

Aspectos da Política de Inclusão: relato de experiência em duas escolas do município de Sobral – CE

Janaína Silva de Melo

Faculdade de Quixeramobim (UNIQ)
janainam22@yahoo.com.br

Kemylle Mesquita Brito

Universidade Federal do Ceará (UFC)
kemyllemb@gmail.com

Carina Souza da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)
carinasouzas-@hotmail.com

13

RESUMO

O presente trabalho efetua uma discussão a respeito do funcionamento da política de inclusão em duas escolas públicas localizadas no município de Sobral - CE. A pesquisa foi realizada a partir da disciplina de Pesquisa em Psicologia, do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. O objeto consiste em investigar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), está sendo aplicado nas escolas e como reverbera nas relações existentes no âmbito escolar. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho observacional participativo, tendo como referencial teórico o campo da educação e das políticas públicas. A pesquisa constatou que o AEE é praticado de forma destoante ao que preconiza a política de educação inclusiva. Com isso, observou-se que as relações pertencentes ao cenário escolar estiveram perpassadas por práticas segregativas. Assim, entende-se que é de extrema importância que a escola ofereça possibilidades para que as diferenças apareçam e possam ser acolhidas por todos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho debruça-se na temática da política de inclusão no cenário escolar. Para tanto, nos debruçaremos sobre um pequeno histórico que permitiu a criação das políticas inclusivas conhecidas e adotadas atualmente. A história da educação especial passou por períodos onde as crianças consideradas diferentes das demais (em diversos aspectos) eram tidas como ineducáveis.

Construiu-se uma forma de cuidado asilar, justificado pelo pensamento que a melhor forma de proteger e cuidar dessas crianças seria confiná-las/segregá-las. "[...]a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares." (MENDES, 2006, p. 387).

Assim, a chamada educação especial foi se consolidando paralelamente ao ensino regular. Acreditava-se que as crianças iriam avançar no processo de aprendizagem se encaminhadas para classes especiais. Com o passar do tempo, dado a devida importância da problemática junto aos movimentos sociais e o aumento dos custos para manter as classes especiais, motivou-se a adoção da integração dessas classes as classes regulares.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. (MENDES, 2006, p. 388).

Segundo Mantoan (2003), a integração consiste na reinserção ou inserção dos estudantes com necessidades especiais na educação comum e agrupados na educação especial, como classes, grupos ou residências. A inclusão, por sua vez, "propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades." (MANTOAN, 2003, p.16).

Com isso, nota-se que a inclusão no Brasil tem grande influência dos movimentos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, principalmente após a

década 80. Mas segundo, Mendes; Almeida; Toyoda (2011), as práticas inclusivas surgiram no Brasil após a Declaração de Salamanca. A declaração foi fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha) com a cooperação da UNESCO” (D’ANTINO & MAZZOTA, 2011, p. 380).

A Conferência aconteceu entre 7 e 10 de junho, tendo como objetivo discutir as práticas e as políticas públicas que tratam sobre a educação especial, com a demanda de assegurar que a educação de pessoas com deficiência começasse a fazer parte do sistema educacional. Fala, também, de uma pedagogia centrada na criança, propondo às escolas a possibilidade e o direito de cada criança ser acolhida com as suas particularidades.

Segundo Kupfer (2017), durante a Declaração de Salamanca entendia-se a inclusão com uma perspectiva de integração escolar. Assim, era proposto que a criança devia integrar-se à escola e não que a escola deveria modifica-se para chegar a criança e traçar táticas para incluí-la.

Entretanto, mesmo com um aspecto mais próximo da integração, foi um pontapé inicial para começar a implementação de políticas de inclusão que contemplem a realidade da educação brasileira. Problematicando práticas discriminatórias e caminhando para políticas públicas de educação com caráter universal.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19).¹

Porém, a Lei nº 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, aponta em seu texto que há uma insuficiência no oferecimento de matrícula, na formação dos professores e no atendimento educacional especializado, além da acessibilidade arquitetônica que as escolas deveriam oferecer aos alunos.

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 -

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL. 2008).

A partir disso, é necessária uma atenção maior para as possíveis modificações que a educação especial e inclusiva demandam. Nota-se que atualmente, a educação especial é transversal a todos os níveis e modalidades de educação, do ensino básico ao superior, a ideia é que passe por todos os âmbitos educacionais, “o paradigma da adaptação ou da integração foi então substituído pelo da inclusão” (KUPFER, 2017, p. 19).

Assim, em 2008, o Ministério da Educação através do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que representa mais um direito conquistado e que deve ser alinhado às práticas inclusivas.

Com isso, nota-se que compreender e investigar os possíveis entraves e avanços relacionados ao histórico da educação inclusiva, é essencial para pensarmos a efetivação das políticas públicas educacionais aplicadas atualmente. Entende-se que as políticas públicas são imprescindíveis para a garantia de direitos, mas além disso é necessário realçar o peso das relações construídas no cotidiano escolar para efetivar as práticas inclusivas. É a partir dessa discussão que pretendemos debater possíveis caminhos a seguir.

2 METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como referencial teórico o campo da educação inclusiva e das políticas públicas. Trata-se de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Sobral – CE. A experiência ocorreu pela via da disciplina de Pesquisa em Psicologia do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus Sobral*.

O trabalho tem como objetivo investigar como as políticas públicas de educação inclusiva têm sido aplicadas nas escolas municipais, a fim de buscar quais os discursos que permeiam na escola para além do que a política de inclusão prega. Para isso, três relações foram delimitadas para o foco da pesquisa: relação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-escola. Para a efetivação da pesquisa, os pesquisadores escolheram participar do cotidiano da escola com caráter de observação participante, nas aulas, reuniões e demais momentos letivos.

A escolha do tema se deu porque Sobral é uma grande referência na área educacional do país. O reconhecimento é devido ao fato que a educação municipal tem um alto índice nas provas de avaliação nacional, alcançando bons resultados e conquistando prêmios. Uma avaliação de muito peso nacional é a do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e a partir disso estabelecer metas para o avanço e a melhoria do ensino.

A avaliação é feita por dados concretos, com provas distribuídas para os alunos do município e as metas são diferentes para cada realidade. Sobral é reconhecida nacionalmente por atingir bons resultados na avaliação do IDEB, que já classificou a cidade como a primeira em educação básica do país.

Dado o destaque da cidade em território nacional, muitos municípios passaram a considerar a educação de Sobral como modelo a ser seguido. Entretanto, existem outros fatores que precisam ser levados em conta quando tratamos da educação básica municipal, um deles é o AEE (Atendimento Educacional Especializado), que é uma política pública inclusiva para a área educacional.

Atualmente, o AEE é tido como um serviço da educação especial que tem como objetivo atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais no âmbito escolar. “Os serviços da educação especial constituem oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo constar no PPP das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 2013, p. 5).

O AEE detém a função de identificar e eliminar as barreiras existentes no processo de aprendizagem e com isso, visa a inclusão e a participação de todos os alunos. É um serviço que deve ser ofertado no contraturno do aluno, para não retirar o sujeito da sala de aula. “A institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola considera a flexibilidade desse atendimento realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme Plano de AEE de cada estudante” (BRASIL, 2013, p. 5)

O professor do AEE é diferente do professor das classes comuns, mas isso não deve ser motivo para não dialogarem sobre o aluno, devendo ser privilegiada a troca de informações e discussões frequentes para um maior desempenho e conhecimento sobre o sujeito, importante para a criação de um projeto pedagógico que considere as diferenças de cada um e que assegure o direito à educação inclusiva, “cada profissional terá a sua responsabilidade diante de cada aluno, compondo uma rede de apoio e um trabalho de ensino compartilhado” (KUPFER, 2017, p. 25).

Cabe aos professores das salas regulares traçar meios para acessar o aluno e o professor do AEE, tendo em vista que o trabalho em conjunto é indispensável e em hipótese alguma o AEE deve substituir a presença na sala das classes comuns, mas suplementar ou complementar a formação da educação especial. “Os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos.” (BRASIL, 2013, p. 5).

Para a efetivação do serviço em conjunto com a sala de aula comum, a matrícula do aluno que necessita do AEE está condicionada à matrícula do ensino regular da própria escola ou de outra escola. Ao manter os alunos no ensino regular, a ideia é que o AEE faça parte do contexto inclusivo e não deixe os alunos de fora da sala de aula. Dentre o público-alvo estão: alunos com algum tipo de deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação.

Segundo Kupfer (2017), por algumas crianças apresentarem grande dificuldade de estar em sala de aula com outras crianças, é que fica ainda mais

necessário um olhar de perto no trabalho inclusivo realizado nas escolas. A saída mais fácil seria afastar o aluno e mantê-lo somente no AEE, mas não seria o correto, visto que o convívio com outras crianças é necessário para que ela possa estruturar minimamente um laço social.

Para isso, não é necessário colocar o aluno em situação de inclusão como o foco principal da sala de aula, mas é preciso incluir toda a classe, para que o professor possa olhar, escutar e construir estratégias educacionais com todos. “Trata-se de propor a consideração do grupo-classe e não apenas a do aluno com Entraves Estruturais na Constituição Psíquica (EECP) quando um professor está realizando práticas inclusivas” (KUPFER, 2017, p. 23).

Colocar a dimensão do grupo em questão é importante para articular a produção subjetiva de cada um e ao mesmo tempo dar atenção as demandas do coletivo-classe. Incluir está em justamente considerar o que tem de diferente em cada um do grupo, mas não desconsiderar o fator de grupo para o cotidiano da escola, esse é o grande desafio do professor para o manejo com as práticas inclusivas.

Assim, para o início do trabalho em questão, foi feito um apanhado das possíveis escolas que concordariam em receber a pesquisa, resultando em duas que demonstraram disponibilidade. A partir disso, seis alunos pesquisadores começaram a visitar a escola para conhecer o campo e conversar com os sujeitos que circulavam e participavam do espaço escolar: professores, coordenadores, merendeiras, porteiros, pais de alunos e as demais pessoas que pudessem frequentar o lugar. Entende-se que a relação aluno-escola vai além da sala de aula e por isso todos os vínculos possíveis são válidos para se pensar na complexidade da relação.

Para tanto, foram utilizados diários de campo para anotações sobre o cotidiano escolar e as idas ao campo duraram cerca de dois meses. Em ambas as escolas foram procuradas as coordenadoras para sabermos se tinham alunos que faziam parte do AEE, pois esse foi um critério para a escolha da escola, visto que a ideia era trabalhar com as políticas públicas inclusivas e a relação delas com a realidade dos alunos em situação de inclusão.

Assim, foram encontradas crianças com diagnósticos variados em turmas diferentes nas duas escolas. Para o presente relato escolhemos três casos específicos para ilustrar os resultados encontrados e a partir disso traçarmos possíveis discussões a respeito das relações de cada criança com os outros alunos, os professores e com a escola.

As observações participantes foram feitas com um enfoque nas relações que envolvem as crianças com diagnósticos psiquiátricos que estavam no ambiente escolar e por isso eram alunos em situação de inclusão.

3 DESCRIÇÕES DE TENSIONAMENTOS

Ao longo das visitas nas escolas municipais, o primeiro contato que se estabeleceu rapidamente foi com os coordenadores, visto que foram a porta de entrada para iniciar a pesquisa nas instituições. Para iniciar o relato, nomearemos as duas escolas ficcionalmente de escola D e escola M. Ambos os coordenadores nos direcionaram para as salas que tinham alunos em situação de inclusão.

O primeiro contato em sala de aula na escola D foi com dois alunos, uma menina, que chamaremos de A, que tinha cinco anos, cursava o infantil V e foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção (TDH) e Hiperatividade. Após investigações não encontramos ao certo de onde surgiu a demanda de busca por um diagnóstico. O outro era um menino que chamaremos de W, que tinha 6 anos e estava no Infantil V também, mas em outra sala. Ele tinha o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDH) e Hiperatividade. Segundo os professores, a demanda de busca por um diagnóstico adveio da escola berçário a qual estudava.

Na escola M, fomos direcionados para a sala de aula de uma menina que chamaremos de C, ela tinha 9 anos e estava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Ela foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção (TDH) e Déficit Cognitivo, de acordo com os professores, a demanda em busca de um diagnóstico adveio da escola atual.

Ao investigar as possíveis relações entre escola-aluno, observou-se na escola D, a qual a aluna A estudava, que o modo de tratamento em relação ao diagnóstico psiquiátrico era mantido em segredo, algo impronunciável. No primeiro dia de visita, a coordenadora da referida escola apresentou os pesquisadores para a professora e para a cuidadora que estavam presentes em sala de aula. Ela informou a temática a ser trabalhada e a aluna a ser observada, mas era possível perceber que a fala dela era por meio de cochichos, o que fez aumentar a curiosidade dos alunos presentes.

Quando a professora foi informada que a sala seria observada por conta das possíveis relações da escola com a aluna A, a professora comentou com certa surpresa e concordância “Ah, ela parece ter um deficitzinho, mesmo. Ela realmente tem”.

Outra observação é referente ao instrumento utilizado pela escola como forma de quantificar o comportamento dos alunos, “como aqueles que realizam e os que não realizam as tarefas” e como os que se mantêm “comportados” e os que saem da conduta. Existiam dois quadros que eram utilizados para apresentar essa marcação e eram preenchidos pelos professores, um na sala de aula e outro fora desta e a aluna A tinha várias marcações em ambos quadros.

Certa vez, ao fazer a anotação dos que eram mal - comportados no quadro, a professora falava os nomes dos alunos ao mesmo tempo em que ia assinalando um X na lousa para indicar os marcados. Nesse momento, os alunos em coro falaram o nome da aluna A para que também fosse colocado no quadro, mesmo não sendo mencionada pela professora.

No que tange a relação aluno-professor, percebeu-se que a aluna A apresentou muitas dificuldades para realizar as atividades e quando demandou, muitas vezes, a ajuda da professora para confirmar que estava fazendo as atividades corretamente, a aluna foi ignorada. Junto a isso, observou-se que as interações entre a professora e a aluna A eram, na sua maioria, baseadas em reclamações frequentes.

Quando a aluna A demonstrou empenho para realizar as tarefas, esta não recebeu muitos elogios. No entanto, quando se destacou em algo considerado negativo, isto era notado claramente. Um exemplo, foi quando os alunos foram

mostrar uma atividade para a professora corrigir e ela afirmou: “A A é muito dispersa. Todo mundo acertou, menos a A.”, o que resultou em risos dos demais alunos da sala.

Em outro caso, agora com o aluno W, observou-se também que a professora, sabendo do diagnóstico psiquiátrico, recorre a este para fazer reclamações quanto ao comportamento do garoto e para justificar o que considera mal comportamento. Um exemplo foi quando o aluno estava brincando com os colegas de sala, enquanto a professora explicava o exercício, afirmou direcionando a palavra ao garoto: “Não tomou teu remédio hoje, né?”.

Além disso, nas relações aluno-aluno, percebeu-se que o aluno W brincava com os colegas de sala e era aceito entre eles. Quando o garoto era chamado pela professora para se dirigir à lousa, com o objetivo de fazer uma atividade de completar a palavra, demonstrou se sentir desconfortável em não saber realizá-la e os colegas de sala não interferiram em nada.

No entanto, durante as visitas na escola M, observou-se que para a aluna C, a interação com os colegas era conflituosa e ela pareceu estar desconfortável e sofrer pelo o que era dito sobre ela na sala de aula.

Um exemplo foi quando um dos pesquisadores, ao ver que a garota estava com dificuldades, perguntou se ela já havia realizado a atividade, antes dela responder, um aluno que estava próximo interveio na conversa e falou: “Ela é preguiçosa! Nem faz a tarefa!”. Então, a menina em meio a situação disse: “Eu não consigo fazer sozinha”. Outro garoto entrevistou e disse: “Ela não vai para o reforço, vai para onde ensina as pessoas mais burras”, referindo – se ao AEE.

Algo relevante durante as observações, foi a ida dos três alunos ao Atendimento Educacional Especializado no mesmo horário da aula de cada um deles. Essa prática gera uma tensão com a política em questão, que exige que o AEE seja utilizado em um horário diferente das aulas regulares. Além disso, a não informação e o não entendimento do que significa o AEE para os alunos, gera mal-entendidos e preconceitos dentro do âmbito escolar. Até mesmo porque os alunos não sabem que as atividades são oferecidas pelo AEE, o que provoca uma série de discursos prejudiciais para as crianças que fazem uso deste recurso.

Observou-se ainda, que na sala de aula do aluno W, quando este foi chamado para ir à sala onde ocorre o AEE, o convocaram para ir à sala de “outra tia” e quando outro aluno o perguntou para onde ia, a professora interveio afirmando que ele ia a coordenação. Nota-se, que além do horário ser utilizado de outra forma, os discursos dentro da escola sobre o que o AEE representa são confusos. Há uma preocupação em esconder ou não falar sobre o assunto de fato, o que provoca além de curiosidade, preconceitos a respeito do tema, levando ao caminho inverso do que é visto como benéfico para a educação inclusiva.

4 DISCUSSÕES

Como colocado por Montoan (2003), um paradigma existente na modernidade, amparado até os dias atuais, são os conceitos e compreensões acerca de integração e inclusão. Muitas vezes, esses se confundem, a inclusão como uma proposta do sistema educacional que é constituída e se estrutura a partir das singularidades e necessidades de todos os alunos é colocada na práxis, de forma mais simplificada, como a integração, inserção de alunos com algum tipo de deficiência na educação comum e agrupados na educação especial.

Kupfer (2017), coloca o movimento de inclusão, que foi nomeado de “alunos em situação de inclusão”, pautado na elasticidade do campo simbólico a qual a escola se constitui, em que essa faz uma abertura no funcionamento das regras instauradas e, assim, possibilita que as crianças não apenas se moldem ao que está posto, mas que encontrem uma escola que lhe ofereça um lugar possível e também possam se modificar no que é possível “para conseguir ascender a ordem (simbólica) proposta pela escola” (KUPFER, 2017, p. 20).

Foi possível inferir que nos casos observados o movimento de inclusão proveniente da escola está pautado em um cumprimento da política de inclusão no quesito de articular a realização dos Atendimento Especializados Educacionais, porém os mesmos são realizados durante as aulas, diferente do que a política designa como ideal. Pautar os atendimentos em horários diferenciados e com

objetivos diferenciados das aulas regulares seria o ideal a ser almejado na prática. (BRASIL, 2006). Contudo, não apresenta uma elasticidade simbólica para a realidade de cada escola e acaba por recair também na inserção dos alunos.

Foi perceptível que a classificação adotada em ambas as escolas, dos considerados bem e mal-comportados era vista em conjunto a palavra sobre o diagnóstico psiquiátrico dos alunos. Assim, as razões do AEE para além do escrito na política de inclusão não circulam de forma mais fluida na escola, o que nos provocou o questionamento se a escola indaga a si mesma sobre o modo de ensino atual e o que é feito para incluir os alunos.

Entende-se que o manejo deve considerar os desejos dos alunos em situação de inclusão, que ao mesmo tempo devem estar "em sintonia" com as demandas da turma e com as regras da escola. Isso é necessário para a formação de um grupo que coloque a dimensão de cada sujeito como evidente, considerando as diferenças não só dos alunos em situação de inclusão, mas de todos. (KUPFER, 2017).

Kupfer (2017), afirma a importância do laço existente entre o professor e o aluno para a efetivação de um projeto inclusivo. Isto porque o processo de construção da subjetividade é formado por meio dos laços e relações, em que o professor é colocado como ponto de ancoragem para o aluno aprender ou para constituição de subjetividade. Porém, o professor não pode e não deve ficar sozinho nesta tarefa, é necessário um entendimento sobre o fato de que a escola está inserida no processo e não apenas o professor e o aluno.

Entende-se que a criança não passa apenas pelas relações com o professor, por mais que esta seja de suma importância, mas as relações com as outras crianças e com outros profissionais também devem ser levadas em conta ao se questionar sobre os papéis desempenhados no âmbito escolar. Para uma proposta inclusiva, é necessário compreender e identificar a relevância de todos estes papéis, visto que fazem parte da escola. Assim, pretende-se ter "um coletivo construído por uma equipe de profissionais (independentemente de sua especificidade e de sua competência técnica)" (KUPFER, 2017, p. 25).

Isso porque o que está em jogo não é a especificidade técnica, mas que a rede de apoio e ensino deve ser um trabalho compartilhado, seja com a professora,

a merendeira, o porteiro e os demais profissionais. É importante que a palavra circule na escola, as práticas inclusivas passam por esta dimensão, ao fazer a palavra circular, muda-se também os discursos, pois possibilita que ao falar de uma criança em um grupo, seja possível também escutar a si mesmo, escutar o que é produzido. Com isso, o efeito da palavra ganha força, até para a construção de um Projeto Pedagógico que leve em consideração as demandas individuais que poderão se tornar coletivas ao falar sobre.

Assim, percebeu-se que a aluna A e o aluno W apresentaram relações pautadas na tentativa de endereçamento sem sucesso aos professores. Isto porque, muitas vezes, era feito o julgamento de comportamentos pelo diagnóstico psiquiátrico, dessa forma era apagada a dimensão de sujeito das crianças, como se quem estivesse falando fosse um diagnóstico. As práticas resultaram numa não ancoragem dos alunos na figura da educadora, que poderia facilitar a jornada de aprendizado e subjetivação destes.

Percebeu-se também um movimento de diferenciação dos alunos observados nas suas relações com outros alunos. No momento em que as alunas A e C foram expostas pelas diferenças e dificuldades apresentadas, foi reafirmado algo que as professoras também demarcavam e os colegas de sala identificaram e reproduziram. É possível inferir uma exclusão e uma não aproximação dessas alunas com os seus colegas. Assim, nos casos observados a participação das educadoras está indo de encontro em focar as dificuldades e necessidades das alunas como algo que demarca a diferenças destas e de outros alunos da turma.

A produção de diferenças é algo natural no cotidiano escolar, o problema em questão, é porque as diferenças são atreladas ao diagnóstico e são tidas como algo a ser escondido, mas que ao mesmo tempo é demarcado com frequência. O manejo encontrado não caminha para o entendimento da diferença como algo natural, algo que não está ligado ao diagnóstico, mas que é de cada um.

É justamente que todos são diferentes que é possível o processo de reconhecimento de si mesmo. Segundo Kupfer (2017), é necessário considerar o grupo-classe e não apenas os alunos do AEE, para pensar e propor práticas inclusivas. O que acontece de fato é que os professores numa tentativa de inclusão

colocariam o aluno “em situação de inclusão” como o foco e para onde as práticas devem estar voltadas, mas esquecem o restante da turma, o que provoca a petrificação de diagnósticos em alunos e a não discussão das questões presentes no cotidiano, gerando preconceitos.

Ao aceitar trabalhar com a diferença de todos, emergem discursos variados sobre o tema, o que pode provocar o deslocamento de posições que estavam aparentemente engessadas.

5 CONCLUSÕES

Assim, percebe-se que o atual cenário da educação inclusiva tem avançado muito no que diz respeito às leis e as práticas, que estão passando por reformulações. Contudo, percebemos entraves no que tange a aplicabilidade da lei e a adaptação da mesma para cada realidade. As escolas apesar de terem adotado as políticas inclusivas, ainda estão caminhando para uma reformulação devido à complexidade e a responsabilidade que o assunto exige.

A partir das observações nas escolas, foi possível constatar que as crianças em situação de inclusão ainda são taxadas com vários estereótipos por causa do diagnóstico e por frequentarem o AEE. A falta de diálogo na escola provoca mal-entendidos no que diz respeito às diferenças de cada um. Desse modo, as crianças acabam lidando com a situação da mesma forma que os professores lidam e apresentam dificuldades para aceitar as necessidades dos demais.

O AEE traz uma proposta de inclusão no sistema educacional, de ser uma força a mais na tarefa de atender a necessidade particular das crianças perante a realidade de cada escola. Ainda há dificuldade de entendimento da real necessidade de que haja de fato uma assistência diferenciada ao que se apresenta como diferente.

Entretanto, isso não exclui de forma alguma o direito da criança e o dever da escola de manter as crianças nas classes regulares de ensino, que proporcionam a convivência e aprendizagem com os demais. Essa interação estabelecida no

VII Encontro sobre Música e Inclusão

“Políticas públicas e pessoas com deficiência:
práticas inclusivas e perspectivas de ação”

Natal/RN, 29 de maio a
1 de junho de 2019

cotidiano da escola com brincadeiras, conversas e discussões, permite um outro alcance, que escapa do valor pedagógico.

Conclui-se que as relações que acontecem no âmbito escolar são de suma importância para a criação do Projeto Pedagógico e para a reformulação das práticas educacionais. Devendo ser considerado no próprio Projeto, que o aluno pertence não somente a uma turma ou a um professor, mas que está integrado a toda a escola. Isso significa levar em conta que cada relação se faz importante para o estabelecimento de novas estratégias que não segreguem os alunos. E assim, que a escola possa ser um lugar possível de transformações e que se ofereça dessa forma para acolher as demandas das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

_____. Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino** para a implementação da Lei nº 12.764/2012. 2013.

KUPFER, M.C.M; PATTO, M.H.S; VOLTOLINI, R. **Práticas inclusivas em escolas transformadoras** : Acolhendo o aluno-sujeito. 1 ed. São Paulo : Escuta: Fapesp, 2017. 416 p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C.Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educar em Revista*. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011.