregado em alguns momentos e aí quando não tem mesmo nenhuma ajuda do monitor ou educador social o professor realmente tem que se desdobrar bastante, aí fica bem mais cansativo e difícil, porque muitas vezes o professor tem que fazer troca de fralda, empurrar a cadeira de rodas, fazer atividades diferenciadas, mas eu digo muitas vezes em relação ao cuidado, cuidado da higiene daquela criança e aí como o professor tem uma turma com outros alunos e aí tem que se dividir também com a criança especial, se ele ficar sozinho ele passa sufoco, passa apuros.

Dorina levantou a importância da formação continuada e que a EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - deveria oportunizar um maior número de vagas, pois as disponibilizadas não são o suficiente. Quando questionada sobre as mudanças necessárias para a inclusão, ela relatou: *“Primeira coisa, concurso para monitores não deve acabar, tem que continuar, tem que ter, e eu mudaria, tem que melhorar o ambiente, a escola o espaço, melhorar a formação”*.

Ao ser questionada se a inclusão tem permitido a aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a entrevistada relatou que a socialização é alcançada de maneira mais rápida e que a aprendizagem conta com a didática do professor, da adequação curricular, com a família, mas que com certeza todo aprendizado é válido. Dorina foi instigada a pensar também sobre as ações que a sua escola promove em prol de espaços dialogantes, na busca por uma escola que valorize as diferenças. Em seu relato, ela diz que sente falta de momentos assim, que oportunizem a fala do professor.

Então, as vezes existe, existem as formações continuadas, as formações curtas e na coletivas a gente tem a liberdade de tá falando, trocando ideias com o grupo, trocando dicas, só que [...] falta as vezes o apoio do grupo em si da equipe de apoio e aprendizagem pra tá dando mais formações para os professores, faltam momentos assim, mas é porque a nossa escola está enfrentando momentos atípicos, vamos dizer, mas eu já trabalhei em outras escolas que as equipes faziam esses momentos.

4.4.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Ao fazer uma análise sobre a elaboração de Leis e Decretos que tratam sobre a inclusão, Dorina faz alusão ao cenário político vigente, que pouco possibilitou a inclusão, e citou inclusive a fala do ex-ministro da educação Milton Ribeiro, que por sua vez foi um tanto tendenciosa e preconceituosa. A entrevistada relatou ainda que teme pelo futuro dos ENEE's com pessoas assim arcaicas e tradicionalistas elaborando Leis.

[...] então assim a gente fica refém de pessoas que tem uma visão arcaica e preconceituosa, inclusive o ex-ministro foi preso, ele fez uma fala nada boa, nada adequada, ele falou que os alunos especiais deveriam ficar só em centros, em escolas especiais e não deveriam ficar em turmas inclusivas, então a gente vê total despreparo e preconceito e muitas vezes já parte de pessoas que estão na política e não deveriam ter esse discurso, então o que esperar dessas pessoas, quais leis elas vão elaborar, o que eles vão possibilitar de novo, pra eu responder essa pergunta agora não dá, não vai vir nada novo e nada bom, a não ser que haja mudança de pensamentos.

Quando questionada sobre sua percepção em relação as legislações educacionais e se elas são reflexos da realidade e das demandas educacionais vivenciadas na prática, a entrevistada relata que já ouviu falar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mas que nunca a leu e que, em suma, as Leis, muitas vezes, fogem da realidade.

A lei muitas vezes ela foge da realidade, porque a Lei ela tá mais assim no papel, e a realidade é ação, é vivência, então a gente que está na escola se desdobra pra poder possibilitar a inclusão, vamos dizer assim, o que está no papel muitas vezes é teoria e que está na prática muitas vezes é diferente.

Para Dorina, as alterações propostas pelo Decreto 10.502/2020, visando atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), deveriam contribuir para de fato a inclusão fosse viabilizada nas escolas regulares públicas.

[...] o certo seria criar espaços nas escolas públicas adaptados com acessibilidade, com materiais, com profissionais, para tornar esses atendimentos e possibilitar a inclusão desses alunos e não levar esses alunos para os centros, é trazer os centros para escola pública e não levar os alunos daqui para o centro, porque qual seria então o objetivo da inclusão na escola pública?"

Ao fazer uma análise sobre a participação dos professores e demais envolvidos no processo educativo, na formulação das Leis e das políticas educacionais, a entrevistada relatou que a política deveria escutar os familiares, professores e profissionais da educação, bem como ofertar acesso a cursos e formações.

4.5 Entrevista individual com a docente Eda⁵

“Para ser educador é preciso gostar de gente!
Não rotule os alunos. Acredite em quem está na sua frente.
Tente entender como cada um constrói conhecimento e ouse”
Eda Luiz

4.5.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Eda, professora há 20 anos, é pedagoga e especializada em Docência do Ensino Superior e Educação Especial. Sua inspiração profissional vem de família, a mãe, o pai e a irmã mais velha também são professores. Para Eda, a escola é um espaço de diversidade que ela foi se apropriando quando acessou o lugar de professora.

Quando eu estudava a escola era um espaço que forçava a gente a ficar igualzinho, a gente era instruído a ficar mais parecido sempre com o melhor da turma, um modelo a ser seguido, e hoje eu vejo do lado de cá, do lado da professora né, não mais do lado do aluno, que as coisas são muito mais diversas do que eu imaginava quando eu era aluna, eu não tinha noção do todo né da sala, eu tinha só noção do meu núcleo, mas como professor a gente vê sim é um espaço de Diversidade.

Quando questionada sobre a sua percepção sobre a palavra *diferenças*, ela respondeu “*Há, pra mim vem pessoas, não tem como olha-las sem perceber que todo mundo é diferente, que todo mundo vai ter suas características, não tem como.*” Nesse sentido, transitando por suas vivências e trajetórias, Eda entende por ENEE’s como uma pessoa “*que vai precisar de maneiras diversificadas de chegar num mesmo lugar que os outros né, [...] não dá pra falar de uma mesma maneira pra todos eles*”. A entrevistada relatou ainda um momento marcante:

Eu peguei uma turma de integração inversa, que tinha um aluno autista, quando eu entrei nessa sala eu fiquei muito impressionada com a maneira que eu me sentia quando eu sentava do lado dele para fazer as atividades, porque eu descobri que eu tinha que falar de um outro jeito, tinha que pensar de um outro jeito, tinha que ir seguindo as pistas dele e isso me chamou a atenção, para trabalhar com alunos com necessidades especiais, mas também me chamou a atenção pra eu olhar pros outros

⁵ Nome fictício para a participante 5 em homenagem a Êda Luiz, pedagoga, referência internacional de educação inclusiva, democrática e comunitária, diretora da escola transformadora CIEJA – Campo Limpo

alunos e perceber que talvez eles também estivessem precisando que eu falasse de uma outra maneira.

Eda conclui relatando que foi resgatada da mesmice, que já estava entrando no automático, e que essa experiência a incentivou a melhorar sua prática e a pensar de maneira diferente compreendendo que cada estudante é um universo a ser acessado.

4.5.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Ao ser indagada sobre sua percepção no que concerne à inclusão, a entrevistada respondeu que “[...] *é uma forma que as políticas encontraram de responder a uma demanda de diversidade muito grande [..]*” e sobre as formações continuadas, ela relatou que “[...] *são essenciais, é muito, muito, muito importante a gente estar em formação, porque completos ninguém vai estar, nenhum de nós. Trabalhando com inclusão, aí que a gente não está completo mesmo*”.

Sobre a aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas em turmas regulares, Eda relatou que as aquisições são notórias e citou exemplos vivenciados em sua prática:

[...] a gente recebe uma criança do primeiro ano e dá uma demanda imensa para a escola inteira, para todo mundo, [..] e quando chega no quinto ano que esse menino tem amigos, que esse menino está brincando, que esse menino sabe o nome dele, assim a gente vê que a coisa funciona, que a coisa acontece. Eu não vi nenhum caso de criança que entrou na escola classe e precisou de repente retroceder pra um Centro de Educação Especial por conta de não ter progredido, sabe? Então pra mim é um alívio, a aprendizagem em si em vários pontos pra eles, mesmo com toda dificuldade que a Escola Classe tem.

Eda elencou algumas dificuldades enfrentadas no chão da escola. Na sua percepção, o primeiro eixo dificultador é o despreparo e a falta de formação dos profissionais da educação e comunidade escolar: “[...] *a comunidade escolar precisa sim de preparo, precisa estar pronta, não é só o professor, o aluno não é só do professor*”. Outrossim, citou ainda a parte estrutural, a ausência de espaços adaptados que, de fato, atendam as demandas dos estudantes, bem como de uma equipe multidisciplinar:

[...] um apoio especializado médico, que eu digo, as vezes um fono, as vezes uma psicoterapia, alguma coisa para ajudar o pedagogo a caminhar junto, por que a maioria das crianças que a gente atende na minha escola são crianças de baixa renda, elas não têm acesso à fono, à psicólogo, à natação, à esporte a nada, são crianças que a dificuldade é desde da motora até a cognitiva e são coisas que o professor sozinho não vai resolver, então a gente vê que é uma falha eu acho da

inclusão, achar que o professor vai dar conta coordenar isso tudo que uma criança precisa para se desenvolver.

Quando instigada a pensar em possíveis mudanças para que a inclusão se torne viável, ela reiterou a necessidade de um cuidado global com os estudantes, para que eles tenham um desenvolvimento pleno, e que ações para a promoção de espaços dialogantes é algo ainda muito recente e pouco falado: *“Tem pouquíssimo tempo, eu percebo isso de 05 anos pra cá, [...] eu vejo na minha escola principalmente, até na rede, de tentar falar sobre e colocar em pauta e melhorar, né, de alguma forma a aprendizagem deles, mas de um tempinho pra cá, está começando, está começando”*.

4.5.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Em sua narrativa, Eda evidencia que as legislações educacionais são essenciais, pois, *“[...] no mundo de hoje, se a gente não tiver um assunto desse pautado em Lei, ele não vai ser colocado em roda, ele vai ser deixado de lado como era antigamente”*, e que as Leis são um caminho de construção e que a tendência é sempre evoluir.

Sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEPEI/2008), Eda disse que conhece pouco e quando apresentada às atualizações, então sugeridas pelo decreto 10.502/2020, atualmente revogado, ela opina que vão no sentido contrário da inclusão, mas acredita que esse termo fosse melhorado poderia colaborar.

Em vez de colocar essas crianças só em classes ou centros de ensino, se colocasse elas em classes regulares, mas com o apoio global dentro de uma escola que elas necessitam, de um monitor para apoiar a criança, um psicólogo, uma fonoterapia, um professor de educação física para a lateralidade, aí é outra história; a criança não precisa ficar presa numa parte, ou em um Centro de Ensino, ela pode estar na Escola Regular, mas ela precisa de uma rede de apoio para ela estar bem, dentro daquela classe, então eu mudaria isso, eu melhoraria, do jeito que está, pra mim retrocede, né, só guarda novamente eles, mas não ampara pro desenvolvimento acontecer e é isso que eles precisam, de amparo global, pra acontecer.

Eda destacou que falta caminhar e que a promoção de pensamentos é um caminho palpável. Nesse viés, acredita no potencial participativo dos professores e demais envolvidos no processo educativo, na formulação das Leis e na promoção de espaços dialogantes.

[...] a gente não está acostumado a promover pensamento, eu não fui educada assim, eu fui educada pra reproduzir, então é uma luta que a gente está tentando desfazer o que você aprendeu para ensinar de outro jeito, para aprender de um outro jeito, mas eu acho que é muito importante quando a pessoa aprende a pensar e refletir, ela contribui sim, acaba que se faz muita coisa para tentar garantir uma coisa simples,

uma coisa que tem ter é o acesso, ele tem que ter a rede de apoio, e ele tem que ter o desenvolvimento global garantido, acabou!

Em suas considerações finais, Eda deixou registrado “[...] que é muito bom pensar na prática, ter esse momento de que quando eu estou falando com você eu estou pensando no que eu faço, estou pensando lá na sala o que eu fiz hoje e o que eu tenho que fazer amanhã [...]” e que essa reflexão muda a prática do professor, “[...] seja ele refletindo com um par, seja ele pensando em casa, seja ele em um curso de formação, a gente precisa pensar sim, na prática para conseguir modificar alguma coisa [...]”, e reitera que o professor sozinho não consegue desenvolver tudo.

[...] gente fica sempre com esse sentimento de frustração, de que está faltando algo que não é você que consegue fazer, é uma profissão que é pesada por causa disso, porque o professor ele quer resolver o que seria uma coisa de desenvolvimento global, ele quer resolver sozinho. Eu penso que quanto mais se reflete, você entende e você separa essas culpas, o que é culpa sua, o que é do Estado, o que que é do pai, o que é da mãe e você melhora no dia seguinte.

4.6 Entrevista individual com a docente Antonieta⁶

“A grandeza da vida, a magnitude da vida,
gira em torno da educação”
Antonieta de Barros

4.6.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Antonieta, pedagoga, especialista em Gestão Educacional e mestre em Educação na área de Direitos Humanos, tem 15 anos de docência. Em seus relatos sobre o porquê de ser professora, Antonieta compartilhou uma vivência marcante de sua infância, regada de afeto e uma das razões de sua escolha.

[...] eu acho que tinha 6 anos de idade, eu já lia, já escrevia e meus avós paternos eram analfabetos, então quando meu avô descobriu que eu já sabia ler e escrever ele começou a me levar para os lugares [...], e aí eu me recordo de uma situação muito específica, que foi a certeza, nesse período eu via os dois, ambos passando por muitas situações de vergonha, de ter de carimbar o dedo na almofadinha e em uma dessas situações no banco, algumas pessoas zombaram daquela situação de ter de levar a almofadinha e eu lembro muito claro do meu avô me falar, você vai estudar, você vai aprender mas você não vai fazer isso com ninguém, e eu cresci inconformada com o analfabetismo, primeiro na minha família e depois quando eu fui crescendo e fui

⁶ Nome fictício para a participante 6 em homenagem a Antonieta de Barros, que foi a primeira mulher negra eleita deputada no país, elaborou o projeto de lei que instituiu o dia 15 de outubro como Dia do Professor, defensora da educação, foi professora, jornalista e política.

entendendo sobre essas questões de desigualdade social, e eu nunca tive dúvidas de que era isso que eu queria fazer, eu sou bem feliz fazendo o que eu faço.

Imbuída por esse sentimento de luta e ascensão à educação, quando instigada a pensar sobre a palavra “*diferenças*”, Antonieta disse que pensa exatamente na escola, pois é ali que se vê “[...] *todas as raças, todos os credos, todas as cores, todos os tipos de personalidade, de comportamentos, de classes sociais*”, e que diferença “[...] *é o jeito que cada um se constitui como sujeito*”. Nesse viés, ela relatou que quando pensa nos ENEE’s ela pensa nos desafios ainda existentes para acolher e atender minimamente as demandas de cada estudante.

No que tange às vivências e trajetórias com ENEE’s, Antonieta resgata que no tempo em que frequentava a escola ela não se recorda de ter convivido com crianças com deficiência, e que veio conviver depois de ingressar na faculdade: “[...] *e aí eu fui vendo os avanços que a gente teve nesses 30 anos, porque hoje estou na escola e vejo que essas crianças estão na escola*”. Em meio aos relatos, a entrevistada compartilhou a sua primeira vivência com os estudantes com necessidades educacionais específicas. Segundo ela, ainda fazia estágio e foi contratada para acompanhar uma criança no jardim II, que tinha 10 anos.

[...] a criança estudava em uma escola privada e a família pagava uma taxa a mais para que a criança na época tivesse um pouco mais de assistência, lembro que foi significativo eu ter entrado já no mês de maio e saído em dezembro com uma criança que não ia ao banheiro e passou a ir no banheiro sozinha, chegava na lanchonete e mesmo não conseguindo falar perfeitamente as palavras, ele mostrava o que ele queria comer, conseguia levar o dinheiro e trazer o troco, então foi a minha primeira experiência foi com esse aluno especificamente.

4.6.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Para Antonieta, incluir é dar acesso à educação compreendendo as necessidades de cada criança “[...] *com as adaptações necessárias tanto físicas quanto de aprendizagem de desenvolvimento no ambiente escolar, isso seria a inclusão, assegurar que elas tenham condições de permanecer, de aprender e se desenvolver e de conviver com outras crianças [...]*”.

Nesse contexto, Antonieta ressaltou ainda, a importância da academia e dos estudiosos da área: “[...] *eu penso que precisa sim que continue sendo estudado, continue sendo provocado e cutucado, porque é só a partir daí que a gente consegue melhorar sabe [...]*”, bem como da importância da formação continuada: “[...] *o chão da escola pública é que me fez querer entender sobre a inclusão*”

Transitando sobre a percepção da entrevistada sobre a aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, ela relatou:

Faz uma diferença inclusive na convivência com as crianças que não tem uma deficiência, conviver com as que tem, elas crescem entendendo desde muito cedo que a sociedade é diversa, que as pessoas precisam se respeitar se ajudar, viver juntas cooperarem, então eu acho que isso é muito importante para ambas, pra quem precisa ser acolhido e pra quem precisa entender que acolher é um direito.

Quando instigada sobre os principais desafios enfrentados em sala de aula, ela citou a ausência de uma estrutura física adequada e que acolha as demandas de todas as crianças, a necessidade de uma sala de recursos:

Sala de recursos, não sei dizer a realidade de todas as escolas, mas estou em uma escola que tem assim por volta de 40 estudantes que precisariam e que tem assegurado esse direito de ser atendido por uma sala de recursos, mas é uma pessoa só, e uma pessoa só tá longe de dar conta de atender essa quantidade de estudantes, acredito que é uma realidade do D.F.

Outra questão levantada pela entrevistada é superlotação em turmas de integração inversa:

Eu estou com uma sala de primeiro ano, com três crianças autistas, mas uns dois com TDAH, e eu tenho uma professora que não consegue dar aula, e aí no dia a dia eu vejo que não flui o trabalho, você assegura que a criança esteja na escola, mas não que ela seja cuidada, atendida, acolhida da forma como deveria ser e isso é uma falha de governo, de políticas de governo, tinha que ter um olhar específico pra isso, tinha que ter um olhar que garantisse, eu não posso colocar essas duas crianças na mesma turma, mas aí assim não é no âmbito da escola, porque quando você olha no âmbito da escola, não há o que fazer com esses meninos a não ser coloca-los, então acho que precisaria ter esse olhar mais atento do governo com a questão da inclusão.

Para Antonieta, as escolas deveriam ter mais autonomia para incluir as crianças conforme as necessidades que já são acompanhadas pelos profissionais, e não seguindo simplesmente a política de estratégia de matrícula.

Quando perguntada sobre a promoção de espaços dialogantes na escola, ela mencionou que em sua escola acontece o “grupo de pais”, que é um momento organizado pela equipe de apoio especializado e ocorre pelo menos duas vezes ao ano, mas que gostaria de momentos específicos para acolher principalmente as mães, pois grande parte dos estudantes com necessidades educacionais específicas são cuidados e acompanhados somente pela mãe.

[...] acho que elas já passam por muita coisa, pra escola ser o lugar que vai sempre ligar e dizer um problema ou uma questão do comportamento [...] então acho que a gente precisa amadurecer muito como ser humano também, isso é importante pra ter esse acolhimento não só com a criança, mas com a família, a gente tenta fazer mas não acho que seja o suficiente ainda.

Antonieta relatou ainda situações em que as famílias desconhecem totalmente seus direitos, contexto aferido em uma ação realizada na escola em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

[...] a gente fez uma parceria e o pessoal da OAB do Recanto veio para escola, [...], a gente falou especificamente sobre o auxílio, o auxílio financeiro, então assim despertou um pouco para algumas pessoas que estavam com essa dificuldade, não sei o quão positivo isso é, mas se existe uma possibilidade agora é mostrar inclusive uma coisa que eles não sabem, então tinha lá algumas mães que saiam para fazer faxina e tudo e que descobriram agora que tem direito ao benefício, então ter acesso ao benefício pode ajuda-las a ter mais tempo para ficar com as crianças. E foi positivo, foram mais ou menos umas 50 famílias participaram desse momento.

Antonieta finalizou esse tópico da entrevista evidenciando ainda que a responsabilidade por uma escola que atenda a todos em suas especificidades não tem de ser apenas dos professores, ou dos profissionais da educação que trabalham diretamente com as crianças, mas abrangendo a responsabilidade também para o estado, município ou a nível nacional.

4.6.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Na percepção de Antonieta, as Leis e decretos são historicamente importantes, mas que ainda são insuficientes, uma vez que muitas pessoas desconhecem o “*processo de inclusão*”, e citou o desamparo da área, no contexto pandêmico: “*[...] para criança que não tem nenhuma dificuldade, transtorno ou deficiência, acompanhar já foi difícil e para as crianças que tem alguma deficiência, nesses últimos três anos, eu acho que as políticas que já existiam não deram conta de assegurar que elas continuassem aprendendo*”.

Ao ser interpelada se as legislações educacionais são reflexos da realidade e das demandas educacionais vivenciadas na prática, a entrevistada citou: “*[...] eu penso que a gente precisa ter outras questões colocadas em pauta hoje, e, que a legislação precisa acompanhar*”, e que o reflexo não tem de estar só nos números, mas nas pessoas:

[...] não é só melhor os números é melhorar quanto pessoas mesmo e de repente melhorar os números de violência, diminuir, de desigualdades sociais, [...] a legislação ela obriga muitas vezes, quem não quer, ou quem não tem empatia, ou quem não quer fazer, que faça, porque existe a Lei que obriga a fazer, então muitas vezes as pessoas só fazem porque existe uma legislação que obriga, as vezes as pessoas até tenham um pensamento preconceituoso mas ela sabendo que determinada ação ou palavra é crime isso inibe de que ela faça e assegura de que o outro tenha mais tranquilidade e mais segurança para viver também.

Antonieta enfatizou que as pessoas que estão à frente das formulações legais deveriam entender mais sobre a inclusão e conhecer o contexto precário de muitas escolas. Em sua percepção, os recursos disponibilizados são insuficientes e que as formações não atendem todo público alvo.

[...] a gente precisa continuar lutando pra melhorar o espaço da escola e da formação das políticas educacionais para melhorar, ainda não está do jeito que precisa ser, as vezes a gente é tão envolvido com o dia a dia, tão envolvido com o fazer da escola, que a gente operacionaliza o que vem de cima, portarias, legislação, mas a gente acaba não tendo tempo de tá na briga direta, para mostrar para as pessoas, para a sociedade para quem faz a política acontecer, pra quem faz a legislação acontecer, onde é que não está dando certo, onde que tá dando certo, o que a gente precisa melhorar, então eu defendo que é só com a pesquisa mesmo que a gente vai conseguir mostrar que é possível, mas que a gente ainda precisa conversar muito pra poder assegurar que aconteça da melhor forma, eu penso que a gente ainda tem desafios de formação de professores.

No que cerne à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI, ela disse “*não vou lembrar*”, mas, quando citado o decreto 10.502/2020 e suas atualizações, Antonieta relatou que em muitos aspectos o decreto foi na contramão da inclusão, quando sugere, por exemplo, “oferecer atendimento em escolas especializadas e classes especializadas” (BRASIL, 2020), e que na sua percepção, uma sugestão viável seria “*como um complemento, se a criança está matriculada na minha escola em um período, que no outro período ela pudesse ir para um centro, ali ela poderia ter um atendimento especializado que a minha escola não oferece, por exemplo uma hidroginástica, uma natação*”.

Antonieta entende ainda que professores, pais e demais envolvidos deveriam participar da formulação das Leis e das políticas educacionais, e que muitas vezes são lançadas audiências públicas, mas que são inacessíveis:

Volta e meia eu vejo que tem uma audiência uma chamada pública, mas são coisas inacessíveis, para a realidade da escola pública, muitas vezes a gente tá falando de um pai que não tem instrução, que as vezes não conhece nem os próprios direitos, que não conhece os direitos da criança, então assim é muito difícil falar de participar, então assim eu acho que deveriam ser ouvidos principalmente assim no espaço da pesquisa, eu acho que a academia deveria participar mais da formulação de políticas públicas mas ainda assim pro público da escola pública quem faz isso é a gente, e a gente quando tem a oportunidade, que é o que eu estou fazendo hoje, a gente quer passar pra frente, mas sinto que os pais precisam ser ouvidos sim, os pais precisam muito ser ouvidos.

Em suas considerações finais, a entrevistada enfatiza a defesa de que o professor seja protagonista e participante ativo de tudo que for debatido na escola, afinal de contas, ele é a ponte que fará com as políticas cheguem até seus estudantes.

4.7 Entrevista individual com a docente Maria⁷

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”
 Maria Teresa Mantoan

4.7.1 Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Maria, docente há 30 anos, formou-se em Pedagogia pela Universidade de Brasília e especializou-se em psicopedagogia clínica, hospitalar e institucional. Seu convite vocacional foi despertado aos 6 anos de idade, por uma professora da segunda série e também pela referência familiar, composta por muitos professores. Aos 13 anos, Maria optou por ingressar no Magistério e depois cursou Pedagogia. Para Maria, a escola “[...] no ideal é um espaço de diversidade, deveria ser né, de acolher de transformar[...]”, mas evidencia que algumas realidades não são assim:

[...] se abre a escola como espaço inclusivo, mas na prática não se respeita essa diversidade e não só do deficiente, a gente tem hoje situações de famílias que um membro fez é transição de gênero, então a criança apesar de ter um laudo de autista o problema dela não é o autismo, o problema dela é a pessoa da família fez a transição de gênero, daí no conselho de classe: Ah porque a família dele é desestruturada. [...] é um discurso que vem ainda nas pessoas, eu lembro sempre daquela propaganda que passava na TV Cultura, onde você esconde seu preconceito, então é um espaço de diversidade como instituição deveria ser, mas no dia a dia na prática não é o que a gente vê e esse discurso quando ele é exposto, é porque lá dentro já está entranhado, já está muito arregado na mente da pessoas, no sentir e na forma de ver o mundo aí você pega um grupo de colegas e mais da metade tem ora ou outra uma fala nesse sentido, então isso é um pouco frustrante e cansativo, tóxico, muito tóxico.

Maria relatou ainda que a palavra “diferenças” a faz pensar em “características, jeitos de ser, modos de ser”, e ao ser instigada a significar o estudante com necessidades educacionais específicas à longa trajetória com esses estudantes, evidenciou um olhar singelo e atento às demandas de seus estudantes:

Na minha caminhada eu entendo que é todo e qualquer sujeito que está no meu espaço de aprendizagem que necessita de alguma adequação ou algum olhar diferenciado do sujeito que está promovendo as mediações, quem é o mediador tem que saber e isso depende do laudo, então eu não preciso saber que a criança é deficiente intelectual ou que ela tem um transtorno da dislexia, que agora parece que não é mais nem um transtorno é um avanço enfim, e ou se naquele momento ela está com uma

⁷ Nome fictício para a participante 7 em homenagem a Maria Teresa Mantoan, que é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED / UNICAMP) e atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição.

bolha no dedo porque mexeu no pudim quente da mamãe, entendeu, então nesse aspecto que eu vejo assim, é o meu olhar diferente para essas questões e atender essa necessidade específica naquele momento, então eu tenho que saber quais são essas características que são essas diferenças e aí atuar em cima dessa diferença que pode ser momentânea como pode ser uma característica que vai percorrer uma vida inteira do sujeito, mas o que eu faço com isso, eu acho que é por aí.

Ao longo de toda entrevista, Maria compartilhou várias experiências com ENEE's. Uma de suas vivências foi emocionalmente narrada e regou a nossa conversa de muito afeto e aprendizado:

São tantos, são tantos! E são tantos sempre muito emocionantes, eu tive uma estudante que a princípio ela tinha o laudo de Deficiência intelectual, ela não verbalizava, sabia fazer muitos ruídos, som de todos os animais, e ela era apaixonada por bichos, então a minha sala vivia assim, era lagarta, era minhoca, era cigarra, era aranha, tudo ela pegava e ela levava, na época não se falava em neurociência em nada disso, eu falei olha, essa menina não é deficiente intelectual, ela está mais para o espectro do TEA, a família, os pais, são colegas, hoje aposentados da SEDF, então buscamos um novo encaminhamento e assim foi fechado que ela era uma criança com autismo clássico, [...]daí em cima desses animais, nós começamos um trabalho de conseguir coloca-la na roda com os outros, então tudo era assim, vamos todos imitar tal bicho pra até que ela chegasse a sentar na rodinha, vamos todos imitar não sei que bicho para sentar na cadeira, até que ela sentou na cadeira, enfim, a gente ficou uns dois anos juntas, busquei formações e tal, eu sei que teve um dia eu dei uma caneta para cada um, daquelas que brilhavam, que a psicóloga que estava me ajudando falou olha, nós vamos proibir ela de escrever, pra ver como ela reage, porque tinha muito da oposição também, então a gente quer que ela escreva então vamos proibi-la de escrever, então eu dei a caneta e todo mundo sentado, e ela querendo pegar a caneta, porque a caneta tinha bicho na ponta, tinha brilho, tinha tudo que ela desejava, daí cada vez que ela ia colocar a mãozinha, aquele sofrimento eu proibindo, a vontade era de deixar, né, enfim, ela começou a escrever e a gente descobriu que ela estava lendo, na época tinha Messenger no celular e ela começou a ler as mensagens que a mãe e o pai recebiam no celular e a gente começou a escrever coisas para ela ler no celular, então eu mandava os textos que iria trabalhar no celular, a mãe lia com ela em casa, depois voltava pra escola então ela já tinha um repertório, e assim foi, e hoje, eu já fui na formatura do ensino médio, ela foi uma das melhores alunas de inglês do CIL (Centro Interescolar de Língua) pra que não falava, (relato engasgado, regado de choro e emoção da entrevistada) então essa é uma trajetória bonita e marcante.

Além desse relato, Maria compartilhou também que atua nessa área desde 1992 e que no início de sua trajetória, em uma escola particular, em 1993, a monitora que a auxiliava tinha síndrome de Down:

A minha monitora tinha síndrome de Down e tinha concluído o ensino médio, ela tinha 18 anos, e ela foi a partir dela e da família dela é que foi criada a Lei da Temporalidade dos estudantes a partir dessa menina que os pais, eu acredito que já tenham até falecido, porque 1992, 1993 eles já eram bem idosos, ele era dentista de crianças com síndrome de Down no HRAN, eles tinham uma filha com Síndrome de Down que tinha chegado com 18 anos ao ensino médio, eles conseguiram judicialmente que em um ano ela fizesse português, matemática e ciências naturais e no outro ano ela fizesse matemática, português, história e ciências humanas, enfim,

então conseguiram legalmente que ela conseguisse fazer por etapas, quase um EJA, e era admirável por uma pessoa com síndrome de Down naquela época que tinha 18 anos e já tinha terminado o ensino médio, quantos de nós, quantas pessoas a gente conhece que não concluíram com 20 anos e ainda estão fazendo.

Em outro momento, a entrevistada mencionou que desde 1991 estava na caminhada dentro da UnB na luta pela inclusão, “*que até então era exclusão ou as vezes integração, aí a Regional de Ensino lá soube que eu estava fazendo esse curso e me ofereceram a primeira classe especial lá na Samambaia, foi a primeira que eu trabalhei na rede*”. A turma era múltipla, os estudantes sem laudos, sem diagnóstico, mas Maria, com um sorriso emocionado, disse “*que de lá pra cá essa sempre foi, a minha “cachaça”, né, o sangue que passa na veia. Daí eu fiquei 9 anos só no ensino especial, aí depois que eu partir para o regular com a inclusão*”.

4.7.2 A educação inclusiva sob a perspectiva dos professores – Desafios e sugestões

Maria, quando interpelada sobre a inclusão, disse que “*Inclusão é o espaço, o profissional que vai atender o sujeito, entender como aquele sujeito aprende*”. Para ela, é preciso buscar caminhos para atender à demanda que o estudante necessita naquele momento: “*[...]eu acredito nessa inclusão, de que o espaço, e o profissional que vá atender que ele esteja tão bem preparado e o espaço tão bem preparado que qualquer um consiga estar ali livremente*”. E completou dizendo que:

Eu aprendi muito sobre inclusão, quando eu machuquei minha perna e tive que fazer fisioterapia, quando eu cheguei na fisioterapia eu tinha um laudo, eu tinha uma lesão na panturrilha, olharam para o laudo, me levaram para uma sala e vão fazer um diagnóstico inicial, então nesse diagnóstico inicial, além daquele carimbo do CID, que o médico colocou lá no aludo e ai todos os dias ela gentilmente me recebe, ela não sabe se eu sou grossa ou se eu não sou, ou seu eu sou branca, preta, se eu sou homossexual ou não, ela me atende e ela se prepara para me receber, e esse olhar sempre em cima de mim, ela sempre estava me olhando, e assim acontece na sala, na minha cabeça eu vou essa leitura com a criança, e a fisioterapeuta depois de tantas sessões ela me avalia de novo e esse ir e vir na avaliação, na sondagem e no diagnóstico, qual ferramenta utilizar e eu tenho que está preparada para estar em qualquer espaço de aprendizagem como profissional da educação.

No que concerne às formações, a entrevistada comentou que fez muitos cursos na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE e acredita que a formação tem de ser contínua: “*eu tenho feito formações durante a pandemia, de 2020 pra cá, que eu descobri esse mundo do computador, que não era realmente a minha praia, eu fiz muitos cursos*”, e que nesse viés a aprendizagem não pode ser estanque e que é preciso produzir

conhecimento. Em suas palavras, “*ainda se faz pouquíssima pesquisa aqui, na educação é uma coisa que a gente só migra, fica buscando na psicologia, na medicina, porque nós como pedagogos, a gente não produz muito conhecimento*”.

Ao ser questionada se a inclusão tem permitido a aprendizagem e a sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas, Maria disse:

Sim, totalmente senão eu já tinha largado esse osso, [...], a gente tem que pensar que aprender não é só ler e escrever, não é só fazer contas, então você pega um sujeito, igual eu já tive, que entrava na escola lambendo o chão, e hoje está no quarto ano, conversa e brinca, escreve o nome pelo menos, então já são grandes avanços, usa um banheiro sozinho, então essa questão social tem que ser sempre contemplada, a gente ainda peca muito pela falta das artes, da educação física, a gente quebra um galho, na minha escola tem projetos específicos nessas áreas, então eu aprendo muito preparando as aulas e vendo como fazer a cultura e arte ser acessada por qualquer estudante, mas seria riquíssimo se a gente tivesse projetos bons nessas áreas porque eles estariam aprendendo e se desenvolvendo e sendo expert também nessas áreas e não só no cognitivo, a sensibilidade está ali a gente só precisa saber como explorar e como trabalhar, como mediar.

Para Maria, as principais dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula transitam pela formação dos professores e de uma prestação de contas do que está sendo feito: “*o professor está muito mal formado*”. Citou também a desarticulação das redes de apoio: “*a minha escola está sem equipe, não tem salas de recurso, não tem educador social o suficiente, que pra mim também é um erro, pra mim é um subemprego, faz um concurso decente e põe monitor*”, bem como a ausência de apoio e de orientação com os professores que estão ingressando e a ineficiência e ausência de recursos para desenvolver atividades:

[...] ano passado eu tinha tetraplégico, tinha que ser tudo adaptado, tudo, eu tinha que investir três tardes da minha vida profissional só pra preparar o material para esse estudante, e com os meus recursos financeiros também, porque a escola não tem, se você quer um alfabeto diferente não tem, não tem nada, e a profissional que tinha migrou pra outra escola, o que é um direito dela, pede transferência e rede não tem profissional para colocar no quadro [...].

Quando questionada sobre a promoção de espaços dialogantes, na busca por uma escola que valorize as diferenças, Maria não hesitou em responder:

Essa conversa que estamos tendo não, muito assim uma coisa motivacional, sabe, a vocês vão dar conta! É igual essa volta para o presencial, novo tempo, na secretaria de educação slogan é esse: Um novo tempo, mas como que vai fazer o novo tempo acontecer até agora ninguém me disse, então a gente fica, não tem assim essa conversa [...] esse pensa e esse falar, essa conversa de sujeito com sujeito não tem, de assumir perante a comunidade escolar que nós não temos uma formação adequada, de propor um diálogo ou uma formação adequada que me desfaça desses preconceitos, não adianta fazer o curso de eu não vou usar, aí fica um discursos só motivacional, fechou a porta eu coloco o cara lá no cantinho e fica.

4.7.3 O desvelar do discurso da inclusão que opera da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Na percepção de Maria, as Leis e Decretos tiveram avanços significativos em alguns governos, mas que o discurso oriundo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva “*Não tem nada a ver com que a gente passa em sala de aula, não vem verbas, não vem os recursos, não vem formação adequada, é um mundo de faz de contas e se funcionasse não precisava de tanta Lei, e tem a Lei e ninguém fiscaliza, ninguém presta contas*”, e em sua percepção, para que as políticas sejam reflexo da realidade, faz-se necessário que os sujeitos da ação sejam ouvidos:

[...] mas eu acho que falta ouvir a base, ouvir o sujeito, a gente está cheio de adultos com alguma especificidade, eles já passaram pela escola ou estão passando eles podem falar por eles, então ouvir primeiro o próprio sujeito, depois as famílias, eu fico vendo algumas pessoas que estão mais famosas na mídia levantando bandeiras que a gente precisa que sejam escutadas e depois quem está atuando também com as pessoas, mas assim infelizmente no nosso local e em termos de nação, nenhuma pessoa técnica responde pelas pastas, ai você vai igual eu fui na Regional de ensino nesse ano para levantar as bandeiras das demandas da escola, já que não tem ninguém na escola, fui eu e a vice diretora lá, ai as pessoas que lá estão também não sabem, estão respondendo por uma pasta que não sabem, uma burocracia também, enfim, acho assim que tem que ser ouvido quem atua e quem precisa e não ah eu acho que deve ser, não, não acho.

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008), ela disse: “*tenho conhecimento de tantas coisas, que eu não se especificamente é essa eu estou atualizada*”. Mas, quando foi citado o decreto 10.502/2020 e suas atualizações, Maria disse que tais ações levariam a escola a voltar a ser integradora:

[...] minha experiência de centro de ensino especial também não foi boa, porque virava um depósito de crianças, o profissional falava assim, isso na época, pode ser que as pessoas tenham mudado, eu já estava doente já, eles diziam: não a mãe tem que dar graças a Deus porque ele pode ficar aqui um horário, é aquela teoria do ratinho, da autorrealização, se você vai para um ambiente que você acha que a líder é de medíocre pra baixo, tá média para baixo, você investe da média para baixo, então o outro que está no quadro típico, ele como referência, como exemplo, como troca, ele deixa de existir também, então se perde eu acho que pedagogicamente e se perde socialmente, e socialmente é muito cruel, porque a sociedade ela é social, ele tem que está no ambiente social com os seus pares, ele não pode está excluído, se for um adulto sem uma especificidade a gente vai poder colocar ele em um ambiente isolado, ninguém vive assim, então é nas trocas, nas relações que eu me construo como sujeito, e ai quanto mais eu excludo maior o risco do negócio ficar estagnado ou piorar, porque tem coisas que começam a ter um retrocesso, são ações em que o retrocesso é muito grande.

Maria compartilhou ainda que as Leis, Decretos e afins não costumam ser discutidos no chão da escola: “[...] *a minha escola em si, ela é uma escola entre aspas, inclusiva há anos*

e a ela nunca discutiu essa nova proposta, a gente nunca sentou a fundo e foi ler, foi discutir”.

E que considerada importante a participação dos professores e demais envolvidos no processo educativo na formulação das Leis e das políticas educacionais, “[...] *porque é quem está amassando o barro, quem está com a mão na massa, quem está sendo amassado é que tem que falar das suas dores e das suas necessidades”.*

5 DISCUSSÃO

Em consonância aos objetivos propostos nesse estudo, no presente tópico serão desveladas as considerações das participantes à luz da análise de conteúdos segundo os pressupostos de Bardin (2011), ancorados nas narrativas dos professores e no discurso de inclusão oriundo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Nesse sentido, foram identificadas as categorias analíticas que são apresentadas nas seções a seguir.

5.1 Trajetórias educacionais e a formação do professor

Dada a importância do sujeito como protagonista de suas vivências, fez-se necessário compreender o porquê da escolha de ser professor das entrevistadas, com o intuito de desvelar as correspondências existentes entre as vivências e trajetórias que as fizeram transitar no contexto da educação inclusiva. Para Pimenta (1960), a identidade docente é construída diariamente na cotidianidade de suas ações, de suas vivências, significações, valores e saberes, bem como da maneira de situar-se no mundo. Conceitos que coadunam com a definição de papéis apresentada pela abordagem bioecológica “um *papel* é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 68). Nessa premissa, vislumbra-se a importância dos papéis socialmente estabelecidos e assumidos pela pessoa em desenvolvimento, que influenciam na formação profissional, pessoal e no desenvolvimento de todos os envolvidos neste contexto.

Nesse viés, a pesquisa demonstrou que a maioria das entrevistadas foram guiadas por seus instintos vocacionais e memórias afetivas despontadas ainda na infância; uma das participantes da entrevista relatou que foi movida “*pela curiosidade de aprender e ensinar*”, enquanto outra participante manifestou: “*ter caído de paraquedas no curso de Pedagogia*”. Tais questões desvelaram processos interativos em que o professor, a pessoa em desenvolvimento, é movido pelos fenômenos que o circundam. Estas inquietações são um convite a repensar sobre a profissão professor hoje e daqui alguns anos. No atual cenário, a docência não é atraente. Os que escolheram e consideraram-se vocacionados e apaixonados pela docência se mantêm por falta de oportunidade, apreço ou acomodação, mas evidenciam a desproporcional desvalorização, o que ocasiona o desinteresse de muitos jovens ao magistério

em consonância ao ensino deficitário ofertado. Estas questões esbarram ainda na docência por falta de opção ou por conveniência.

É sabido que o curso de Pedagogia apresenta umas das menores notas de corte para ingresso via Sistema de Seleção Unificada – SISU, sistema gerido pelo Ministério da Educação (MEC), em que são ofertadas vagas em Instituições públicas de Ensino Superior. O curso em questão torna-se uma opção viável e atraente para quem quer ingressar em uma Universidade Pública e não alcançou a nota de corte necessária para o curso almejado. Nesse sentido, vale realçar que o curso de Pedagogia é um dos mais completos e importantes para a sociedade, o que evidencia a necessidade de uma reavaliação na nota de corte para ingresso, em virtude de que a docência é a base para todas as outras profissões.

O curso de Pedagogia surgiu em 1939, na Universidade do Brasil. Inicialmente era subdividido em licenciatura e bacharelado e, em meados 1960, “[...] com a tentativa de especificar mais a formação, o pedagogo passou a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais⁸”. (CORTE; WIEBUSCH, 2014). Após anos de luta em busca da redemocratização e superação do modelo fragmentado, entre 1980 e 1990, algumas ações viabilizaram que o pedagogo assumisse a docência como parte de sua identidade profissional, fato esse regulamentado com a Resolução CNE 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu diretrizes para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nesse ínterim, têm-se o Art.2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006).

⁸ Normal Superior: curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Dito isto, a docência é evidenciada como uma ação educativa basilar dentro do curso, e que esta visa contribuições em diversos campos que perpassam os conceitos antropológicos, filosóficos, históricos, políticos e principalmente no que concerne a uma formação pautada nas diferentes necessidades educacionais dos estudantes.

No tocante à docência e a formação inicial e continuada, a pesquisa revelou que todas as participantes verbalizaram a importância da formação para a ação pedagógica. Dorina e Teresa citam que “*a EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação deveria oportunizar um maior número de vagas*”, e realçam ainda ações mercadológicas que visam apenas o diploma sem manifestar a devida atenção ao fazer pedagógico; Maria, por sua vez, diz que “*o professor está muito mal formado*” e Antonieta completa o dizer que “*o chão da escola pública é que me fez querer entender sobre a inclusão*”. Para Libâneo (1998):

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular aulas com a mídia e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

A pesquisa desvela que é preciso repensar o currículo proposto na formação inicial do professor, ofertada ainda nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior, de modo a atender as reais demandas sociais, sendo um dos quesitos primordiais educar para a diversidade. Questões referentes a educação antirracista, a gênero, educação inclusiva, ambiental, dentre outras, não eram abordadas nos cursos de licenciatura e mesmo com a legislação são trabalhadas de maneira principiante nos currículos (SANTOS, GOMES, 2018).

Tais acepções evidenciam a invisibilidade curricular dessas temáticas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como nos saberes construídos na trajetória educacional. Sobre isso, Machado e Santos (2019) explicitam a emergência de processo formativos que viabilizem uma formação teórico-prática abarcada em aspectos políticos, éticos, axiológicos explicitados, em busca de uma educação compromissada com uma concepção de educação democrática, inclusiva e justa para todos. Nesse sentido, o reconhecimento do docente como *ator curricular* que constrói cotidianamente o currículo fundamentado nos sentidos e significados correlacionados aos conhecimentos formativos.

A pluralidade e a multiplicidade do Ser precisam ser estudadas e vivenciadas no campo teórico-prático. Nesse sentido, é emergente debruçar-se sobre as origens e matrizes dos diversos fios que compõe essa tecelagem social, conhecida por escola, uma vez que conhecer é proporcional a acolher, o diverso é atemorizante, isto é, até o momento que se é experienciado, como sublinha Edgar Morin (2002):

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado [...]. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2002, p. 30).

É necessário reverberar essa consciência centrada em uma educação respeitosa, solidária, tolerante, pacífica e atenta às necessidades de cada um como parte de um todo. Para Mantoan (2006b, p. 49), “o ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender, e não pelo professor”.

Nesse viés, o professor como artesão na arte de ensinar e aprender deve, antes de tudo, reconhecer a si mesmo, como tecedor de diversidade, e utilizar de suas experiências e vivências no processo de ensino aprendizagem. Para Mills (1975, p. 212), “o artesanato é o centro de si mesmo”. Uma formação que possibilite ao professor enxergar a si mesmo como corpo diverso orquestrando outros tantos corpos diversos em desenvolvimento é um caminho para uma educação democrática e inclusiva.

Bronfenbrenner (1996), em sua teoria do desenvolvimento humano, presenteia a academia com sua percepção sobre a trocas mútuas e constantes que movem e transformam o ambiente.

[...] o desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Tais pressupostos elucidam caminhos para que o professor tenha a possibilidade de conhecer a realidade em que está inserido e exercer a sua influência sobre o ambiente e sobre ele mesmo. Essa perspectiva dialoga com Mills (1975, p. 12) ao defender que “o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro do seu período”, situando-se como ser biográfico dentro de um contexto histórico, que

consciente reside e reestrutura, ou seja, considerando que tanto ele como os Outros são pessoas diferentes.

5.2 Diferenças, diversidade e o estudante com necessidades educacionais específicas na percepção do professor

As participantes desta investigação foram instigadas a pensar e significar as palavras “*diferenças*” e “*diversidade*” no contexto educacional. Os termos mais utilizados em suas narrativas foram: “*características*”, “*particularidades*”, “*individualidade*”, “*ninguém é igual a ninguém*”; “*modos de ser*”; e no que diz respeito à “*diversidade*”, os termos mais citados foram “*diversas configurações*”, “*diversificada*”, “*culturas*”, “*raças*”, “*cores*”. Nessa perspectiva, em que foi abordado apenas a significação e não a prática docente, a narrativa de todas as participantes correspondem com o arsenal de multiplicidade e singularidades que compõe o contexto educacional.

Os termos utilizados com maior frequência ao falar sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas foram: pessoas com “*necessidades diferenciadas*”, que demandam “*maneiras diversificadas para alcançar os outros*”, “*crianças que precisam de adaptações*”, que “*precisam ser trabalhadas*” e “*portadores de necessidades*”.

O que se percebe, quando se é instigado a pensar sobre o ENEE’s, é um discurso correlacionado prioritariamente às deficiências, transtornos. Nesse contexto, a cotidianidade escolar é demarcada por significações que descortinam a impotência instaurada em um discurso atrelado aos laudos, relatórios ou “*anormalidades*” detectadas. Nesse cenário, torna-se emergente falar sobre o capacitismo, que estudiosos (PEREIRA, 2008; DIAS, 2013; GROSSI, 2013; MELLO 2009) conceituam como a maneira em que as pessoas com deficiência são colocadas em um lugar de “*incapazes*” por meio de atitudes preconceituosas e hierarquizadas, que são efetivadas de duas maneiras: a ativa, por meio de insultos e opressões e a passiva, em que é evidenciado um discurso de pena e caridade ou ainda colocando num lugar de superação.

Mello e Nuernberg (2012) trazem ainda contribuições valiosas sobre o capacitismo pautado na corponormatividade:

[...] como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e

atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636).

Nesse sentido, ao pensar no capacitismo na escola, os desdobramentos que atravessam esse cenário delineiam-se na utilização de terminologias como “portadores de deficiência”, “portadores de necessidades especiais”, bem como outros vícios linguísticos atrelados à fala do professor ao referir-se ao estudante como “O downzinho”, “O autista”, sobressaindo o laudo em detrimento ao Ser, antes de um laudo, relatório médico ou manifestações jungidas ao biológico, existe uma pessoa e seus processos identitários que não se resumem a uma patologia. É necessário pontuar que o uso das terminologias como “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de necessidades especiais” devem ser abolidos, uma vez que a deficiência não se porta.

No que tange à significação do ENEE’s na legislação, com a declaração de Salamanca (1994), o conceito adotado foi Necessidade Educacionais Especiais – NEE. No contexto dessa estrutura, “necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, entende-se que os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996) são reconhecidos como educandos com necessidades educacionais especiais. Terminologia que também é utilizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Ou seja, no momento da elaboração desse trabalho a terminologia utilizada no Brasil é pessoa com deficiência e Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, o que motivou a mudança, em alguns espaços ligados à educação, de estudantes com necessidades especiais para estudantes com necessidades educacionais específicas. Terminologia também usada neste trabalho.

Diniz (2007, p. 19) elucida que a “Deficiência passou a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões”, e alerta ainda que o objetivo não é levantar questões patológicas ou conceituais, mas contemplar questões de alcance identitário, com o intuito de politizá-lo e retirar expressões que não coadunem com os ganhos teóricos alcançados em todos esses anos. Para a autora, a “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9).

O que se desprende desse arcabouço de significações é que tanto nas manifestações e narrativas das entrevistadas, quanto na comunidade escolar, sociedade e nas legislações, a pessoa e/ou estudante com necessidades específicas é mais estereotipada e conceituada do que pertencente ao meio. Constatou-se que o discurso que precisa reverberar é o de que uma necessidade específica é aquela que o estudante tem naquele momento, qualquer estudante. A ideia é que a inclusão seja fortalecida pela diversidade, considerando que todos os estudantes apresentarão em algum momento de sua trajetória educacional necessidades, sejam elas permanentes ou temporárias. Para Carvalho (2000, p. 145), é preciso pautar-se no “respeito à individualidade de cada criança”. Sobre isso, apenas uma entrevistada evidenciou uma percepção voltada para as necessidades educacionais de todos os estudantes da sala. Maria disse:

Na minha caminhada eu entendo que é todo e qualquer sujeito que está no meu espaço de aprendizagem necessita de alguma adequação ou algum olhar diferenciado do sujeito que está promovendo as mediações, quem é o mediador tem que saber e isso depende do laudo, então eu não preciso saber que a criança é deficiente intelectual ou que ela tem um transtorno da dislexia, [...] ou se naquele momento ela está com uma bolha no dedo porque mexeu no pudim quente da mamãe, entendeu.

Por conseguinte, faz-se necessária a promoção de um ambiente acolhedor, regado de afeto, em que as necessidades e direitos do estudante como sujeito ativo e dinâmico sejam respeitados e garantidos, ofertando-lhes assim o sentimento de pertencimento ao meio, aspectos que coadunam com a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1996), que é pautada nessa interação e troca mútua entre a pessoa em desenvolvimento e os diversos ambientes frequentados, em que o indivíduo é afetado pelo meio e meio é modificado pelo indivíduo.

Compreender como se percebem professores e estudantes, no cenário descrito, nos direciona ao entendimento da nossa promessa, como entidade dinâmica, pertencente ao mundo, que compreende e estabelece conexões, que dotados de uma leitura de mundo crítica, podem representar uma mola propulsora para que preceitos excludentes e classificatórios sejam algo do passado e simbolizem uma ponte para que de fato se alcance uma escola universalizada e democratizada.

5.3 Inclusão e os desafios enfrentados em sala de aula

Por oportuno, ainda é preciso perscrutar os desafios enfrentados pelos professores no tocante à inclusão. Os estudantes com necessidades educacionais específicas lidam com a falta

de acessibilidade física, curricular, atitudinal e a escola, por vezes, é o único local de socialização além da família como microssistema.

Nesse sentido, entender como o professor vislumbra a inclusão e os desafios enfrentados em sala de aula representaram outra categoria dessa investigação. Durante as entrevistas, as terminologias mais utilizadas para conceituar a inclusão foram: “*atender demandas e necessidades dos estudantes*”, “*acesso e permanência*”, “*pertencimento*” e “*criança como protagonista*”. Ainda envoltos ao universo das significações, para o dicionário Aurélio, inclusão significa “- ato ou efeito de incluir -”, e incluir significa “- abranger, compreender, conter; - envolver, implicar; - pôr ou estar dentro; - inserir num ou fazer parte de um grupo” FERREIRA (2014). Segundo Mantoan, inclusão “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção” (MANTOAN, 2005, p. 24).

A luta pela inclusão está pautada na busca constante por uma educação de qualidade que atenda a todos, sem exceção, mas no chão da escola o discurso que ressoa para nos desafios encontrados na cotidianidade educacional de ofertar e atender, mesmo que minimante, os estudantes com alguma deficiência, ofertando não apenas o acesso, mas possibilitando a sua permanência.

Desvelou-se que uma das principais dificuldades elencadas pelas entrevistadas se situam na “*má formação educacional*”. Algumas participantes relataram que os cursos ofertados pela EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação são repetitivos e seus repertórios não correspondem às necessidades vigentes da sala de aula. Para além da formação inicial citada na categoria anterior, é necessário um olhar atento à importância da formação continuada, com ênfase em ações pedagógicas teórico-práticas que sejam reflexo da cotidianidade escolar. E para além de alcançar a realidade vivenciada, é emergente que as formações ecoem o discurso de que o professor e o seu corpo dotado de singularidades e especificidades é o primeiro e majestoso recurso que estes estudantes podem ter. Um professor que acolhe as suas singularidades e que enxerga o seu corpo como templo sagrado e único é capaz de acolher as singularidades do Outro e assim promover ações que beneficiem a todos os envolvidos.

Outro discurso que emerge das narrativas está pautado no “*medo e na falta de confiança*” para lidar com a diversidade. Muitos professores sinalizaram insegurança e receio quanto às suas habilidades para ensinar os estudantes em suas singularidades. Nesse sentido,

é emergente que os cursos e os programas de formação continuada oportunizem ao professor a conscientização de que cada estudante tem uma demanda e uma necessidade diferente, e que esse modelo de caixas padronizadas, milimetricamente justapostas, com aportes em um currículo engessado e com atividades xerocopiadas, não correspondem ao discurso inclusivo. Quanto mais o professor estiver consciente da importância do seu papel e da multiplicidade do Ser, maior será o compromisso e responsabilidade com uma educação para todos. A conscientização está intrinsicamente interligada à utopia de uma escola para todos e conseqüentemente ligada à promoção de ações que contribuam para um profissional que atenda às necessidades reais da sociedade.

Essas demandas esbarram-se em outros desafios citados por todas as participantes. Que são “*ausência de recursos, de fomentos, de equipes de apoio e de estruturas físicas adaptadas*”. Além da formação dos professores, é necessário fomentar subsídios para sua prática, disponibilizando materiais tecnológicos e pedagógicos, parcerias e apoio para o desenvolvimento de atividades que de fato contemplem a demanda do estudante em questão, ofertando recursos que promovam a superação das barreiras da acessibilidade arquitetônicas, adaptando a escola fisicamente às necessidades de seus estudantes. Lida-se ainda com a insuficiência de materiais lúdico-pedagógicos e com a falta de profissionais habilitados para trabalhar nas equipes de apoio. Tais arranjos possibilitariam aos professores melhores condições de trabalho. Salienta-se também a ineficácia vigente das instâncias governamentais que notoriamente invisibilizam as demandas da escola, a exemplo da baixa remuneração do profissional da área da Educação. Uma Educação Inclusiva requer condições de acesso e um atendimento de qualidade para todos independentemente do local e/ou contexto inserido.

As entrevistadas citaram ainda a “*necessidade de conscientização da comunidade escolar e sociedade*” e da promoção de estratégias que superem as barreiras de acessibilidade atitudinais, que compreendem uma maior conscientização da comunidade escolar e sociedade para eliminar ações preconceituosas e estereotipadas. Nesse viés, a equipe gestora também precisa criar e mobilizar estratégias para que a escola como um todo se adapte às mudanças.

Bronfenbrenner elucida, ainda, o desenvolvimento e sua importância no contexto, para além do microsistema, mas que envolvem aspectos históricos sociais e conseqüentemente uma conscientização sobre as diferenças em nível de macrossistema (BRONFENBRENNER, 1996).

A inclusão ao propor uma educação que atenda a todos em suas especificidades não nega as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e os professores, mas vislumbra uma

educação em que as diferenças e as necessidades específicas, sejam elas permanentes ou temporárias, sejam vistas como produto de uma sociedade diversa e não como um problema.

5.4 Por vozes dialogantes e políticas públicas eficientes: discurso de inclusão presente na PNEEPEI

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) representou um marco para ações inclusivas. Nesse sentido, desvelar o que pensam professores sobre essa legislação e sobre a atualização proposta pelo Decreto 10.520/20, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, foi uma das questões centrais da pesquisa em questão.

No desvelar das narrativas das entrevistadas, 6 (seis), entre 7 (sete) professoras, disseram *“lembrar vagamente”*, *“ter lido sobre”*, *“uma breve noção”*, *“conheço pouco”* e apenas uma entrevistada afirmou *“não lembrar”*. O intuito da investigação não era inferir dados quantificáveis, mas compreender o quanto o discurso que opera dessas legislações é reflexo da realidade.

Quando questionadas sobre a importância das Leis e Decretos para a inclusão, as participantes citaram as andanças históricas, as lutas e movimentos em prol dos princípios que fundamentam a perspectiva inclusiva. Vale elucidar que esses aparatos legais foram porta de entrada para “aceitação” da diversidade, mesmo que em um primeiro momento calcada na obrigatoriedade legal. Com o passar dos anos, paulatinamente, tem crescido uma conscientização da sociedade para a importância do respeito à diversidade, mesmo que determinada por preceitos legislativos.

Não obstante, as entrevistadas foram categóricas e unânimes ao partilharem que as Leis não condizem com a realidade oriunda da cotidianidade escolar. Entre as terminologias mais citadas, realça-se: *“não tem nada a ver com o que a gente passa em sala de aula”*, *“na teoria a gente está bem abarcado, o problema é a prática”*, *“a Lei muitas vezes foge da realidade”*. Ao partilhar essas vivências, constata-se a ineficiência do alcance da letra da Lei. Para Weber (2000), a Lei não é uma letra morta, ela é reflexo de lutas, de movimentos, de interesses políticos, de políticas públicas vigentes. A esse respeito, Débora Diniz (2007) cita a luta dos deficientes nos anos 70 do século passado, em Londres, quando nasce o movimento de respeito as lutas sociais, “[...] de um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos,

psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um capó das humanidades [...]” (DINIZ, 2007, p. 9).

Ao desvelar estas questões, o objetivo não é negar as contribuições das Leis e Decretos, mas questionar, quanto academia, os interesses de quem as Leis estão servindo, visto que a promulgação, a atualização ou promoção de debates sobre a temática são provenientes dos interesses governamentais, ou particulares - de pessoas ou empresas -, em detrimento das necessidades vigentes das escolas, bem como alertar aos governantes e responsáveis pela execução das legislações, sobre a ineficiência do alcance do discurso que opera dessas Leis. Evidencia-se, então, a necessidade de sanar a vacuidade existente entre as legislações e a escola, promovendo políticas públicas e ações que tenham o comprometimento de estudar, vivenciar e experienciar estratégias juntos aos envolvidos, que mapeiem o real cenário. Para isso, é preciso reverenciar e ressoar a narrativa de quem está abarcado por esta legislação. Assim, o clamor é por uma escola pautada em políticas que se consolidem democraticamente no respeito às diferenças.

Sobre isso, cita-se o Decreto 10.502/2020, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, que representou uma manobra política com um discurso de atualização e renovação que mascaravam ações retrógradas. Elucidando-se ainda que essa “atualização”, que previa mudanças no cenário educacional, não disponibilizou um lugar de fala para os protagonistas da ação, que são os professores, os estudiosos das áreas, os estudantes, a comunidade escolar e a família. A ausência de debates e de Políticas Públicas posicionaram esse momento histórico como um retrocesso às ações inclusivas.

No chão da escola, o discurso que ecoa e que emana do ato pedagógico voeja sobre a necessidade de espaços dialogantes, de protagonismo dos sujeitos, de ações colaborativas e participativas. Ao perguntar sobre a promoção de espaços dialogantes na escola, as manifestações destacam: “[...] *é algo ainda muito recente e pouco falado*”, “[...] *esse pensar e esse falar, essa conversa de sujeito com sujeito não tem*”; “[...] *a gente tenta fazer, mas não acho que seja o suficiente*”; “[...] *faltam momentos assim*”. Estas narrativas elucidam a responsabilidade investida somente no professor. Tornar essa realidade palpável e tangível representa um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro e não pode ser depositada apenas na figura do professor. A inclusão é produto de ações colaborativas que envolvem os gestores, supervisores, coordenadores, equipe de apoio, familiares, comunidade e ações governamentais.

Por fim, balizados pelas inúmeras contribuições de Bronfenbrenner, elucidada-se ainda a articulação, citada e defendida veementemente pelo autor, entre a ciência e as políticas públicas. Para o autor, políticas públicas eficientes são ferramentas que propiciam um desenvolvimento de qualidade para os sujeitos da ação (BRONFENBRENNER, 1996). Que no tocante dessa investigação, são desvelados como protagonistas e sujeitos ativos, e por esta razão, os professores, estudantes, familiares, comunidade e demais envolvidos no processo educativo deveriam participar da formulação das Leis. É preciso acessar a fonte e compreender a realidade para assim promover ações. Para isso os governantes e representantes da sociedade deveriam promover chamadas públicas, desenvolver um estudo aprofundado sobre as principais e emergentes demandas do cenário educacional. Isto é, como explicita Bronfenbrenner (1996), no seu modelo bioecológico, a pessoa, o processo, o contexto e o tempo se interrelacionam em uma série de estruturas chamadas de *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*, evidenciando um fenômeno geral de interação recíproca, pessoa, processo, contexto e tempo, acentuando ações circulares e interações recíprocas entre os sistemas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda mudança gera inquietações e desconforto. O tecer mão a mão dos fios que se interconectam em constante devir, oportunizam um espaço para ressignificação do ato educativo calcado na participação ativa dos sujeitos, na ascensão às diferenças e nos diversos corpos que constituem suas matrizes. Não obstante, tais acepções outorgam ao sistema educacional ações que desmistifiquem os conceitos de padronização e classificação, que inferiorizam e racionalizam o Ser, como mecanismos de exclusão e pautados na dicotomia: diferente e igual. Nesta dialógica, a escola deve colaborar para a superação desta divisão categórica e excludente, uma vez que todas as pessoas são diferentes.

Isto posto, o estudo buscou analisar a narrativa dos professores, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A investigação permitiu a compreensão sobre a relevância da promoção de formações que proporcionem aos professores o conhecimento e o domínio das Leis e Decretos que organizam a educação no intuito de repensar a sua prática profissional. Ou seja, como explicita Freire (2001, p. 259), “à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado”, ele, seguramente, poderá se envolver na realidade e nas especificidades dos estudantes que asseguram essa prática profissional. O estudo ainda desvelou a imprescindibilidade de uma formação inicial e continuada com relação ao acolhimento, à diversidade e ao momento histórico no qual a realidade está pautada.

E, nesse viés, ressignificar e desvelar a riqueza de um corpo único e diferente, com ou sem deficiência, compreendendo que a inclusão não se restringe a oferta específica de materiais didáticos ou na preocupação com a acessibilidade e/ou a mobilidade, mas voeja sobre a riqueza do corpo sagrado, diferente, habitando de maneira respeitosa e sendo respeitado nos mais diversos ambientes. Aflorando, assim, a conscientização de que somos todos/as/ diferentes em cores, formas, tamanhos, etc., e que este corpo sagrado habita um espaço que também é sagrado, em que “[...] esta ligação é caracterizada pela indissociabilidade da interdependência entre um e outro; a interdependência reconhecida que se traduz pelas obrigações recíprocas [...]” (DOMINGOS, 2011, p. 8). A reciprocidade do corpo que habita com o meio habitado.

Evidenciou-se, nesta investigação, que respeitar, acolher e valorizar a inclusão não isenta a problematização, trabalhar com as diferenças requer adaptações físicas/arquitetônicas, recursos materiais e pedagógicos que fomentem as ações curriculares, conhecimentos, apoio institucional, profissionais nas salas de apoio, espaços dialogantes, ou seja, com ações pautadas

nas reais demandas do sujeito que aprende e do sujeito que ensina e que deveriam ser a base da discussão e da aprovação das políticas públicas efetivas e inclusivas, garantindo condições adequadas para todos os estudantes. Nesse viés, é preciso uma mobilização entre escola, comunidade, familiares e pessoas com necessidades educacionais específicas, em prol de uma escola para todos. Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento é oriundo de um processo recíproco resultante da interação dos vários sistemas que compõem um determinado ambiente. O sujeito vivo, biográfico, desvela-se por meio de ações transformadoras resultantes das inquietações oriundas desse sujeito, contribuindo na ressignificação da organização sistêmica.

Esse percurso possibilitou compreender a importância da percepção dos sujeitos imersos neste contexto e da promoção de espaços dialogantes dentro e fora da escola para que a sua participação represente um manifesto às práticas tradicionalistas, possibilitando assim a participação na formulação de ações, legislações, políticas públicas e demais aparatos que gerem perturbações sobre a acomodação da sociedade, movidas pelo conceito de governamentalidade, impulsionando um manifesto por uma escola que, com ações conjuntas, torne-se democratizadora.

7 PRODUTO TÉCNICO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE/MP**

Produto Técnico: nota técnica e roda de conversa como produto das narrativas dos professores, da rede pública do Distrito Federal, sobre a Política Nacional de Educação Especial

Dissertação de Mestrado

Danielle Cristina Macedo de Sousa
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ravagni

Brasília – DF
2023

RODA DE CONVERSA

Danielle Cristina Macedo de Sousa
Eduardo Olivio Ravagni



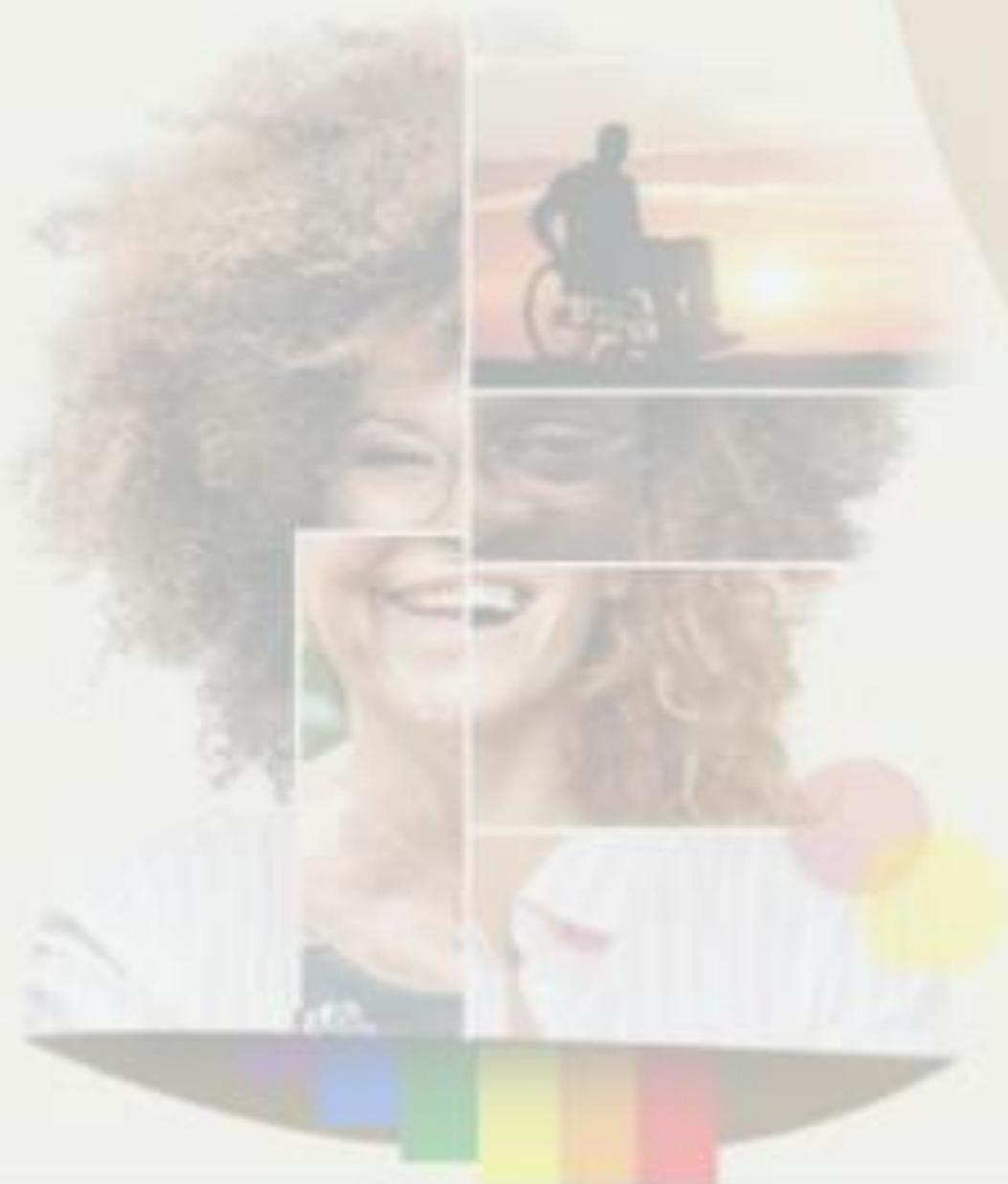


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Modalidade Profissional – PPGE/MP

ORIENTAÇÃO
EDUARDO OLIVIO RAVAGNI

MESTRANDA
DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA

2023



**FALAS INCLUSIVAS:
POR UMA EDUCAÇÃO NAS
TESSITURAS DAS
DIFERENÇAS**

2023

1 APRESENTAÇÃO

O presente material refere-se ao produto técnico oriundo da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/MP, pela Universidade de Brasília – UNB, intitulada "Falas Inclusivas: narrativas dos professores sobre a política Nacional de Educação Especial", de autoria de Danielle Cristina Macedo de Sousa e por orientador o Prof. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

O produto técnico é caracterizado por uma proposta de intervenção na realidade. Nessa premissa, é o resultado corpóreo da investigação, que por sua vez analisou o posicionamento dos professores da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo de Leis e Decretos que, no viés das contribuições de pesquisadores e de estudiosos do tema, demarcam o caminho da prática educacional.

Nesse viés, a rodas de conversa, vislumbra os sujeitos da ação, que são os professores, estudantes, familiares e demais envolvidos, como sujeitos imbricados de vivências, experiências e histórias. Diante disso, enveredará por caminhos que realcem suas trajetórias e percepções, articulando os saberes experienciados com os pressupostos teóricos. Nesse sentido, evidenciando a necessidade da escuta e de espaços dialogantes, para que se reivindique um modelo de escola que atenda aos sujeitos da ação, e não apenas aos interesses da sociedade e da governamentalidade.

Tais acepções possibilitarão ainda, a execução de uma Nota Técnica, que incorporará subsídios aportados pela roda de conversa. Essa nota, tem por objetivo apresentar uma análise para as instâncias governamentais, sobre a importância da *educação, formação e legislações nas tessituras das diferenças*, colaborando para ações que sanem a vacuidade existente entre a letra da Lei e a realidade vivenciada nas escolas. E abarcadas por uma percepção que vislumbre a multiplicidade do Ser, de maneira dinâmica, biográfica, que consciente, reside e reestrutura o meio, direcionando os olhares para os desafios enfrentados para a legitimação do direito de Ser, quem se é em suas especificidades.

1.1 Objetivos

- Proporcionar por meio da Roda de Conversa, espaços dialogantes nas escolas da rede pública e particular do Distrito Federal, concernentes à inclusão ancorados em uma proposta pedagógica na perspectiva das diferenças;

- Promover vivências que proporcionem aos professores o conhecimento e o domínio das Leis e Decretos que organizam a educação no intuito de repensar a sua prática profissional.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

No escopo das discussões que se propôs esta investigação, a escola é um espaço/tempo de grande visibilidade social, por sua amplitude e por esse cenário diversificado tecido nas relações que se estabelecem ali. Nesse sentido, é sobre essa centralidade no sujeito, considerado como ator social, mediante suas narrativas, se desvela que a inclusão busca ressignificar o cenário educacional, oportunizando debates e reflexões dentro e fora da escola. Fundamentada em uma formação para as diferenças, imbricada na pluralidade do contexto educacional, além do prescrito nos currículos. A homogeneização, como pano de fundo para um ensino que se diz para “todos”, está arraigada a uma formação sistêmica, padronizada, que não atende às demandas da realidade.

A investigação em questão, foi realizada em quatro escolas públicas do Distrito Federal, e contou com a participação de 7 professoras, na faixa etária entre 30 e 50 anos. Sob a égide da fenomenologia sistêmica, o estudo busca compreender como se posicionam os atores inclusivos no processo da atualização da Política Nacional de Educação Especial, no contexto inclusivo. A escolha da abordagem fenomênica deu-se pela necessidade de compreender os fenômenos desvelados pela narrativa dos professores, com a hipótese de que uma escola para todos, está pautada na participação efetiva do sujeito e na ressignificação do ato educativo, no intuito de viabilizar debates em “busca de outras vozes dialogantes [...] diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos” (NASCIMENTO, 2020, p. 37).

3 RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é um método de participação coletiva de debate respaldado na experiência e reflexões sobre um determinado tema. Nesta proposta identificado em torno as práticas educativas inclusivas. Warschauer (2001) explicita que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito,

saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc[...]. (2001, p.179)

Nesse viés, um dos objetivos da roda de conversa deve pautar a socialização e implementação de saberes intermediados pelas trocas e vivências partilhadas entre os sujeitos. Nesse diálogo, as participações são mediadas por um coordenador(a) organizando a interação entre os participantes oportunizando a capacidade crítica de ressignificar, construir e reconstruir conceitos e significações.

No que tange aos aspectos pedagógicos, por meio da Roda de Conversa, consideramos, deve tornar-se possível problematizar acepções que permeiem a realidade, oportunizando a descoberta das diferenças e das similitudes que caracterizam a cada pessoa. Ajudando a ressignificar conceitos num espaço onde seja possível considerar que “tudo isso depende”, isto é, na [...ideia de que tudo aquilo que fazemos (supondo que vamos conseguir descrições aproveitáveis) serão encontradas nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes, passados e presentes.] (BRONFENBRENNER, COLE, 1996, p. XI). Nesse contexto, as vivências e experiências anteriores, e as presentes, deverão capacitar a formulação e resolução de situações desafiantes em que os pontos de vista são debatidos e confrontados (WARSCHAUER, 2017).

4 PLANEJAMENTO DA RODA DE CONVERSA

Quadro 1 – Planejamento da roda de conversa

Tema Falas inclusivas: por uma educação nas tessituras das diferenças
Conteúdo Programático Inclusão, diferenças, pertencimento, formação docente na perspectiva das diferenças, políticas educacionais.
Módulos: 2
Recursos Didáticos Projektor de slides, figuras, fotografias, papel, caneta, livros, legislações.
Local Escolas públicas e particulares, do Distrito Federal
Público-alvo

Professores da rede pública e da rede particular, do Distrito Federal
Número de Participantes 10 -15
Carga horária: 2h30

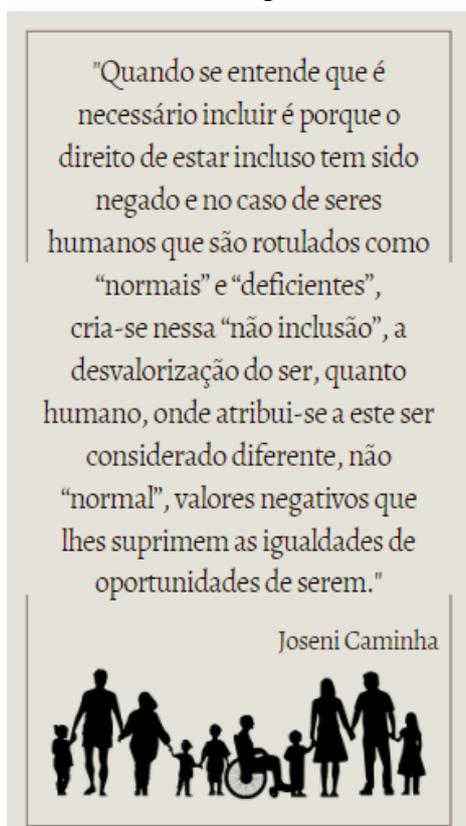
Fonte: A autora (2023).

5 MOMENTOS DA RODA DE CONVERSA

a. Abertura

A roda de conversa será disposta em um círculo com o intuito de que seus participantes se conectem com seus pares e sintam-se acolhidos. Nesse momento, os participantes serão apresentados a temática, em seguida brindados da leitura da mensagem inicial, entrega de roteiro (encarte anexo) e uma breve apresentação dos envolvidos e participantes.

FIGURA 1 – Mensagem de abertura



Fonte: Frase de Joseni Caminha

b. Desenvolvimento

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas

Módulo	Atividades desenvolvidas
Módulo 1	<p>Abertura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida e ambientação ▪ Mensagem inicial ▪ Apresentação dos participantes e condutores <p>Conteúdo programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenças, Pertencimento, Inclusão <p>Questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você significa “diversidade” e “diferenças” no chão da escola? ▪ Diferenças como sinônimo de “desvios” ▪ O que é pertencimento? ▪ Você percebe ações na sua escola para promoção de espaços dialogantes?
Módulo 2	<p>Abertura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida e ambientação ▪ Mensagem inicial <p>Conteúdo programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação docente na perspectiva das diferenças, políticas educacionais. <p>Questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber docente atrelado as diferenças; ▪ As diferenças historicamente ausentes e silenciadas nos currículos da educação básica. ▪ A Lei é reflexo da realidade vivenciada? ▪ As políticas educacionais vislumbram as diferenças que permeiam a escola?

Fonte: A autora (2023).

6 Fechamento

Debate e reflexão sobre as ilustrações:





Ilustrações 1 e 2: Alexandre Beck



Fotomontagem: Jornal da USP – Imagens: Freepik



Créditos: Dispatchwork

7 Considerações

As políticas educacionais ao longo dos anos trouxeram aos sistemas de ensino contribuições relevantes. Ante exposto, evidencia-se a lacuna existente entre a letra da Lei e a escola. Nesse sentido, é emergente suscitar ações e políticas públicas que façam uma ressonância do real cenário educacional evidenciando a narrativa dos sujeitos da ação e as necessidades reais que permeiam o contexto em questão.

Nesse viés, promover Rodas de Conversa, é uma ferramenta que permite aos sujeitos estabelecer diálogos, que por sua vez, perpassem o reducionismo epistemológico e evidenciem a potência de uma proposta pedagógica fundamentada nas diferenças.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas Papyrus. Acesso em: 02 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEED.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**, Porto Alegre 1996.

COLE, Michael. **Introdução**. In: BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**, Porto Alegre 1996. P. XI - XII.

MACHADO, Liliane C; SANTOS, Rita Silvana dos. **Currículo Saberes Práticas Pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos**. Curitiba: Appris, 2019. P. 53-72.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 6).

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** [recurso eletrônico] – São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Brasília, 15 de julho de 2023

Assinatura da pesquisadora – PPGE/MP

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão.** Revista Agenda Política/Vol.:3-nº2,p.:12-41-julho/dezembro-2015.In: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63>. Acesso em 15 out. 2021.

ALVES, Doralice Leite Ribeiro; SILVA, Edna Alves Pereira da. **O papel das políticas Públicas na promoção de uma educação básica de Qualidade.** In: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7252/7035>. Acesso em: 25 set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Experiências Educacionais Inclusivas. **Programa Educação Inclusiva; direito a diversidade** / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, BRASIL.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Documento Orientador Programa Escola Acessível. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Originalmente publicado em 1979).

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. *In*: W. Damon; R. M. Lerner (Eds.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: John Wiley & Sons, 1998, p. 993-1027.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO, Rosita Elder. **Removendo barreira para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTA, N. do R. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação: saúde e saneamento na agenda social**. São Paulo: Hucitec, 1998.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, A. Por uma Genealogia do Capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In*: Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência, 2º, **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2013. p. 1-14.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo. Ed. Brasiliense, 2007.

DOMINGOS, L. T. A visão africana em relação à natureza. *IN*: Revista Brasileira de História da Religiões. Maringá (PR) v III, n. 9, jan./2011.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Editora Ibepex, 2011.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: M. C. R. Góes; A. L. F. Laplane (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**, 4ª ed., Campinas: Autores Associados, 2013, p. 21-44.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. Educação: Um sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. **O educador: vida e morte**. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender - leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em: 02 ago. 2023.

GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, nov. 2018.

GROSGUÉL, R. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rosa**, num. 24, enero-junio, 2016, p. 123-143 Universidad Myor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

GROSSI, M. P.; HEILBORN, M. L.; RIAL, C. Entrevista com Joan Wallash Scott. **Revista Estudos Feministas**, v.6, n.1, 1998. p. 114-124.

GUGEL, M. A. Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUHUR, M. L.P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 2, p. 75-84, 1994.

HAIDER, A. **A Armadilha da Identidade**. Editora Veneta, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

HEIDEGGER, Martin. **O conceito de tempo**. Trad. M. Werle. São Paulo, DF/USP, 1997. (Cadernos de tradução, 2).

KEHL, Maria Rita. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. Organizador Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez, 1998.

MACHADO, Liliane C; SANTOS, Rita Silvana dos. **Currículo Saberes Práticas Pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos**. Curitiba: Appris, 2019. P. 53-72.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada.** *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo, Editora Cortez, 1998.
- MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MELLO, A. G. O. **Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade.** 2009b. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MENDES, I. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1975.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social.** Teoria método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1992.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, A.D. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002
- NASCIMENTO, W. F. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil.** Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaio; 6).
- ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>>. Acesso em :16 nov.2022.
- PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista.** 2008. 255 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Coimbra, Coimbra
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.
- QUIJANO, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 73-117). Coimbra: Coimbra.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. 53. ed. Rio de Janeiro: Harpercollins, 2015.
Tradução de: Dom Marcos Barbosa.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade** (8. ed.). São Paulo, SP: Cortez. 2001

SANTOS, B. S. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009.

SANTOS, Rita Silvana Santana; GOMES, Verônica Maria da Silva. Educação ambiental, saberes e identidades em contextos curriculares formação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 3, p 314-331, set./dez. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Câmara dos Deputados** (Online), 2011. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao#:~:text=%E2%80%9CDefeituoso%E2%80%9D%2C%20%E2%80%9Caleijado%E2%80%9D,CORRETO%3A%20pessoa%20com%20defici%C3%Aancia%20f%C3%ADsica](https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao#:~:text=%E2%80%9CDefeituoso%E2%80%9D%2C%20%E2%80%9Caleijado%E2%80%9D,CORRETO%3A%20pessoa%20com%20defici%C3%Aancia%20f%C3%ADsica.). Acesso em: 02 jun. 2022.

SILVA, O. Marques. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987

SILVA, O. M. **A Época Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo; Caderno Cedes, 1986

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

SCHMIDT, M. L. S. (1990). **A experiência de psicólogas na comunicação de massa** Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: **Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. In:<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul. UNESCO, 2015.

WEBER, S. Formação docente e projetos de sociedade. **RBPAE**, v.23, n.2, p.181-198, mai./ago. 2007.

WEBER, S. **Como e onde formar professores: Espaços em confront**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

WIEBUSCH, A; CORTE, M. G. D. O estado do conhecimento de pedagogia e a gestão educacional/escolar neste curso de formação. **O curso de Pedagogia e inter-relações com a Gestão Educacional e a Gestão Escolar: desafios à formação de professores no Brasil**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 212-227, jul.-dez. 2014. Disponível em :< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/17760/12403>>. Acesso em: 08 de mai 2023.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para o questionário de consulta aos professores das escolas selecionadas na Regional de Ensino do Recanto das Emas e da Regional de Ensino do Plano Piloto

- Contato inicial com a escola, gestores e professores;
- Apresentação da investigação e esclarecimentos em relação ao estudo e percurso metodológico;
- Envio do questionário, por via remota, utilizando a ferramenta Google Forms.

Mensagem de apresentação

Prezado professor, este formulário é direcionado para consulta quanto ao interesse em participar da investigação, cujo o estudo em desenvolvimento busca analisar o posicionamento dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo de Leis e Decretos que, no viés das contribuições de pesquisadores e de estudiosos do tema, demarcam o caminho da prática educacional.

Informações gerais do Participante

1- Você tem interesse em participar da investigação, via remota, pela plataforma Google Meet, e ocasionalmente presencialmente, com registro de áudio, para coleta de dados do projeto de investigação proposto?

Sim Não

2 – Qual o seu nome completo?

3- Qual a sua idade?

10 a 20 20 a 30 30 a 40 40 a 50 60 ou mais

4- Qual seu gênero?

Feminino Masculino Outros

5 - Qual a formação acadêmica e continuada?

6 - Quanto tempo de docência?

7- Qual a sua Regional de Ensino?

8 - Já teve alguma experiência com estudantes com necessidades educacionais específicas?

Sim

Não

9 - Você está de acordo com o fornecimento dos seus contatos para a pesquisadora (e-mail, celular)

Sim

Não

E-mail _____

Celular _____

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada para os professores

Observações:

- Esclarecimentos em relação ao estudo e percurso metodológico;
- Informar aos entrevistados que suas identidades serão mantidas em sigilo, e serão atribuídos nomes fictícios aos participantes;
- Notifica-los quanto aos registros em áudio e gravações, e que os dados coletados ficaram de posse exclusiva da pesquisadora;
- Informações sobre a o preenchimento e assinatura do termo de consentimento Livre e Esclarecido pelo participante, antes da realização da entrevista;
- Informar sobre os riscos e benefícios na participação da entrevista;
- Esclarecer que o participante poderá se recusar a responder qualquer pergunta que não julgar pertinente e desistir da entrevista a qualquer momento.

Procedimentos:

- Gravar e salvar os dados de identificação da entrevista:
 - a) Data de realização;
 - b) Ordem da entrevista (primeira, segunda);
 - c) Horário de início e término da entrevista;

A- Identificação:

- 1- Nome
- 2- Escola
- 3 -Tempo de docência
- 4- Formação (Graduação e continuada)

B - Trajetórias e vivências com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

- 1- Porque da sua escolha de Ser-professor?
- 2- Você considera a escola como espaço da diversidade? Explícite.
- 3 - Na sua percepção o que a palavra “diferenças” expressa?
- 4 - O que você entende por estudantes com necessidades educacionais específicas?

5 – Qual foi a sua primeira experiência com ENEE's? Qual sua percepção em relação a esta vivência ou outras vivências marcantes?

C- Inclusão

1 – O que você entende por inclusão? Qual a sua opinião sobre a temática?

2 - Você já participou de alguma formação específica relacionada a Educação Inclusiva? Na sua opinião essa formação continuada colaborou para a sua prática?

3 - De acordo com a sua experiência docente, a inclusão tem permitido a aprendizagem e sociabilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas?

4 – Quais as principais dificuldades você identifica nesse processo de inclusão escolar?

5 – Você percebe ações da sua escola na promoção de espaços dialogantes, na busca por uma escola que valorize as diferenças, ou seja, que atenda a todos?

D - Política Nacional de Educação Especial - O discurso da inclusão

1 – Qual a sua opinião sobre a elaboração de Leis e decretos que tratem sobre a inclusão?

2– Você tem conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial, promulgada em 2008? Como você a define?

3 - A PNEEPEI/2008 traz em seu texto aparatos para o atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Na sua percepção as legislações educacionais são reflexos da realidade e das demandas educacionais vivenciadas na prática? Me fale um pouco sobre isso.

4 - Na sua opinião os professores e demais envolvidos no processo educativo, deveriam participar da formulação das Leis e das políticas educacionais? Qual a sua sugestão?

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Falas Inclusivas: Narrativas dos Professores sobre a Política Nacional de Educação Especial", de responsabilidade de Danielle Cristina Macedo de Sousa, estudante de Mestrado Profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar os posicionamentos dos professores das turmas inclusivas do Distrito Federal a respeito do discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalizaçãoda pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigorososigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A construção de dados será realizada por meio da aplicação de questionário de interesse, entrevista semiestruturada e grupo focal. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Com a hipótese de que uma escola para todos, está pautada na participação efetiva do sujeito, na ressignificação do ato educativo e na viabilização espaços dialogantes, a questão central deste projeto se situa na perspectiva de esclarecimento sobre: De que maneira, os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal, vislumbram a prática docente pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9 8597-0837 ou pelo e-mail danielllemacedo@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos

participantes por meio de relatório sobre as respostas obtidas mediante o questionário de levantamento de dados e a entrevista semiestruturada, podendo, posteriormente a sua revisão e aprovação ser publicados em trabalhos científicos.

Este projeto será revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações sobre a assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do
participante

Assinatura da
pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 2 – Carta de apresentação encaminhada a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE



À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação -
EAPEA/c: Setor de Documentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Eduardo Ravagni, venho por meio desta apresentar a minha orientanda, Danielle Cristina Macedo de Sousa, aluna do Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP, vinculada à matrícula de número 20/94416 na Universidade de Brasília.

O projeto de pesquisa da referida orientanda tem como título “Falas Inclusivas: Narrativa dos professores sobre a Política Nacional de Educação Especial”, projeto este que almeja contar com os profissionais que atuam em turmas inclusivas, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, da Regional do Recanto das Emas, como participantes. É importante ressaltar que, como servidora do órgão supracitado, a pesquisa propõe realizar uma investigação junto aos seus pares com o intuito de contribuir, com os mesmos, no desempenho de suas funções, analisando como estes experienciam o discurso de inclusão advindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Brasília, 16 de agosto de 2021.
Professor Doutor Eduardo Ravagni

ANEXO 3 – Formulário de solicitação de autorização para pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: Danielle Cristina Macedo de Sousa	
Endereço:	
Telefone(s): (61) 9 8567-0837	E-mail: daniellemacedo@gmail.com
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: 218.444-8	Cargo/Função: Professora
Órgão de Lotação/Exercício: EAPE/Anistados	
C) Outras Informações	
Coordenação Regional de Ensino: Plano Piloto	
Área da Pesquisa: () Especialização (X) Mestrado () Doutorado	
Título da Pesquisa: Faltas Inclusivas: Narrativas dos professores sobre a Política Nacional de Educação Especial.	
Instituição Interessada: Universidade de Brasília	
Objetivo da Pesquisa: Analisar como os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal experienciam o discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.	
Data: 21/09/2021	Assinatura: _____
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF.	_____ Assinatura e Carimbo - EAPE
<input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.	

Anexos:

.. Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;

.. Carta da instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).

* Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@educase.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.

ANEXO 4 - Memorando de autorização para realização da pesquisa na Regional de Ensino do Recanto das Emas.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº059/2021 – EAPE

Brasília, 25 de Agosto de 2021.

Para: **Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA, aluna do Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP, da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ROGER PENA DE LIMA
Matrícula - 204909-0
Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação –
EAPE

ANEXO 5 - Memorando de autorização para realização da pesquisa na Regional de Ensino do Plano Piloto.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº075/2021 – EAPE

Brasília, 20 de outubro de 2021.

Para: Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA, aluna do Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP, da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ROGER PENA DE LIMA

Matrícula - 204909-0

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO 6 - Submissão do Projeto de Pesquisa para o Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Falas Inclusivas: Narrativas dos professores sobre a Política Nacional de Educação Especial

Pesquisador: DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58860622.6.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.493.413

Apresentação do Projeto:

Desenho do Projeto de Pesquisa:

O estudo em desenvolvimento busca, assim, analisar o posicionamento dos professores das turmas inclusivas, da rede pública do Distrito Federal, diante do discurso da inclusão advindo dessas Leis e Decretos que, no viés das contribuições de pesquisadores e de estudiosos do tema, demarcam o caminho da prática educacional. Isto é, como os professores de turmas inclusivas da rede pública do Distrito Federal experienciam o discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?

Hipótese:

Com a hipótese de que uma escola para todos, está pautada na participação efetiva do sujeito e na ressignificação do ato educativo e no intuito de viabilizar debates em "busca de outras vozes dialogantes [...] diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos" (NASCIMENTO, 2020, p.37).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.493.413

Analisar os posicionamentos dos professores das turmas inclusivas do Distrito Federal a respeito do discurso de inclusão na prática escolar, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Objetivo Secundário:

- Compreender como o discurso presente na PNEEPEI opera no processo de inclusão, acesso e permanência de estudantes com necessidades específicas às escolas regulares;
- Analisar as dificuldades da prática enfrentadas pelos professores em situação de inclusão; • Descrever como os professores significam e ressignificam o estudante com necessidades educacionais específicas no âmbito escolar.
- Produzir uma atividade de Extensão em parceria com a SEDF para os professores das Regionais de Ensino do Recanto das Emas e Plano Piloto.
- Produzir um artigo a ser apresentado, para sua possível publicação, a alguma revista de índole científico-técnica no escopo da classificação proposta pela CAPES – Qualis

A1, B1.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora;

pRiscos:

A investigação em questão norteia como potenciais riscos a possibilidade da entrevista ou grupo focal gerar desconforto, cansaço ou aborrecimento durante as gravações. Lida-se ainda, com a carga emocional gerada pelo tema e possíveis alterações de comportamento ao resgatar memórias e/ou vivências, ocasionando constrangimento ou omissão de respostas. Tais direcionamentos podem gerar ainda, constrangimento ao lidar com os instrumentos e ferramentas tecnológicas e outros riscos de origem psicológica como: medo, frustração, vergonha, receio de ser expor, de quebra de sigilo. Para minimizar os potenciais riscos o participante será informado que eles não são obrigados a responder as perguntas e que estes podem se retirar do estudo quando lhe parecer oportuno, além da garantia do anonimato do participante dentro dos procedimentos éticos, previsto Resolução CNS n. 466, de 12 de Dezembro de 2012 e nas orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual, Ofício Circular n° 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.493.413

Benefícios:

Os benefícios da investigação permeiam na oportunidade e na participação efetiva dos participantes para a ressignificação do ato educativo, disponibilizando um espaço de escuta e considerando a percepção dos envolvidos, acessando a fonte, para analisar quais as reais demandas dos sujeitos da ação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

Será uma pesquisa com abordagem qualitativa. Para coleta de dados será realizado um questionário de consulta, via remota, utilizando a ferramenta Google Forms, encaminhado aos professores da escola com uma breve elucidação sobre a investigação e percurso metodológico, com intuito de consultar os interessados em participar da pesquisa.

Mediante as informações disponibilizadas os participantes serão selecionados aleatoriamente, seguindo o critério de inclusão de ter tido experiência com estudantes com necessidades específicas.

Os participantes selecionados participarão de uma entrevista semiestruturada, que acontecerá via remota, utilizando a plataforma Google Meet.

Será realizado ainda, como instrumento de coleta de dados, o Grupo Focal, que acontecerá pela plataforma Google Meet, visto a quantidade de participantes envolvidos, um total de 8 professores, de diferentes localidades sendo 4 da Regional de Ensino do Recanto das Emas e 4 professores da Regional de Ensino do Plano Piloto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE adequado;
- Cronograma adequado;
- Aceite Institucional adequado;
- Roteiro de coleta de dados apresentado adequadamente;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emito parecer favorável a Aprovação do Projeto de Pesquisa, visto não apresentar nenhuma Pendência ou Inadequação.

Saliento que a pesquisa foi apreciada por outro comitê que apontou pendências, já sanadas nesta nova submissão.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.493.413

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1809504.pdf	18/05/2022 14:30:10		Aceito
Outros	carta_para_encaminhamento_de_pendencias.pdf	18/05/2022 14:16:01	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	CEP_Carta_Revisao_Etica.pdf	18/05/2022 14:07:47	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PARA_CEP_18_05.pdf	18/05/2022 14:04:13	DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/05/2022 14:00:52	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	carta de encaminhamento.pdf	18/05/2022 13:57:25	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_para_pesquisa.pdf	18/05/2022 13:50:29	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	Curriculos Lattes Eduardo Olivio Ravagnani Nicolini.pdf	17/05/2022 16:21:25	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_CONTRUCAO_DE_DADOS.pdf	07/05/2022 11:49:07	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	Aceites_das_Instituicoes.pdf	07/05/2022 11:36:40	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	Autorizacao_para_realizacao_de_pesquisa Plano Piloto.pdf	07/05/2022 11:35:42	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	Autorizacao_para_realizacao_de_pesquisa Recanto.pdf	07/05/2022 11:35:06	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_SEDF.pdf	07/05/2022 11:30:56	DANIELLE CRISTINA MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	07/05/2022 11:24:10	DANIELLE CRISTINA MACEDO DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.493.413

BRASILIA, 27 de Junho de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br