



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

LUCILENE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO
COLÉGIO MUNICIPAL SENADOR PEDRO LAGO**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2017

LUCILENE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO
COLÉGIO MUNICIPAL SENADOR PEDRO LAGO**

Projeto de pesquisa apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Jorge Pina Tavares.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2017

LUCILENE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO
COLÉGIO MUNICIPAL SENADOR PEDRO LAGO**

Projeto de pesquisa apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Data de aprovação: 25/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

Fernando Jorge Pina Tavares – Orientador

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Emanuel Alberto C. Monteiro – Examinador

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia –
FACED/UFBA
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Ricardo Matheus Benedicto – Examinador

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	ENQUADRAMENTO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA	7
2	OBJETIVOS	9
2.1	OBJETIVO GERAL	9
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA E DE PESQUISA	9
4	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
4.1	HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO	13
4.2	DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR	17
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	18
4.4	EDUCAÇÃO ESPECIAL	18
4.5	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	19
4.6	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	19
4.7	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	20
4.8	ESCOLAS FAMILIARES E COMUNITÁRIAS DO CAMPO	21
4.9	A EDUCAÇÃO EM PRISÕES	21
5	ESTRUTURA DO TRABALHO	22
6	BREVE CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO MUNICIPAL “SENADOR PEDRO LAGO”: HISTÓRIA, INFRAESTRUTURA, LOCALIZAÇÃO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	23
6.1	LOCALIZAÇÃO	23
6.2	HISTÓRIA	23
6.3	INFRAESTRUTURA	24
7	CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR DA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS NO COLÉGIO MUNICIPAL SENADOR PEDRO LAGO	25
7.1	RELATO DE UM CASO DE ATENDIMENTO DOMICILIAR	25
	REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENQUADRAMENTO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

Cada vez mais as escolas têm enfrentado grandes desafios no que se refere à inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Apesar de existir toda uma legislação tanto a nível nacional (Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo - LDBE), quanto a nível internacional (Conferência de Jontiem na Tailândia sobre Educação para Todos; Conferência de Salamanca na Espanha sobre Inclusão de Alunos com NEE) com relação ao direito à educação para todos e à inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, constata-se que uma grande maioria de escolas não está preparada para garantir, minimamente, a inclusão de alunos com NEE, no sistema de ensino regular.

Os argumentos para a não inclusão desses alunos são de várias ordens, entre os quais, citamos alguns exemplos: as escolas não dispõem de professores com especialidade e/ou formação para atender alunos com NEE; os alunos com NEE se sentiriam desintegrados ao lado dos outros alunos tidos como sendo normais; o seu nível de aproveitamento está muito abaixo do nível desejado e exigido pelo sistema de ensino brasileiro; a presença de alunos “deficientes” nas salas de aulas de turmas regulares só atrapalham o funcionamento normal das aulas, visto que o professor não teria condições de, simultaneamente, atender aos alunos normais e aos alunos especiais.

A verdade, é que reina um grande desconhecimento e despreparo no seio dos pais de alunos com NEEs, diretores das escolas, professores e de um modo geral da comunidade escolar e educacional. O pior é que a maioria dos agentes que trabalham no cotidiano escolar, nem sequer têm consciência da sua desinformação e despreparo sobre o assunto. As vítimas são sempre os alunos com NEE que, perante o estado de negligência e descomprometimento e consequente resistência da parte dos agentes educacionais, ficam excluídos e desintegrados da sociedade e da escola. É certo que a recusa ou exclusão de alunos com NEE no ensino regular, constitui uma violação dos direitos humanos desses alunos, visto que, de acordo com a constituição da República Federativa do Brasil, bem como de várias outras legislações relativas ao direito à educação e à inclusão escolar, todos têm o direito a uma educação integral e em igualdade de condições, independente da sua condição física, social e psicológica.

No caso concreto da região do recôncavo bahiano e da geopolítica nordestina, denota-se que a situação é ainda mais alarmante, pelo que se impõe aos acadêmicos e pesquisadores da área da educação, estudos e pesquisas que visem um melhor conhecimento da situação, com o intuito de oferecer dados teóricos e empíricos que possibilitem aos poderes públicos e ou privados envolvidos nas políticas educacionais, uma melhor tomada de decisão com vista a dirimir a situação da exclusão escolar.

Feita essa constatação que se torna problemática para o sistema de ensino e de educação brasileiros, é pertinente questionar:

- 1- Que políticas concretas estão sendo desenvolvidas ao nível dos poderes públicos (Governo central, poder municipal, Ongs., etc.) no sentido de possibilitar às escolas condições efetivas para promoverem a inclusão de alunos com Necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino?
- 2- Dispõem as escolas brasileiras de condições físicas, infraestruturais, didáticas e pedagógicas para promoverem a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?
- 3- Como anda a formação e qualificação de professores com vista à sua preparação para ao atendimento e à inclusão de alunos com NEE no ensino regular?
- 4- Qual é a percepção e representação que os gestores das escolas, professores, servidores técnicos e pedagogos e pais dos alunos possuem com relação ao atendimento e à inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

Estas e outras questões co-relacionadas me interpelam enquanto professora e educadora da rede pública municipal, razão pela qual decidi tomar como objeto do meu TCC o tema: Educação e Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular: Um Estudo sobre a Inclusão de alunos com NEE no Colégio Municipal Senador Pedro Lago. Para desvendar eventuais causas e possíveis respostas aos problemas e às questões atrás levantados, proponho a seguir, como meta, os seguintes objetivos gerais e específicos para o desenvolvimento do presente estudo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

O presente projeto tem como propósito fundamental estudar e problematizar as políticas de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino, com o intuito de identificar as possibilidades e os limites dessa inclusão, no que concerne aos diferentes sujeitos envolvidos na construção social do cotidiano escolar.

Para a consecução desse objetivo geral, proponho operacionalizar os seguintes objetivos específicos:

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as políticas públicas e privadas relativas à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, tanto a nível do governo central quanto a nível da gestão municipal;
2. Fazer o levantamento de informações sobre políticas e estratégias de inclusão de alunos com NEE no colégio Municipal Pedro Lago;
3. Conhecer as percepções e representações mentais de professores, gestores, funcionários e pais de alunos com relação a inclusão de alunos com NEE, no ensino regular do Colégio Municipal Pedro Lago
4. Confrontar as informações recolhidas a partir de estudos documentais e inquéritos por questionários com a realidade concreta da inclusão de alunos com NEE, no Colégio Municipal Pedro Lago.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E DE PESQUISA

Para a realização do presente estudo e tratando-se de um campo de pesquisa na área da educação que requer, para a sua efetivação, tanto o conhecimento de políticas públicas, quanto o estudo das representações sociais sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, proponho uma abordagem metodológica quali-quantitativa que possibilite ao mesmo tempo o levantamento quantificado de dados e informações sobre o objeto da pesquisa, quanto a análise qualitativa dessas informações com vista à construção da monografia. Para a recolha das informações, utilizo como recurso técnico a pesquisa documental sobre políticas

públicas e inquiridos por questionário que serão aplicados aos diferentes sujeitos que participam na construção social da escola em estudo. A técnica de pesquisa documental é utilizada para a recolha de informações precisas e detalhadas sobre as políticas dos governos central e municipal em relação à inclusão de alunos com NEE. A técnica de inquérito por questionário é utilizada para estudar as representações mentais dos gestores, professores, funcionários e pais de alunos sobre a inclusão de alunos com NEE no Colégio Municipal Pedro Lago.

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar teoricamente o estudo em curso, recoremos aos seguintes conceitos e categorias teóricas: Evolução dos conceitos de integração e de inclusão. Conceitos de escola inclusiva e de sociedade inclusiva. Conceito de classificação Internacional das NEE; Conceito de atendimento de alunos com NEE; Conceito de avaliação de alunos com NEE; Conceito de adaptação Curricular de alunos com NEE. Conceito de envolvimento parental de alunos com NEE. Essas categorias teóricas permitem uma compreensão sobre as principais nuances epistemológicas contemporâneas sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares.

As pesquisas de Sampaio e Sampaio (2009) fazem uma retrospectiva histórica sobre a evolução do conceito de educação inclusiva desde os primórdios até a contemporaneidade. Esse estudo assume particular relevância para o presente projeto visto que envolve vários pesquisadores da área. Segundo Sawaia (2002), a noção de Exclusão Social está presente no cotidiano de nossa sociedade. Ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial seja pelas restrições impostas pelo mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas económicas que geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais (SAWAIA, 2002 apud SAMPAIO, 2009, p. 29).

Na mesma ordem de ideias, Wanderley (2002 apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 29) assinala que muitas são as situações de exclusão: Sob este rótulo, estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas ou rupturas de vínculos sociais: Pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais, minorias étnicas ou de cor, desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho, etc. (WANDERLEY, 2002 apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 29).

Segundo Sampaio e Sampaio (2009), ao lado dessas profundas desigualdades sociais, acirradas pela adoção de políticas neoliberais por países ricos ou pobres, assiste-se, nas

últimas décadas, à emergência de movimentos internacionais pela conquista de direitos humanos que reivindicam que todas as pessoas, indiscriminadamente, tenham assegurado os mesmos direitos em sociedade, respeitando-se suas diferenças culturais, sociais e individuais. A autora observa também que na década de 80 a OMS calculou que a prevalência de pessoas com algum tipo de deficiência atinge cerca de 10% da população geral (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 29)

Assumindo um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais ao nível planetário no âmbito da educação, a UNESCO realizou em 1990, a Conferência sobre Educação para Todos, que deu forma a um projeto educacional maior, propondo a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. De acordo com a Conferência de Jomtien, os grupos excluídos – pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os alunos com necessidades educativas especiais, não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. A ONU/UNESCO (1994) chama ainda atenção de que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do Sistema Educativo.

Efetivamente, a opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca na Espanha, propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno de modo a garantir a educação de boa qualidade para todos. O mérito da escola inclusiva consiste, deste modo, em tentar mudar as atitudes de discriminação, criando comunidades mais acolhedoras. Um mundo inclusivo é, portanto, um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade.

Nestes termos, Sá (2001, p. 57) assinala que a contemporaneidade produziu o confronto entre dois eixos paradigmáticos e emergentes em relação à educação da criança com deficiência: a Integração e a Inclusão. Com efeito, a escola tem um papel significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também para a sua saúde psíquica, pois ela é o primeiro espaço social promotor de separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura.

Sampaio e Sampaio (2009, p. 30) observa que por volta de 1960, a institucionalização das pessoas com deficiência começou a ser criticamente examinada, baseando-se em dados

que revelam sua ineficiência para favorecer a preparação ou a recuperação delas para a vida em sociedade. Por conseguinte, Sá (2001, p. 57) observa também que a contemporaneidade produziu o confronto entre dois eixos paradigmáticos e emergentes em relação à educação da criança com deficiência: a Integração e a Inclusão. Na sequência Aranha observa que tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática, pois caracteriza-se como um processo bidirecional, que prevê intervenções do lado do desenvolvimento do sujeito, mas ressalta a importância dos reajustes na sociedade (ARANHA, 2001, p. 61).

Para aqueles que defendem a política segregacionista, o melhor caminho para a integração da pessoa com deficiência na sociedade é educá-los em escola especial. Entre outros motivos, essa corrente justifica que o importante é o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado pela humanidade e que a inserção na escola regular significa o início de muitos problemas, dadas as condições atuais da escola. Porém, aqueles que defendem a inclusão acreditam que tais concepções estão baseadas em preconceitos, ressaltando que é necessário analisar a situação por meio de uma perspectiva nova que implica mudança de mentalidade em relação à diversidade, e por extensão, em relação à diferença/deficiência. Para tanto, assinala Sá (2001, p. 57) que é necessário quebrar resistência, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentar conflitos e condições, rever estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva.

Se, por um lado, é necessário que a comunidade escolar disponha a aceitar este processo de mudanças, por outro, este movimento também não pode depender exclusivamente de decisões pessoais e das reações de um ou outro profissional. Inicia-se na atuação dos dirigentes educacionais e alicerça-se nas ações dos professores que, como líderes, são agentes de essencial importância na transformação do sistema excludente para inclusivo.

Segundo Sampaio a proposta que prega a escola para todos, é perpassada por avatares de ordem psicológica, que só são desvelados quando são dadas vez e voz aos atores sociais a quem foi atribuído colocarem-na em prática. É evidente que um projeto que parte de premissas políticas (direito à educação), filosóficas (respeito às diferenças) e educativas (abordagens sócio-construcionista) será confrontado necessariamente com os sentimentos, os valores e a história de vida dos sujeitos responsáveis por sua implementação (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 32).

4.1 HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO

A história da atenção à pessoa com deficiência tem-se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. Neste sentido, torna-se necessário recorrer à história para se buscar uma melhor compreensão do lugar que a pessoa com deficiência ocupa na sociedade contemporânea (ARANHA, 2000, p. 1).

Reportando à antiguidade, Aranha observa que praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre a sociedade e a deficiência. Entretanto, através da literatura da época, bem como da Bíblia, certas passagens permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos. Sabe-se, por exemplo, que em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. A pesquisadora observa que tais atitudes eram perfeitamente congruentes com os ideais morais da sociedade classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas. Já a Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso, a maioria dos quais pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses (ARANHA, 2001, p. 2).

Na Idade Média, a mudança na organização sociopolítica, o advento do cristianismo e o conseqüente fortalecimento da Igreja Católica que foi assumindo cada vez mais poder social, político e econômico, a doutrina cristã, proíbe o extermínio das pessoas deficientes, já que eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente abandonadas à própria sorte, dependendo, para a sua sobrevivência da boa vontade e caridade humanas.

A partir do séc. XII, a Igreja Católica iniciou a prática da inquisição, caracterizada pela perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges ou “endemoninhados”. Documentos da igreja que regiam o processo inquisitorial eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência, e entre estas, principalmente para aquelas com deficiência mental. Entretanto, não só elas eram alvo de perseguições, qualquer um poderia ser acusado de herege, num movimento crescente característico de regimes totalitários. A indignação diante dessa situação culminou na cisão ocorrida na própria Igreja, através da Reforma Protestante, que conduziu a história da deficiência ao que Print chamou de época dos açoites e das algemas (PRINT apud PESSOIT, 1984, p. 12). Assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos. A ambivalência caridade castigo passou a caracterizar a atitude medieval diante da deficiência.

O advento da modernidade europeia trouxe alguns avanços no tratamento da deficiência. A partir do séc. XVI, a revolução burguesa trouxe mudanças em termos de estrutura social, política e econômica. No que se refere à deficiência, começam a surgir novas ideias referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina. O séc. XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural, favorecendo o surgimento de ações de tratamento médico.

Já a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, por ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do séc. XVIII. Essa ampliação de concepção a respeito da deficiência em várias áreas do conhecimento, favoreceu diferentes atitudes ante o problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial.

Mas, foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública ante as necessidades da pessoa deficiente. Inicia-se a era da institucionalização: conventos e asilos, seguido de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento. As pessoas com deficiências eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições residências segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Finalmente a partir da segunda metade do século XX, ocorreram dois fatores que contribuíram para incentivar a luta contra a segregação do deficiente. O primeiro foi o próprio desenvolvimento da educação especial e áreas afins, que tornou disponíveis para os deficientes os meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais. Conseqüentemente, deixou de haver justificativas “clínico-científicas” para a sua segregação social. O outro fator foi o crescimento dos movimentos dos direitos humanos, quando as diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar o seu espaço na sociedade.

Com efeito, destacam-se os movimentos de luta antimanicomial e da antipsiquiatria, que criticavam o isolamento dos doentes mentais em hospitais psiquiátricos e manicômios, ressaltando a importância de situações saudáveis para o bom andamento do tratamento dos doentes mentais. Defendiam a tese de que a eles fosse dado o direito de participar de uma forma mais ampla e digna dos contextos sociais comuns (MRECH, 1997).

Além destes movimentos em prol dos direitos humanos e da crítica acadêmica, o questionamento à institucionalização teve também forte motivação econômica, pois de acordo

com a lógica capitalista, interessava aumentar a produção, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível. O movimento pela desinstitucionalização foi baseado no conceito de normatização que estabelece que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir de condições de vida as mais normais possíveis, participando das atividades sociais, recreativas e educacionais frequentadas pelas demais pessoas de sua idade cronológica em sua comunidade.

Surge o conceito de integração, como novo modelo de atenção às deficiências, cuja manifestação educacional efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. A integração educacional e social dos portadores de deficiência passou, então, a ser a proposta norteadora dos progressos da educação especial em todo o mundo (GLAT; CARNEIRO, 1998, p. 373).

Entretanto, ainda que fosse reconhecido o mérito da integração social em promover a inserção do portador de deficiência na sociedade, surgiram novos questionamentos quanto a esta proposta, desta vez provenientes da academia e das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Estas instituições apontam as reais dificuldades encontradas no processo de busca da normalização da pessoa com deficiência, já que diferenças na realidade, não se “apagam”, mas devem ser administradas na convivência social (ARANHA, 2001, p. 160).

Em função desse debate, foi proposto que, além dos serviços de avaliação e tratamento oferecidos no contexto de suas comunidades, eram necessárias outras providências no sentido de mobilizar a sociedade para modificar atitudes, espaços físicos e práticas sociais afim de garantir às pessoas deficientes o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade (SASSAKI, 1997, p. 167).

Surge, então, o conceito de inclusão social: processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e conseqüentemente, uma sociedade para todos. Neste sentido, a inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades das pessoas com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. A proposta da educação inclusiva implica em profundas mudanças na conceitualização da deficiência.

Segundo Marchesi e Martín (1995, p. 9), nesta nova concepção diferenciada dos distúrbios do desenvolvimento e da deficiência, a ênfase anterior nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno,

passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Neste sentido, observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados.

A partir desta reconceitualização, modificou-se a terminologia, passando-se a utilizar a expressão necessidades educativas especiais. Este termo surgiu para evitar os efeitos negativos de outras expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, superdotados, etc. – e assim deslocar o foco no aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem.

Nota-se que o termo “necessidades especiais” não deve ser tomado por sinônimo de deficiências, uma vez que as necessidades educativas podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. Sendo assim, ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, e esta dentro do princípio de educação para todos, a proposta da inclusão abre espaço para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e especial.

Entretanto, não se pode descurar que as crianças com deficiência possuem características diferentes das demais que compõem o universo dos alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, vários questionamentos têm sido feitos a essa expressão, que pode ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, porém perde na precisão, acarretando a indefinição do alunado que efetivamente requer ensino especial (BUENO, 2001, p. 21).

Cabe mencionar também que o termo pessoa portadora de deficiência, que já foi tão amplamente utilizado, até como abreviatura (p.p.d.) também tem recebido críticas. Movimentos de pessoas deficientes tem repudiado a utilização do conceito portador de deficiência tal como ele vem sendo proposto pela política educacional contemporânea, por entenderem que a utilização da palavra “portador” é apenas um eufemismo, que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos (MRECH, 1997).

Segundo Sampaio e Sampaio (2009), embora cientes de que ainda estão em curso discussões sobre os melhores termos descritivos para definir deficiência, optou-se por utilizar a denominação pessoa com deficiência. Vale ressaltar que esta é a expressão adotada pela já citada Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), onde prevalece uma concepção da deficiência como resultado tanto de condições de saúde quanto da interação da pessoa com os ambientes físicos e sociais. Assim, de acordo com este modelo

social, pessoas com deficiência são definidas como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Outro esclarecimento necessário é a respeito da opção pelo termo deficiência intelectual, em vez de deficiência mental. Considera-se esta expressão mais adequada por delimitar a deficiência à esfera cognitiva. Suas consequências para o desenvolvimento da criança vão depender, em larga medida, da estimulação do ambiente, que poderá reforçar ou buscar compensar o seu déficit, gerando, portanto, graus diversos de efeitos sobre a estruturação psíquica do sujeito. Entretanto é muito mais utilizada, tanto na literatura de referência como na linguagem usual de pessoas que trabalham na escola, a expressão “deficiência mental”.

4.2 DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural significa que nós temos de considerar alguns fatores, de entre os quais está a visão ideológica da realidade construída, sócio e culturalmente, por aqueles que são responsáveis pela educação.

Para Sampaio e Sampaio (2009), julgamentos de deficiência, “retardamento”, “privação cultural” e “desajustamento social ou familiar” são construções culturais elaborados por uma sociedade de educadores que privilegia uma só forma para todos os tipos de educandos. Geralmente, a forma mais adequada para cada educando é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade. Não é raro vermos dentro do ambiente escolar a visão estereotipada de que crianças vivendo em situação de pobreza e sem acesso a livros e outros bens culturais são mais propensas a fracassar na escola ou a requerer serviços de educação especial. Isso porque essas crianças não cabem na forma construída pelo ideal de escola da classe média, ou ainda porque essas crianças não aprendem do mesmo jeito ou na mesma velocidade esperada por educadores e administradores. Estereótipos invadem a prática pedagógica e são resultados da falta de informação e de conhecimento que educadores e administradores têm a respeito da realidade social e cultural, como também do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas pelas escolas.

A prática de classificar e categorizar crianças, baseadas no que elas não sabem, ou não podem fazer, somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no

indivíduo e não em fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, etc. é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 40).

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os estudos de Piletti e Piletti (2016, p. 321) dão um panorama geral sobre a educação inclusiva na realidade brasileira, no consernente à legislação e aos consequentes avanços nesse subsistema de educação e ensino. Segundo a organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (ONU/UNESCO, 1994), a educação inclusiva deve integrar ao ensino comum ou regular “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 321).

Assim, na acepção de Piletti e Piletti, podemos considerar como educação inclusiva a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação a distância, modalidades já há considerável tempo contempladas pela legislação e por iniciativas governamentais no Brasil. Mas há outras modalidades que só nos últimos anos vem sendo objeto de preocupação e de medidas implementadoras, visando à concretização do princípio constitucional de que a educação é um direito de todos. Referimo-nos à educação escolar indígena, às escolas familiares e comunitárias do campo e à educação em prisões.

4.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o artigo 58 da LDB de 1996, “ entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Estes deverão ter assegurados, pelos sistemas de ensino, segundo o artigo 59:

1. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
2. Terminalidades específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental [...];
3. Professores com especialização adequada [...];

4. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...];
5. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Portanto, a educação de pessoas com necessidades educativas especiais deve ser feita de preferência na rede regular de ensino, mas com a oferta de atendimento educacional especializado no horário inverso ao das aulas. Tal atendimento assume importância sempre maior, uma vez que, segundo dados do IBGE (2000), 14,48% da população brasileira, ou seja, 24,5 milhões de pessoas enquadravam-se nessa categoria. E o censo da educação básica de 2009 atribuía à educação especial apenas cerca de 640 mil alunos: 200 mil em escolas especializadas; 54 mil em classes especiais do ensino regular ou da educação de jovens e adultos (EJA); 386 mil em classes comuns do ensino regular ou da EJA.

4.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A educação de Jovens e adultos (EJA) destina-se “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (art. 37 da LDB de 1996). O 1º do mesmo artigo determina que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Segundo o censo da educação básica de 2009, o número de alunos da EJA, nas modalidades presencial, semipresencial e integrada à educação profissional, representava quase 9% dos matriculados na educação básica, ou seja, em 2009, 4,6 milhões de estudantes eram atendidos por essa modalidade de educação.

4.6 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância prevista no artigo 80 da LDB de 1996, foi definida no decreto n. 5622, de 2005, como a modalidade educacional,

[...]na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996).

O mesmo decreto estabelece as situações em que é possível a educação a distância:

- a) No ensino fundamental e médio apenas para fins de complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais, ou quando existem impedimentos em acompanhar o ensino presencial, em caso de problemas de saúde, deficiência, prisão ou residência no exterior ou em regiões longínquas de difícil acesso e sem atendimento escolar.
- b) Na educação de jovens e adultos.
- c) Na educação especial
- d) Na educação profissional para cursos e programas técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior.
- e) Na educação superior, para os cursos e programas sequenciais, de especialização, de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Portanto, a educação a distância não pode ser oferecida na educação infantil, no ensino fundamental e médio como regra geral, na qualificação profissional e nos cursos universitários de extensão.

4.7 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena foi consolidada mediante vários documentos:

- O Referencial curricular Nacional para as escolas indígenas (1998).
- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999).
- Os referenciais para a formação de professores indígenas (2002).
- O Decreto n. 6.861, de Maio de 2009 que definiu a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, compreendendo terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantem relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, práticas e valores culturais compartilhados, independentemente da divisão político-administrativa do país.

A educação escolar indígena caracteriza-se por ser intercultural, bilingue ou multilingue, procurando respeitar a autonomia e a identidade dos povos indígenas, a valorização e à manutenção da diversidade étnica, das línguas maternas e das práticas socioculturais.

4.8 ESCOLAS FAMILIARES E COMUNITÁRIAS DO CAMPO

As escolas familiares e comunitárias do campo utilizam a chamada pedagogia da alternância, assim denominada porque o aluno alterna o seu tempo entre a escola e a família, acompanhando-a em seus deslocamentos decorrentes da necessidade da produção e da colheita. O ano lectivo é, então, organizado em função do agrícola, situação prevista na LDB de 1996: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas [...]” (art. 23 §2º) (BRASIL, 1996). Durante décadas as escolas do campo e a pedagogia da alternância não tiveram o reconhecimento do MEC. O seu reconhecimento veio com a Resolução n. 1, de 2002, da Câmara da educação básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e com o Parecer CNE/CEB n. 1, de 2006, que recomendou a adoção da pedagogia da alternância e definiu os seus três tipos:

- a) Alternância justapositiva: sucesso de períodos dedicados ao trabalho e ao estudo sem que haja uma relação entre eles.
- b) Alternância associativa: associação entre formação geral e formação profissional, entre atividade escolar e atividade profissional, mas como uma simples adição.
- c) Alternância integrativa: compenetração efetiva da vida socioprofissional e da vida escolar; há um movimento contínuo de ir e vir entre atividades escolares e familiares, com aprendizagens contínuas (MEC, 2006).

Em 19 de maio de 2010, a Resolução CNE/ CEB n. 2 fixou as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais.

4.9 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

A resolução n. 2 do CNE/CEB, de 19 de maio de 2010, fixou as “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais” (MEC, 2010).

De acordo com tal resolução, a Educação em Prisões, educação carcerária ou educação prisional deverá atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária. Seus educadores, gestores e técnicos poderão contar com a ajuda de presos sem ser

por eles substituídos, devendo ter uma formação que contemple as especificidades da política e da lei de execução penal, que prevê o abatimento de um dia de pena por três de estudo.

Do levantamento bibliográfico realizado no presente projeto, verifica-se uma omissão em relação à Lei 10.639/03 sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Considerando o processo histórico do apagamento teórico, físico e simbólico da África, dos africanos e das diásporas negras africanas nas americas, penso que a educação das relações etnicoraciais e, particularmente, a educação quilombola deveria ser incluída no rol dos subsistemas de ensino que são considerados como modalidades de educação Inclusiva.

Apesar dessa omissão, constatou-se que o levantamento bibliográfico realizado aponta para uma evolução positiva do conceito de educação inclusiva. Importa, entretanto, através da pesquisa empírica averiguar o que tem sido a prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, as suas possibilidades e os seus limites no ensino regular das escolas. Este é o propósito do presente estudo.

5 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho será estruturado da seguinte forma: No primeiro capítulo faremos uma introdução ao tema no qual abordaremos a problematização e a justificação do tema, bem como a pergunta de partida, os objetivos gerais e operacionais e a metodologia da pesquisa.

No segundo capítulo faremos uma discussão teórico-epistemológica sobre os fundamentos da inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Para tanto abordaremos a evolução dos conceitos de integração de inclusão; a classificação das necessidades educativas especiais; o atendimento de alunos com NEE; a avaliação de alunos com NEE; adaptação curricular de alunos com NEE e o envolvimento parental de alunos com NEE.

No terceiro capítulo faremos uma análise crítica sobre as políticas públicas e privadas sobre a inclusão de alunos com NEE, com base na pesquisa documental sobre as políticas dos governos central e municipal.

No quarto e último capítulo faremos uma análise crítica sobre as percepções e representações mentais dos diferentes sujeitos envolvidos na construção do cotidiano escolar com relação à inclusão de alunos com NEE. Este capítulo será desenvolvido com base nos dados recolhidos pela pesquisa empírica, baseada no inquérito por questionário. Neste sentido

faremos uma confrontação crítica entre a legislação em vigor e as práticas sociais com relação à inclusão de alunos com NEE no Colégio Municipal Pedro Lago.

O objetivo deste capítulo é o de compreender e analisar as possibilidades e os limites da inclusão de alunos com NEE no sistema de ensino regular, tomando como referência o Colégio Municipal Pedro Lago. Por fim faremos uma conclusão no qual abordaremos o resultado da pesquisa e apontaremos eventuais lacunas inerentes à inclusão de alunos com NEE. Na conclusão faremos eventuais recomendações que poderão servir de orientação às políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

6 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO MUNICIPAL “SENADOR PEDRO LAGO”: HISTÓRIA, INFRAESTRUTURA, LOCALIZAÇÃO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

6.1 LOCALIZAÇÃO

Colégio Municipal Senador Pedro Lago, localiza-se na Avenida General Argolo S/N, no bairro Sacramento, no município de Santo Amaro. O colégio está instalado em prédio próprio há 44 anos e passou por uma reforma no ano de 2009.

6.2 HISTÓRIA

O Colégio Estadual Senador Pedro Lago, recebeu esse nome em homenagem a Pedro Francisco Rodrigues do Lago, santamarense, nascido no ano de 1870. Pedro Lago foi advogado, jornalista e político (senador pela Bahia de 1923 a 1930) e deputado estadual e federal, representando brilhantemente não só a cidade de Santo Amaro como também o estado da Bahia.

Inaugurado em maio de 1972 a escola atuava unicamente com turmas de 5ª a 8ª série tendo no seu currículo as disciplinas de Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas. Atuou também com turmas de Ensino Médio sendo estas implantadas a partir do ano de 2003, e extintas em 2016.

6.3 INFRAESTRUTURA

Dispões de 18 salas de aula maioria ampla, sala de professores, sala de secretaria, Sala de Leitura (biblioteca), sala de direção, laboratório de informática, dispensa, cozinha, sanitários para alunos, administração e professores, depósito, amplo Pátio descoberto, quadra esportiva, auditórios (sem infraestrutura adequada), e Cantina.

A Conservação é boa, mas apresenta ainda problemas quanto à conscientização da comunidade com relação à manutenção e Conservação, por tratar-se de uma construção de grande porte, são muitas as despesas para limpeza e conservação do imóvel, nem sempre havendo recursos financeiros suficientes para todas as intervenções necessárias.

De recursos disponíveis temos, 15 computadores, 2 datas show, 2 impressoras a laser, 3 impressoras matricial, 20 TVs pen drive, 2 TVs 20”, 2 retroprojetores, 1.025 livros para didáticos, 520 cadeiras universitárias, 5 armários de Aço, 4 gaveteiros de aço, 1 geladeira, 2 freezers, 2 bebedouros inox, 1 Bebedouro comum, 1 mesa para reunião de professores, 6 meses de 4 cadeiras para sala de leitura (biblioteca).

Estrutura Organizacional

A estrutura organizacional da escola é composta, pela figura da diretora Consuelo dos Santos Silva, vice-diretores (1 diurno e 1 noturno), 3 coordenadores pedagógicos, 6 coordenadores que são articuladores de área (Exatas, Humanas e Linguagens) e fazem visitas quinzenais na escola para articular com os professores algo pertinente a sua área, 1 coordenadora da educação inclusiva que está diretamente vinculada à secretaria de educação, e visita a escola uma vez por semana para interagir com os professores do atendimento educacional especializado domiciliar (AEED) sobre a situação relacionada aos alunos que recebem este atendimento, questões pedagógicas e possíveis melhorias.

A secretaria escolar, é a pessoa que faz a ligação entre os funcionários da administração e direção escolar, sendo esta responsável pela organização dos documentos e arquivos da unidade. Todos os funcionários estão submetidos ao regime estabelecido pelo governo municipal.

O corpo docente do colégio municipal Senador Pedro Lago é formado por cerca de 35 professores entre eles efetivos e contratados, professores com nível superior e alguns não. Alguns professores são muito empenhados e conseguem manter a disciplina dos alunos em classe e a atenção dos alunos. Muitos professores passam a aula inteira na porta, tentando impedir a saída dos alunos da sala e não conseguem dar aula. Outros, não se importam que os alunos entrem e saiam da classe no período da aula e a justificativa é sempre ida ao banheiro.

Há muita desmotivação por parte dos professores em função da baixa remuneração, baixo desempenho e falta de interesse dos alunos. É muito grande o quantitativo de professores que encontram-se trabalhando em disciplinas diferentes da sua área de formação. A grande carência é de profissionais voltados para o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais.

Desenvolve duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental II, e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os pais não participam da vida escolar de seus filhos nem a assuntos relacionados a escola. Quando há as reuniões bimestrais a participação dos pais é muito baixa. Eles comparecem em peso somente na primeira reunião quando há a distribuição dos kits de material escolar e livros didáticos.

A clientela do Colégio Municipal Senador Pedro Lago é composta por alunos das diversas áreas do município: Zona rural, distrito, centro, temos alunos com necessidades educativas especiais que são atendidos no atendimento educacional especializado domiciliar (AEED). Nossos alunos, em quase sua totalidade, apresenta baixo poder aquisitivo e advém muitas vezes de famílias desestruturadas, em alguns casos com pais desempregados, alcoólatras e usuários de droga.

Percebe-se que alguns alunos são carentes de atenção, afetividade e limites, com baixa autoestima e grande dificuldade de aprendizagem, ficando assim, desmotivados para as aulas, já que chegam sem os conhecimentos mínimos necessários para as etapas seguintes.

Embora esteja localizada próximo ao centro da cidade, a escola fica num bairro onde vive uma população de baixa renda, pois possui várias favelas, muitos loteamentos clandestinos, em que há problemas sociais, econômicos e de infraestrutura. Existem graves problemas de utilização de drogas por parte de alguns jovens da comunidade, o que resulta em um local extremamente perigoso e violento.

7 CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR DA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS NO COLÉGIO MUNICIPAL SENADOR PEDRO LAGO

7.1 RELATO DE UM CASO DE ATENDIMENTO DOMICILIAR

O aluno Marcos Vinícius tem 15 anos, está no 7º ano do fundamental II, estudou no ano letivo de 2014 na Escola Municipal Edvaldo Machado Boaventura, e foi reprovado por

não ter conseguido acompanhar o ritmo da turma, visto que o mesmo ingressou na escola já no meio do ano letivo e precisava se ausentar por várias vezes para ser internado ou por emergência.

Com isso ficou muito prejudicado no seu desenvolvimento escolar, tendo assim bastante dificuldade na produção e interpretação de texto, em geografia e história que além da minha percepção através das atividades diagnósticas foi a fala do próprio aluno.

Em relação as suas habilidades, pude perceber através das atividades diagnósticas e de uma conversa informal, sua afinidade com as seguintes disciplinas matemática, ciências, artes e inglês, apesar de ter um pouco de dificuldade com as mesmas.

Não esquecendo de pontuar a superproteção dos Pais, visto que eles têm receio do filho ser novamente vítima de bullying por causa da sua deficiência, pois este foi um dos motivos pelo qual Marcos Vinicius nunca mais quis ir a nenhuma escola, ele alega que onde ele estudava quando tinha crises de incontinência urinária, tinha que ir ao banheiro a todo momento , às vezes não dava tempo e molhava um pouco a sua roupa, seus colegas mesmo com o professor em sala, faziam bullying com ele o que só fez agravar o problema. Por isso seus pais sempre cedem a seus caprichos com receio de o aluno ficar depressivo.

Falando um pouco do que de fato fez Marcos ser incluído no atendimento domiciliar, além da sua resistência em ir à escola. A doença se iniciou em dezembro de 2011, com melhora parcial após o tratamento do surto, e houve novo surto a partir de novembro de 2014, que o deixou paralizado. Ele apresenta hipótese diagnóstica de neuromielite óptica e cursa com paraparesia espástica e bexiga neurogênica, também apresenta intestino neurogênico. Faz uso de medicamentos fortíssimos, a cada três horas, passa sonda quatro vezes ao dia, e faz fisioterapia a cada dois dias. Este tipo de doença evolui rapidamente.

Este aluno estava bem distante do que de fato é inclusão, pois a sala de aula era num espaço inadequado, era num quarto apertado e tirava toda a atenção do aluno, não tinha os recursos mínimos necessários para acontecer uma aula dinâmica, a começar pelo currículo que não houve nenhuma adaptação, a sala não tinha perfil de escola, nem se quer tinha uma cadeira e uma mesa adaptada para a necessidade do aluno, que por muitas vezes reclamava do desconforto, e quando as queixas eram feitas para a direção da escola, eles sempre diziam que era manha dele para não estudar.

As avaliações eram feitas sem se quer levar em consideração as necessidades do aluno, muitas vezes pediam para fazer atividades e avaliações com uma série a menos que a dele, para ele se sair melhor, houve momentos em que o aluno se recusava a assistir a aula porque sua coluna não aguentava mais ficar sentado, visto que a aula durava quatro horas, ele tinha

que andar se arrastando pelo chão, pois a sua cadeira de rodas não cabia na “sala de aula” e se coubesse não daria para escrever na mesa com ela.

A sua família fazia todas as suas vontades para amenizar a dor, mas com o passar do tempo só fez prejudicá-lo, porque no momento que eles não podiam dar o que queria, ele fazia de tudo para conquistar, a partir daí Marcos se tornou um adolescente rebelde, agressivo e violento, para ele as pessoas teriam que ter medo dele para não enxergar a sua deficiência.

Por várias vezes convidei-o para irmos conhecer a escola em que estava matriculado, mas sempre recusou, e deixava bem claro que se um dia ele tivesse que voltar para a escola ele só iria armado, para não correr o risco de sofrer bullying novamente.

Por várias vezes solicitei a visita de um psicólogo e um assistente social na residência do aluno, porém nunca houve; não acredito que haja inclusão de um aluno que nem se quer conhece a sua escola, mas infelizmente é essa a realidade da inclusão dentro na nossa escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: **EDUCAÇÃO Especial: temas atuais**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000. p. 1-10.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiências. **Revista do Ministério do Trabalho**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BRASIL. Congresso. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. **Educação inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. 7 v.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CORREIA, L. M. **Educação especial e inclusão**. Porto: Porto Editora, 2010.

GLAT, R. MAGALHAES; CARNEIRO, R. Capacitação de professores. Primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina, PR: UEL, 1998. p. 373-377.

IBGE. **Brasil**. [Brasília, DF], 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MARCHESI, A.; ECHEITA, G.; MARTIN, E. Avaliação da integração. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MRECH, L.M. **Os desafios da educação especial, o plano nacional da educação e a universidade brasileira**. 1997. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/sedh/corde>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ONU/UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

SÁ, E. D. Interrogando a deficiência. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, n. 3/4, p. 12-15, 1992.

_____. Necessidades educacionais especiais na escola plural. In: SEMINÁRIO RELATOS DE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Brasília, 2001. **Anais...** Brasília, DF: SESP/MEC/Federação Brasileira de Associações Síndrome de DAWN, 2001.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação: de Confucio a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: Edufba, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro WVA, 1997.

SAWAIA, B. Introdução, exclusão ou inclusão perversa? In: _____ (Org.). **As artemanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-13.