

UNIVERSIDADE FEEVALE
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

NELI TEREZINHA COSTA

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA:
DIFERENÇAS E SIMILARIDADES ENTRE BRASIL E PORTUGAL

NOVO HAMBURGO

2020

NELI TEREZINHA COSTA

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA:
DIFERENÇAS E SIMILARIDADES ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura

Novo Hamburgo

2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Costa, Neli Terezinha.

Inclusão escolar da criança com deficiência: diferenças e similaridades entre Brasil e Portugal / Neli Terezinha Costa. – 2020.
80 f. ; il. color.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientador(a): Profa. Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura”.

1. Políticas públicas. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência. I.
Título.

CDU 376.34

Bibliotecária responsável: Amanda Fernandes Marques – CRB 10/2498

Neli Terezinha Costa

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA:
Diferenças e Similaridades entre Brasil e Portugal

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

Aprovada em janeiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura

Avaliadora: Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto

Avaliadora: Dra. Viviane Silva Ramos

Não existe no mundo sofrimento maior que se manifeste com tanta intensidade como o tormento da palavra; em vão, às vezes, irrompe da boca um grito louco: inutilmente [a palavra] de amor está pronta a incendiar a alma porque por vezes a nossa pobre linguagem é fria e miserável.

Fiodor Dostoievsky

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

As dificuldades são inerentes no momento de algo novo, no entanto, a superação precedeu as dificuldades. E, entre tantas dificuldades e desafios, muitas pessoas fizeram parte desse processo de mestrado. Algumas pessoas me trouxeram inspiração e apoio emocional, outras força e coragem para seguir em frente.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Dra. Eliana Perez Gonçalves Moura, pelo carinho e dedicação, pela co-construção deste projeto, pois sem ela nada seria possível. Tudo é uma construção coletiva, cada um dá um pouco de si para algo maior. Sozinhos nada somos!

À minha família, meus filhos Tiago, Renan e Rafael, minhas filhas/noras Karina, Carine e Camila, pelo carinho de todas as horas. Deus colocou estas pessoas na minha vida e por elas sou grata, pois tenho a oportunidade de ser mãe, amiga, cuidadora e, assim, dar mais sentido à vida.

Aos meus pais pela possibilidade da vida e educação que me foi dada. À minha mãe por ter me dado a força e a determinação, ao meu pai por ter me dado a paciência, a bondade e a fidelidade.

Às minhas amigas Regina Lopes Lino e Denise Chwal Pedroso, pelo apoio nos momentos mais difíceis. E também a tantas outras amigas que me ajudaram, mesmo sem saber que estavam ajudando.

A todas as pessoas que encontrei nos caminhos por Portugal e às belas transformações que me proporcionaram. Foram muitas experiências em um curto tempo, mas de intensos e vividos momentos. Gratidão aos Portugueses!

A Deus pela oportunidade da vida e pelas bençãos e apoio nas direções da caminhada. Como falou Chico Xavier, “quando estiveres em oração, sorvendo a taça de angústia, na sentença que indicaste a ti próprio diante das leis Divinas, roga a benção da saúde e a riqueza da paz, a luz da consolação e o favor da alegria, mas pede a Deus, acima de tudo, o apoio da humildade e a força da paciência”.

Neste momento de reflexão, concluo com Sócrates: “Só sei que nada sei”.

Que venham mais desafios!

RESUMO

A presente pesquisa abordou a temática das políticas públicas de inclusão escolar de crianças com deficiência no Brasil e em Portugal, a partir de um estudo de caso. Teve como objetivo geral investigar as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal, no que tange à existência de redes de apoio e suporte à escolarização regular de crianças com deficiências, tendo como base um estudo de caso de inclusão em uma escola regular de Novo Hamburgo. O caso, emergido da prática profissional da autora, trata-se de um menino de 6 anos, com paralisia cerebral, matriculado em uma escola regular da rede pública municipal de Novo Hamburgo que foi acompanhado por um ano letivo, a partir de sua entrada na escola (no período entre março e dezembro de 2018). A partir do estudo de caso, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritivo-exploratória e transversal, combinando o uso da técnica da observação participante, análise de documentos e entrevistas individuais com roteiro semiestruturado. Os resultados apontam para a necessidade de um maior preparo profissional da equipe multidisciplinar escolar, mas também observa a falta de mobiliários e de materiais de tecnologia assistivas. Assinala, inclusive, a viabilização de mais políticas públicas que auxiliem na formação de professores para atuar junto aos alunos/as com deficiências no ensino regular, pois ainda são deficitárias. Mesmo não dispondo de preparação suficiente, os professores buscam fazer o trabalho da melhor maneira possível.

Palavras-chave: Políticas públicas. Inclusão Escolar. Deficiência.

ABSTRACT

The following research approached the thematic of public politics of school inclusion for children with disabilities in Brazil and Portugal, parting from a study case. It had as main objective to investigate the public politics of school inclusion in Brazil and Portugal, referring to the existence of support networks and holdings for the regular schooling of children with disabilities, founding the study in a case of inclusion at a regular school in Novo Hamburgo. The case, that emerged from the author's professional practice, is based on a 6 years old boy with brain paralysis, registered in a regular school of the municipal public network of Novo Hamburgo, who was followed for one year, from his entrance to the school (in the period from March to December of 2018). From the study case, was developed a research of qualitative approach, descriptive-exploratory and transversal, combining the technique of participating observation, data analysis and individual interviews with semi-structured guide. The results point to the need of a higher professional preparing from the multidisciplinary team of the school, but also observes the lack of furniture and material of assistive technology. Also marks the viabilization of more public politics to help the formation of teachers to act with the students with disabilities in the regular teaching, because they still are deficient. Even though there are not enough preparation, teachers do their job in the better possible way.

Key words: Public politics. School inclusion. Disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferença entre Conceitos	52
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução histórica do marco legal sobre políticas de inclusão escolar no Brasil e Portugal	57
--	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE – Conselho Nacional de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
SAI – Serviço de Apoio à Inclusão
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
MEC – Ministério da Educação
AAATE - Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades
ONU – Organização das Nações Unidas
OMS - Organização Mundial da Saúde
CFP – Conselho Federal de Psicologia
REI – Regular Education Initiative
APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais
CERCIS - Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BPON - Boston Parent Network
APADA - Associação de Pais e Amigos de Crianças com Deficiências Auditivas
PDEI - Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PCD – Pessoa com Deficiência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 “CASO FELIPE”: UMA HISTÓRIA PARA SER CONTADA.....	18
3 UM DIÁRIO DE CAMPO: CAMINHOS PERCORRIDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL	28
3.1 DIÁRIO DE CAMPO EM PORTUGAL	28
3.2 DIÁRIO DE CAMPO NO BRASIL: VISITA À ESCOLA DE FELIPE	41
4 HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA	43
4.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM PORTUGAL	45
4.2 INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA ESCOLA PARA TODOS.....	53
5 SER PAI OU SER MÃE DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	59
5.1 A CRIANÇA E O PRINCÍPIO CRIATIVO, ASPECTO INERENTE A TODO SER HUMANO	61
6 FAMÍLIAS E ESCOLA NA ATUALIDADE: UMA RECONFIGURAÇÃO NECESSÁRIA	64
7 REDES DE APOIO À INCLUSÃO EM PORTUGAL E NO BRASIL	67
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, muito tem se falado em inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. Novos ou velhos desafios para um sistema educacional ainda não contemplado? Um tema constante e provocativo para a sociedade como um todo. Professores, pais, mães e comunidade acadêmica entram em acaloradas discussões a respeito de quais modificações devem ser feitas. Debates que visam compreender que nada é fixo, estabelecido e incapacitante na condição humana, principalmente pela sua singularidade e subjetividade.

No entanto, frequentemente, percebe-se que famílias, nas quais vivem crianças com deficiências, inúmeras dificuldades são enfrentadas diante do desconhecido. Sofrem incompreensões, não sabem como agir ou que caminhos tomar para obter um melhor resultado para seus filhos/as. Sentem-se perdidos frente às inúmeras opiniões e contradições que surgem de familiares e, até mesmo, de profissionais no momento da inclusão na escola regular. Quem tem filho/a com deficiência ainda costuma ficar em dúvida de qual escola escolher. Se optam por uma escola especial ou regular. Para compreendermos estas dúvidas e opiniões, faz-se importante entender os caminhos percorridos pela escola especializada no Brasil.

De acordo com Silva (1986), a primeira escola especializada no Brasil surgiu a partir de um brasileiro cego que estudou em Paris. Ele foi o idealizador do primeiro Instituto para meninos cegos no Brasil. Até o surgimento dessas primeiras escolas, as crianças com deficiências não eram aceitas nas escolas regulares e nenhum outro lugar. Portanto, a história da educação especial no Brasil nasceu de uma iniciativa do Governo Imperial e teve como principais marcos a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”¹, em 1954, e do “Instituto dos Surdos- Mudos”², em 1857, ambos no Rio de Janeiro. (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento às pessoas com deficiência visual e auditiva, abrindo espaço para a conscientização e discussão sobre sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” nestas instituições. (MAZZOTTA, 1996, p. 29). Importante salientar que a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais e auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas.

¹ Atualmente, é chamado de Instituto Benjamin Constant.

² Hoje se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Na década de 1950, mundialmente, se discutiam os objetivos e a qualidade dos serviços da educação especial. No Brasil acontecia uma ligeira expansão das classes especiais, comunitárias, privadas e sem fins lucrativos. As modificações sociais, mesmo com maiores intenções do que atos, foram aparecendo em múltiplas esferas e contextos e, sem dúvida, a implicação legal nestas mudanças foi de essencial importância.

A educação especial é uma modalidade de ensino proposta a educandos com necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, ou de características como altas habilidades, superdotação ou talentos, seguindo parâmetros da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e do Ministério da Educação (MEC). A educação especial é aquela em que profissionais especializados, como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantia do atendimento.

A Constituição Federal de 1988 teve um papel importante sobre a regulamentação da Lei de Ensino Regular, no seu artigo 208, que estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). Por conseguinte, no Brasil, começaram a dar início às alterações em torno do novo modelo de atendimento escolar, designado inclusão escolar. Esse novo modelo surge como uma reação contrária ao processo de integração. Portanto, o movimento pela inclusão no Brasil desenvolveu e passou a concentrar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não à pessoa com deficiência, em concordância no ideal de que inclusão conjecturava oposição à exclusão.

Algumas análises tendem a considerar a emergência do fato contemporâneo como demonstração de um processo histórico da sociedade brasileira, um período marcado por exclusões que têm suas origens na escravidão. A partir desta marca estrutural, a sociedade brasileira apresentou-nos diferentes períodos, expressões distintas, de processos sociais seguidos por uma mesma lógica econômica e/ou de cidadania excludente. Ou seja, a exclusão acontece por diferentes nuances, sejam por classe social, crenças, deficiências, cor, posição social, etc.

Cornelsen (2006, p. 194) aponta que “a exclusão na escola e na sociedade acontece não somente com as crianças especiais, mas com todas as crianças que se diferenciam do grupo (...)”. Com referência à exclusão escolar e às mudanças sociais nas tentativas de integrar as crianças excluídas, é pertinente compreender que esses processos estão sempre em constantes transformações. Existem diferenças que passam da exclusão para a integração, e

daí para o próximo passo: a educação inclusiva que visa novas perspectivas. Ela teve seu marco na década de 1990 no Brasil, quando estudiosos também a identificaram como uma nova problemática social e a necessidade de estabelecer uma conceituação. Pelo viés da educação, tanto a integração como a inclusão, abordam a incorporação da criança com deficiência no ensino regular, com uma diferença básica.

Para Bueno (2001), a diferença entre a integração e a inclusão está sujeita a como a escola vai lidar com a deficiência. Conforme este autor, a integração toma como pressuposto que a dificuldade habita nas características das crianças com necessidades educativas especiais, sendo que a inclusão em escolas regulares só acontece quando as condições pessoais possibilitam. (BUENO, 2001). Já a inclusão coloca a demanda da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra perspectiva, distinguindo a existência das várias diferenças. Essa compreensão pondera as diferenças humanas normais, sendo que a escola deve moldar-se às necessidades dessas crianças.

Para Dens (1998), a diferença existente é que os dois termos referem-se a situações de inserção diferentes. O referido autor pontua as seguintes características que distinguem os termos “integração” e “inclusão”: integração refere-se a intervenções indispensáveis para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola, individualmente com a criança e não com a escola; inclusão é o contrário, é um movimento focado na criança, buscando um currículo correto para incluí-la. Desde então, as ações no mundo todo repercutem positivamente, visando discussões acerca desta problemática.

Na conferência de Jomtien, na Tailândia, ocorrida entre 05 e 09 de março de 1990, foi aprovado o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Mais tarde, a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994, emergiu de movimentos provocados no mundo todo, na ação pelos direitos das pessoas com deficiência. Este documento foi organizado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, formada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, contando com a participação de mais de oitenta países, entre eles Brasil e Portugal. Partindo desses movimentos, se originaram novos objetivos para fornecer diretrizes básicas para a formulação e melhora de políticas e sistemas educacionais, sendo considerado um dos fundamentais documentos mundiais visando à inclusão social. Esta foi uma consequência mundial que solidificou a educação inclusiva. (UNESCO, 1994).

Segundo Parolin (2006), a educação inclusiva se caracteriza por um processo em que se desenvolve a participação de todos/as os/as alunos/as nas escolas de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de

modo que estas respondam à diversidade de alunos/as. Tem enfoque humanístico e democrático, que compreendem o indivíduo em suas singularidades, abrangendo os objetivos, o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos sem distinção.

Conforme Montoan (2003, p. 19), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Pensando nessa mesma linha, Parolin (2006, p. 29) pensa que “o princípio da Inclusão Escolar é a certeza de que todos têm o direito de pertencer, de que necessitamos compreender e aceitar as diferenças”.

Mantoan (2003) reflete que a educação inclusiva necessita ser compreendida como uma tentativa a mais de acolher as dificuldades de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as no sistema educacional. O mais importante para a criança com deficiência é ter autonomia, poder se expressar livremente e ser reconhecida pelo seu esforço, e não necessariamente aprender os conteúdos como as outras crianças. Por isso, a inclusão é um movimento que busca repensar a escola, de forma a transformar o sistema educacional da discriminação em um sistema educacional para todos.

A inclusão é um tema recorrente e significativo para a nossa sociedade, na qual cada vez mais pesquisas e discussões, em diferentes áreas técnicas, dão novo sentido e maior abrangência social ao assunto. Sobretudo, é importante rever as questões culturais construídas ao longo do tempo. Consideramos, então, pertinente indagar: independentemente da deficiência, existe uma inclusão escolar possível para todos?

Esta dissertação teve o intuito de problematizar a inclusão escolar da criança com deficiência a partir de um estudo de caso, “o caso Felipe”. Desse modo, a investigação emergiu de nossa prática profissional, a partir do discurso da mãe de um menino com paralisia cerebral, que tinha desejo de incluir seu filho na escola regular, contrariando aos demais familiares, que achavam melhor colocá-lo em uma escola especializada. Ela dizia que seus familiares eram contra a inclusão escolar, pois entendiam que o menino sofreria muito e não aprenderia nada, pois não era capaz de aprender devido à sua deficiência, causada pela paralisia cerebral.

Diante do relato da mãe de Felipe e sobre suas inquietações, surgiram alguns questionamentos: como acontece a inclusão escolar da criança com deficiência? Quais são as informações oferecidas às famílias sobre o método de inclusão? Quais são as redes de apoio via políticas públicas no Brasil e em Portugal? Existem diferenças e similaridades entre Brasil e Portugal na questão da inclusão escolar da criança com deficiência?

Por que Portugal? Primeiramente, porque o Programa de Pós Graduação de mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social permite essa parceria com o Instituto Politécnico de Leiria, em Portugal. Em segundo lugar, pelo Brasil ter sido colonizado por portugueses, fazendo com que herdássemos muitos costumes, culturas, idioma, entre outras coisas que nos deixaram a partir da colonização. Além dessas questões, busca-se refletir sobre quais avanços e/ou retrocessos referentes à inclusão escolar das crianças com deficiências aconteceram até agora nos respectivos países.

Para compreender este caminho, foi preciso examinar a legislação vigente sobre inclusão escolar, cotejar os progressos percorridos nesse campo, identificando e descrevendo como se posicionam as políticas públicas na implantação e aperfeiçoamento deste sistema de ensino, o que já vem sendo construído nas escolas públicas do Brasil e de Portugal, dentre outros aspectos relevantes.

A pesquisa teve como objetivo geral conhecer e analisar as políticas públicas de inclusão escolar existentes no Brasil e em Portugal, no que tange à existência de redes de apoio e suporte à escolarização regular de crianças com deficiências, tomando como referência empírica o contexto da escola regular da cidade de Novo Hamburgo e de Leiria.

Para tanto, buscamos trabalhar os seguintes objetivos específicos: a) descrever e analisar um caso de inclusão escolar efetivado com suporte familiar de uma criança com deficiências em Novo Hamburgo; b) identificar e analisar possíveis redes de apoio estabelecidas no âmbito das políticas públicas de suporte à escolarização de crianças com deficiências, disponíveis em Novo Hamburgo e na cidade de Leiria, em Portugal; c) descrever possíveis dificuldades enfrentadas na escolarização das crianças com deficiências por famílias brasileiras e portuguesas; d) identificar e analisar diferenças e similaridades entre Novo Hamburgo e Leiria, Portugal, no que tange à inclusão escolar de crianças com deficiência.

A dissertação foi desenvolvida tendo como ponto de partida o acompanhamento do “caso Felipe”, uma história de inclusão na escola regular de Novo Hamburgo, sendo que fizeram parte do estudo de caso os pais, assim como os professores titulares, auxiliares, direção e supervisor pedagógico da escola que Felipe frequenta. A partir das inquietações suscitadas pelo “caso Felipe” e visando conhecer como ocorre a inclusão escolar em Portugal, inauguramos uma segunda etapa na pesquisa, por meio de observações participantes em dois agrupamentos escolares localizados no Conselho de Leiria, em Portugal. Além disso, também realizamos entrevistas individuais, com roteiro semiestruturado, com 1 diretor, 1 psicóloga e 6 professores dos referidos agrupamentos escolares, além de estudos acerca da legislação portuguesa sobre inclusão escolar.

A presente dissertação está composta por oito capítulos.

Capítulo um: introdução do tema e breves considerações sobre a problemática, justificativa, objetivos, metodologia e instrumentos utilizados na coleta de dados.

Capítulo dois: apresentação do “caso Felipe”, a experiência na determinada questão, como aconteceu, a história da mãe de Felipe, sua luta diante das dificuldades e, principalmente, suas vitórias.

Capítulo três: a trajetória no Mestrado, os caminhos percorridos e as inquietações geradas a partir do “caso Felipe”. A oportunidade de conhecer a realidade em Portugal, o diário de campo, a imersão no Instituto Politécnico de Leiria e a aproximação à realidade de inclusão escolar no respectivo país. O retorno para o Brasil e a qualificação do projeto.

Capítulo quatro: apresenta um breve histórico mundial da deficiência, de modo geral, desde seus primórdios até atualidade. Também apresenta um histórico da educação especial no Brasil e em Portugal, pontuando os caminhos trilhados de forma semelhantes e diferentes.

Capítulo cinco: discutimos a condição de ser pai e mãe de uma criança com deficiência, focando, em especial, nos aspectos referentes à expectativa criada no momento da geração de um/a filho/a. Abordamos questões relativas à criança e ao princípio criativo, estando este presente no bebê desde as primeiras experiências de contato com a realidade, tendo deficiência ou não.

Capítulo seis: discutimos como as famílias e as escolas fazem esta interlocução, destacando barreiras e possibilidades de superação.

Capítulo sete: discussão sobre as redes de apoio à Inclusão Escolar adotadas pelo Ministério da Educação em Portugal e no Brasil.

Capítulo oito: realçamos alguns resultados para apoiar nossos argumentos e considerações finais.

2 “CASO FELIPE”: UMA HISTÓRIA PARA SER CONTADA

Começamos relatando a história contada por uma mãe que, no âmbito deste trabalho, chamaremos de Laura. Esse nome significa vitoriosa e triunfadora. Segundo o Dicionário de Nomes Próprios³, Laura é o feminino e Lauro, cuja origem no latim, *Lauros*, significa “loureiro, louro”. Na antiguidade, o loureiro significava a vitória e a imortalidade e, para os antigos romanos, significava a glória. (NEVES, 2008).

Contar histórias é a mais ancestral das artes. Elas são fontes admiráveis de experiências. É através do prazer ou das emoções que as histórias proporcionam que os simbolismos, implícitos nas tramas e personagens, vão agir no inconsciente. Os “pais suficientemente narrativos, são aqueles que fundam no filho uma identidade tecida de palavra, histórias”. (GUTFREIND, 2010, p. 13).

Ao narrar a própria história para seu filho, contar-lhe fantasias, ficções, ser capaz de comentar algo que se viveu, nem que seja um episódio simples, vai construindo a subjetividade do/a seu/sua filho/a. É a história de Laura e Felipe, uma história de inclusão escolar, que iremos contar. Felipe é narrado a partir de sua mãe, Laura. No momento de escolha da escola, surgem questionamentos: uma escola especializada ou uma escola regular? Estas são as indagações de Laura.

Ao narrar os fatos ocorridos, Laura relata suas angústias, dúvidas, medos e enfrentamentos no momento de escolher entre uma escola especializada ou uma escola regular para seu filho. Laura é uma mulher de estatura pequena e magra. À primeira impressão, não tem forças para carregar no colo, de um lado a outro, um menino de seis anos de estatura adequada para sua idade. No entanto, a sensação é de estarmos frente a alguém gigante pela força que nos passa. Sempre com sorriso largo no rosto, carrega Felipe no colo até ser colocado na cadeira de rodas. Da mesma forma, Felipe expressa alegria por onde passa, cumprimenta a todos e se agita na cadeira, gesticula demonstrando contentamento e sua linguagem sai atrapalhada. Felipe, dos três aos seis anos de idade, frequentou a escola infantil do município de Novo Hamburgo e, agora com 6 anos, é o momento de transição escolar.

Felipe teve anoxia perinatal no nascimento, o que causou a paralisia cerebral. Isso resultou em algumas sequelas, por exemplo, dificuldades de fala, motora e de visão. Anoxia perinatal é ausência ou diminuição de oxigênio no cérebro durante o nascimento. Conforme

³ Dicionário de Nomes Próprios. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

explica Courville (1950), a anoxia neonatal por complicações no parto, no século XVIII, foi chamada de sufocação no recém-nascido.

Laura relata o que os médicos diziam⁴: *“mãezinha, não sabemos o que irá acontecer com Felipe, só o tempo dirá. Ele poderá ter muitos problemas físicos e na cabeça. Isso me deixava angustiada. Não saber nada sobre o que poderia acontecer com Felipe, não saber se vai falar, caminhar ou... sei lá”*. Ela destaca a angústia: *“neste momento a gente fica sem saber o que fazer, bate um desespero, eu chorava, tentava me acalmar pra ver se podia pensar em uma saída”*.

Muitos autores explicam que o nascimento de um bebê com deficiência pode chocar os/as pais, frustrar seus sonhos ou desencadear reações e sentimentos que interferem na interação com o/a filho/a. (KLAUS; KENNEL; KLAUS, 2000; OLIVEIRA, 2001). Neste sentido, é esperado que os/as pais possam manifestar sentimentos de angústia, desespero, medo e até rejeição nos primeiros momentos, como parte do processo da gradativa aceitação do bebê com deficiência. Portanto, um/a filho/a é, de tal maneira, para a mulher quanto para o homem, um investimento narcísico. (GOES, 2006; MALDONADO, DICKESTEIN; NAHOUN, 2002; MOLINA, 1998). Dessa maneira, o nascimento de uma criança com deficiência suscita sentimento de impotência e ambivalência, especialmente nos pais, para quem a criança acionava várias expectativas em relação ao futuro. Para esses pais, além do luto e adaptação, existe a necessidade de aprender formas de cuidados especiais, sendo assim, desafiados diariamente. A criança imaginada deixa de existir, pois as divergências entre a criança ideal e o real são muitas vezes claras, estabelecendo uma distorção do bebê sonhado. (GOES, 2006; LAGO, 2001).

E agora? Neste momento, eu só pensava no que fazer para ajudar meu filho. E foi perguntando para outras mães, me informando, lendo, que fui descobrindo como lidar com tudo isso. Mas, na verdade, eu não sabia nada e os médicos não me ajudaram muito nesta hora. (LAURA).

De acordo com alguns autores, é mais comum do que se imagina os pais de crianças com deficiência evidenciarem insatisfação em suas experiências com profissionais na forma que orientam quanto aos problemas que o/a filho/a apresenta. Estudos empíricos realizados no Brasil praticamente inexistem sobre a forma como os pais recebem a notícia da deficiência.

⁴ Todas as falas, relatos e citações dos entrevistados e sujeitos dessa pesquisa, quando incorporados ao texto, serão colocados em itálico para distinguir das citações de autores utilizados como referência de pesquisa. As falas, relatos e citações com mais de 3 linhas, destes mesmos sujeitos, serão recuadas e colocadas sem itálico, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

(BUSCAGLIA, 1997; KLAUS; KENNEL; KLAUS, 2000; MORENO, 1996; TELFORD; SAWREY, 1988).

Os efeitos psicológicos gerados nos pais imediatamente após a informação da deficiência, o processo de aceitação varia com o histórico familiar e também conforme a patologia da criança. Podemos aqui citar o envolvimento do casal, experiências vividas, personalidade de cada um, cultura, forma como foram educados, etc. (COHEN, 1994; FIAMENGHI JR; MESSA, 2007).

Laura conta: “*muitas vezes chorei por não ter respostas. Ninguém quer ajudar nesse momento, me sentia sozinha*”. Ela sempre teve apoio do marido, financeiramente e emocionalmente, não podendo trabalhar fora, pois se dedicava exclusivamente aos cuidados com o filho, lhe cabendo a tarefa de buscar ajuda de profissionais para dar conta de suas demandas e da saúde do menino. Agora, Felipe está com seis anos, hora de ir à escola. Neste momento, surge mais um conflito: seu marido e seus familiares são contra Felipe ir para a escola regular, entendem que será melhor para Felipe frequentar uma escola especializada. A família entende que na escola regular Felipe não irá acompanhar os outros, vai sofrer *bullying* e não vai aprender. Felipe tem dificuldades na comunicação, difícil compreensão, usa poucas palavras, tem dificuldade visual e faz uso de cadeiras de rodas, pois não caminha, só se arrasta no chão.

Laura não aceita a posição dos familiares quanto à ida de Felipe à escola regular, ela acha que seu filho tem totais condições de frequentar esse espaço. Assim, Laura começa a buscar uma escola próxima de sua casa que possa acolher Felipe. Logo encontra uma instituição em Novo Hamburgo, cuja escola infantil anterior ajuda nesta escolha e transição. Felipe começa, então, seu processo de inclusão na escola regular. Durante o período de um ano letivo acompanhamos Felipe em seu processo de aprendizagem. Laura é uma mãe muito participativa, está sempre em contato com a escola, auxiliando no processo de aprendizagem, dizendo aos professores o que Felipe já sabe fazer, para que seja possível cada vez mais promover a autonomia dele.

Outro dia cheguei à escola na hora do lanche e o professor auxiliar estava dando comida na boca do Felipe, eu disse a ele: deixa o Felipe comer sozinho, ele sabe, mesmo que derrube comida no chão, ele gosta de fazer as coisas, ele fica mais feliz. Penso que estou ajudando meu filho, não fazendo por ele, e estimulando que ele aprenda a fazer. Me dá trabalho, mas quero que meu filho aprenda a fazer as coisas. (LAURA).

Conforme Laura, “*outro dia eu estava passeando pela rua com o Felipe na cadeira de rodas e uma mulher me falou: coitadinho! Eu disse: coitadinho por quê? Ele não é doente, tem tudo que precisa*”. Ela não o coloca no lugar de “vítima” nem de “herói”, mas de um sujeito comum. Em consonância com a fala de Laura, citamos aqui um filme que estreou em 17 de outubro de 2019 no Brasil. É um longa-metragem chamado “Meu nome é Daniel”, o primeiro filme dirigido por uma pessoa com deficiência (PCD). Em entrevista⁵, o diretor relatou:

A deficiência é vista como algo ruim. Assim, quando uma pessoa com deficiência trabalha, namora, joga bola etc., ela passa a ser entendida como um herói ou exemplo de superação. Quando mais e mais pessoas com deficiência começam a contar as suas histórias, isso mostra que elas são comuns: não são aberrações, vítimas ou têm superpoderes. Com isso, esses mitos deixam de fazer sentido.

Laura procura estar na escola para auxiliar e estar atenta ao que acontece com Felipe no ambiente escolar. Aberto aos pais e professores, o espaço traz a vantagem de o professor conhecer a criança, destacando que cada indivíduo é único, colocado aos cuidados daquele/a professor/a. Ele perpassa pela habilidade relacional que, segundo Donzelot (1980, p. 211),

Existem frequentemente coisas que passam em casa cujo conhecimento nos ajuda, e quanto mais os vemos (os pais/mães) melhor conversamos com eles, mais fácil é para elas falar conosco sobre coisas sérias, porque as crianças por vezes são uma coisa em casa e outra na escola; por isso é bom saber como é que as crianças são quando estão em casa.

Laura reforça: *Eu não quero que o professor auxiliar faça os trabalhos para o Felipe, vejo que ele fica triste. Em casa ele quer escolher até a roupa que vai vestir, e eu deixo. Ele escolhe o livro para eu ler pra ele. (LAURA).*

Em visita à escola de Felipe, logo que adentramos o pátio percebemos um bom espaço físico, de construção mais recente, amplas salas e alguns homens que trabalhavam no pátio, fazendo calçadas com rampas. Na escola tivemos contato com os professores e a direção, todos os envolvidos direta ou indiretamente com Felipe. Quando lá chegamos, todos aguardavam numa sala. Relatam-nos que, inicialmente, Laura tinha muita insegurança e queria participar da aula.

⁵ Instituto Claro. Documentário sobre pessoa com deficiência ajuda a desconstruir mitos de ‘vítima’ ou ‘herói’. Disponível em: <<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/cidadania/nossas-novidades/noticias/documentario-sobre-pessoa-com-deficiencia-ajuda-a-desconstruir-mitos-de-vitima-ou-heroi/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Perguntamos como a escola se organiza para atender às crianças com deficiências e quais dificuldades elas encontram. O Diretor relata: *“o Felipe já frequentava a escola infantil, acolhemos ele nessa transição. Aqui temos na mesma sala um menino com autismo, nós não sabíamos como seria ter eles na mesma sala”*. Uma das professoras segue o relato, contando: *“apesar da nossa insegurança, de não saber como ia acontecer com ambos na mesma turma, tivemos o suporte dos professores especializados. Temos outros alunos mais graves que o Felipe em outras turmas”*.

Neste aspecto, os desafios da formação docente refletem as demandas da nova função da escola. De acordo com Gatti e Barreto (2010, p. 1375), “a função social da escola é ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas decorrentes da vida civil”. Colaborando com esse pensamento, Alves (2001, p. 279) aponta que também compete nos reconhecer “[...] que a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando”.

Nem todos os professores estão preparados para a inclusão. O professor auxiliar na sala de aula, responsável pelos dois meninos na turma do Felipe, é um estudante de pedagogia, em estágio. A professora que atende Felipe na sala de recursos tem especialização na área de inclusão. Ela nos diz:

Felipe é uma criança muito feliz e estou trabalhando com ele muitos jogos e brincadeiras. Tudo que eu falava para ele em uma semana, na próxima semana ele lembrava. Nos faltam materiais adaptados para trabalhar com algumas deficiências, mas fazemos o melhor uso daquilo que temos. (PROFESSORA).

Gauthier (1998) aponta dois entraves históricos atrelados à pedagogia, como sendo de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. O primeiro entrave faz alusão aos profissionais que desempenham atividades docentes sem os saberes inerentes ao ofício. O segundo entrave diz respeito aos profissionais que detêm os conhecimentos sem propriedades do ofício de educar. Os dois podem dificultar os processos de ensino e de aprendizagem. As políticas de formação de professores para atuar junto aos alunos com deficiência no ensino regular ainda são deficitárias, entretanto, mesmo não tendo preparo satisfatório, os professores buscam fazer o trabalho da melhor maneira possível.

Surge, então, um questionamento: o governo municipal oferece capacitações aos professores? O governo municipal de Novo Hamburgo oferece algumas capacitações, mas não somente na área da inclusão. Se os professores desejarem, terão que buscar se capacitar por vontade e condições próprias.

Foi um grande desafio, e eu pensava: será que vou saber manusear a cadeira de rodas? Eu nunca tinha trabalhado com crianças com paralisia cerebral. Inclusive, aconteceu uma situação muito ruim. O Felipe caiu da cadeira e se machucou bastante. Um colega foi empurrar a cadeira, ela virou e o Felipe bateu a cabeça. No entanto, quando a mãe do Felipe chegou, ele foi o primeiro a dizer que o menino não teve culpa. (PROFESSORA).

Sobre o episódio, Laura conta: *“Quando cheguei à escola e vi o machucado do Felipe, eu fiquei muito chateada. Mas, quando ouvi o Felipe inocentar o colega, percebi que teve medo que eu o tirasse da escola”*. Alguns autores referem-se à preparação do professor para a inclusão. Comumente, mencionam a formação acadêmica. Desta forma, indica-se que os problemas em relação ao trabalho inclusivo poderiam ser atenuados por meio de cursos de formação, capacitação e educação continuada. (BRIANT; OLIVER, 2012; ANDRADE; MENDES, 2015; GOMES; SOUZA, 2012).

Perguntamos se a escola possuía materiais adaptados para facilitar o aprendizado da criança com deficiência. A professora relata que faltam materiais de tecnologia assistivas para facilitar o aprendizado do aluno com deficiência.

Trabalhamos estimulação das mãos com folhas e pinturas. Passeamos pelo jardim colhendo folhas, experimentado as texturas. Para mim, foi uma experiência muito boa, não só como professora, mas como pessoa. Vi muita evolução no Felipe. Ele teve um salto na aprendizagem. Mesmo com os poucos recursos de tecnologia assistiva. (PROFESSORA).

Sobre o desempenho de Felipe, ela comenta:

Felipe é uma criança muito feliz e estou trabalhando com ele muitos jogos e brincadeiras. Tudo que eu falava para ele em uma semana, na próxima semana ele lembrava. Tem boa memória. Nos faltam materiais adaptados para trabalhar com algumas deficiências, mas fazemos o melhor uso daquilo que temos. (PROFESSORA).

No entanto, ainda existem melhorias a serem feitas, como destaca o Diretor: *“a escola tem rampas e acesso em todas as áreas. Propomo-nos a melhorias na escola para melhor atender às necessidades”*. O conceito dos recursos assistivos se origina na proposta da *Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe* (AAATE) de 2003, que denomina Solução Assistiva a um conjunto de instrumentos que envolve um aparato de tecnologias. Seu objetivo visa resolver problemas e necessidades de cada indivíduo, em um determinado ambiente para uma atividade específica. Conforme Passarino e Montardo (2011), o recurso assistivo busca compensar a impossibilidade de realizar determinada tarefa, por

exemplo, assentando tecnologias e sistemas sociais a partir de um espectro vasto da tecnologia. Para os autores, as tecnologias assistivas interligam elementos como ambiente, mobilidade, infraestrutura e recursos de comunicação, dispositivos individuais projetados para equilibrar limitações funcionais e a inteligência do ambiente social.

Informamos a escola que na Universidade Feevale, localizada em Novo Hamburgo, a população e as escolas locais podem contar com apoio e estudos em realidade virtual, desenvolvidos no Laboratório de Inclusão e Ergonomia (Labie), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. O espaço e os equipamentos usados em diversos projetos de pesquisa na área das tecnologias assistivas são para a educação. O Labie integra atividades de pesquisas e oficinas para a adaptação de brinquedos para crianças com deficiências. Os professores não tinham o conhecimento da existência desta possibilidade.

Os professores e a direção da escola de Felipe descrevem que fazem o possível dentro daquilo que possuem, conforme diretrizes curriculares e políticas públicas existentes. Na instituição, existem salas de apoio à inclusão e um professor auxiliar em sala de aula. Geralmente, há um professor auxiliar para cada sala, podendo ter até três alunos com deficiências. A escola conta com alguns professores especializados em inclusão escolar e outros sem especialização. O diretor expõe a importância da participação dos pais na escola, mas que isso nem sempre acontece. Alguns pais vêm, outros nem mesmo quando são chamados. Outra questão que enfatiza é o currículo adaptado ao aluno conforme demanda. O diretor relata com quais redes de apoio à escola pode contar para dar suporte à inclusão escolar da criança com deficiência.

Com relação às questões externas à escola, por exemplo o transporte, a prefeitura municipal providencia quando solicitamos e outros profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais têm que recorrer ao Núcleo Especializado de Inclusão (NEI). Lógico que não é fácil, pois são muitas escolas na rede e poucos profissionais para atender o município todo, muitas demandas. (DIRETOR).

O Diretor ainda destaca a busca própria dos professores por profissionalização ao atendimento: *“tem algumas síndromes que nós não temos professores especializados para trabalhar. Os professores é que têm que buscar se capacitar. A secretaria da educação promove algumas capacitações para os professores”*. Schaffner e Buswell (1999) referem-se às redes de apoio como auxiliares no sustento do trabalho de diversos profissionais, educadores e outros especialistas, responsáveis por formar diferentes equipes de apoio, cada

uma com uma função. O seu intuito principal é debater, numa constante resolução de problemas na inclusão escolar do aluno em questão.

Outros autores ressaltam ainda que as redes de apoio significam um ensino colaborativo entre o professor da classe comum e o especialista. Nesse sentido, os profissionais trabalham unidos no âmbito da sala de aula, através de ações que vão do planejamento à avaliação dos alunos, respeitando-se os conhecimentos pedagógicos de cada profissional, sem aposição de saberes, visto que existem algumas palavras-chave que abarcam o conceito redes de apoio: “entrelaçamento”, “cooperação”, “colaboração” e “trabalhos conjuntos”. (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006).

Stainback e Stainback (1999) apontam que os “apoios entrelaçados” entre as pessoas e os suportes técnicos visam articulações entre diversos intérpretes, desde que as pessoas físicas e as instituições públicas e/ou privadas se articulem de maneira unida e ordenada num mesmo objetivo.

Segundo Páez (2001, p. 104), no que tange ao trabalho interdisciplinar,

Concretizá-lo não implica que, em cada escola, funcione uma equipe completa, mas sim que cada um dos protagonistas reconheça sua própria incompletude para demandar uma equipe que os acompanhe e sustente seu agir. Trabalhar em equipe não requer, necessariamente, compartilhar o mesmo teto. Compartilhá-lo, tampouco, é garantia de um trabalho de equipe.

Nesse sentido, o Diretor destaca que *“a rede de apoio técnico, como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outras especialidades de acordo com a demanda, encaminhamos a outros locais na cidade”*.

Felipe frequenta uma fonoaudióloga na rede pública e faz reabilitação em uma instituição filantrópica no município. Ou seja, toda vez que tem algum atendimento especializado, não vai à escola ou faz contra turno. Ao entrar na escola, Felipe não se comunicava muito bem. No decorrer de um ano, já demonstra um amplo vocabulário, repete seu nome reconhecendo as letras, identifica o nome dos pais e fala alguns nomes dos colegas. Interage com a turma na sala de aula e se relaciona bem com colegas e professores. Felipe participa atentamente das atividades propostas. Devemos considerar que Laura é uma mãe muito consciente do propósito de dar autonomia ao seu filho e busca, junto com a escola, priorizar a autonomia de Felipe.

Quero que o Felipe aprenda a fazer as coisas sozinho e, desde que foi para a escola, ele aprende também com os colegas, imita o que os colegas fazem e até escolhe o livro sozinho. Muitas coisas ele aprendeu na escola, vendo os colegas. No início, ele

não queria ir para a fila para entrar na sala, ficava com medo, mas agora ele adora. (LAURA).

Segundo uma professora especialista, Felipe faz uso da sala de recursos, que tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.⁶

Uma Professora destacou a surpresa com o progresso de Felipe: “*ele surpreendeu todo mundo*”. Será que os professores ficaram surpresos por que não acreditavam no potencial de Felipe? Ou os professores ainda têm dificuldades em lidar com o/a aluno/a que tem um ritmo diferente? As escolas estão preparadas para as adaptações curriculares necessárias, tendo em vista os diferentes ritmos e diversidade de cada aluno/a?

Conforme Filidoro (2001, p. 120), “as adaptações curriculares devem permitir que, em relação a uma criança com necessidades educativas especiais, sejam priorizadas as áreas nas quais a criança apresenta maiores possibilidades”. Neste caso em questão, Laura auxilia a escola e os envolvidos a pensar nas maiores possibilidades de Felipe.

Antes ele rasgava os papeis. Agora não risca mais o caderno. Fala muitas palavras e frases. Escova os dentes sozinho, toma banho. As outras crianças vão comprar merenda no bar ele também quer ir. Deixo-o brincar na rua com outras crianças e deixo-o escolher a roupa para vestir. Os maiores aprendizados do Felipe, desde a entrada na escola, foram a fala e jeito dele com as pessoas. (LAURA)

A Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como funções: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; auxiliar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação; e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

Os professores relatam que as condições de inclusão escolar não são ideais, pois lhes faltam recursos como tecnologias assistivas e professores qualificados, que poderiam ter uma equipe interdisciplinar mais acessível para dar suporte a todos. A equipe com a qual podem contar hoje não consegue dar o suporte como a escola necessita. Sentem falta também de que

⁶ Informação do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

os pais sejam mais participativos na escola, muito embora, com todas as dificuldades, fazem o melhor com aquilo que tem.

Laura é uma mãe participativa no processo escolar de seu filho. O pai de Felipe, em função do trabalho, não tem muitas possibilidades de participar, mas sempre que pode participa. Ele nos conta uma interação dele com o filho num momento escolar: *“outro dia eu estava brincando com Felipe e falei a ele: a Sara é minha (Sara é a colega da escola que Felipe mais gosta) Felipe respondeu: não, ela é minha, a mamãe que é tua”*.

Pequenas frases pronunciadas por Felipe, mas muito significativas em seu processo de aprendizagem. Laura e seus familiares percebem que valeu a pena Felipe ter sido matriculado em uma escola regular e são favoráveis à continuidade da educação escolar. Hoje, eles percebem os benefícios no processo de aprendizagem, autonomia e desenvoltura para a vida como um todo. Laura está feliz por ter seguido sua escolha e por estar tendo o suporte necessário da escola no processo de inclusão escolar de Felipe, mesmo percebendo que existem muitos pontos a serem melhorados na escola. Laura desenvolveu o desejo de ser professora a partir desse contato e dos resultados com seu filho. De acordo com o Pai, *“nós percebemos que o Felipe evolui bastante desde que entrou na escola. Eu era contra ele entrar na escola regular, mas hoje eu sou a favor”*. Laura reforça a decisão: *“depois que o Felipe caiu da cadeira de rodas na escola e se machucou bastante, eu fico preocupada se estão cuidando bem do meu filho, mas tento ajudar, explicando a eles como manusear a cadeira. Até penso em ser professora um dia”*.

3 UM DIÁRIO DE CAMPO: CAMINHOS PERCORRIDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

Um pesquisador é um sujeito inquieto, curioso, que busca algo que deseja, mas não tem controle, numa corrida sem fim. Assim como o pesquisador, o professor é capaz de despertar a curiosidade em seus/suas alunos/as. A curiosidade instiga a motivação, e é a partir da curiosidade que o cérebro se prepara para aprender. Por consequência, torna-se o aprendizado uma experiência gratificante. Na experiência humana resgatamos nossa memória, questionamos o passado, presente e conjecturamos o futuro. Adquirimos uma leitura melhor do mundo, aprendemos a olhá-lo por outros ângulos, nos deparamos com pontos de observação muito diferentes dos nossos e, assim, construímos um saber contínuo e interminável. A partir da curiosidade do pesquisador, contamos no capítulo anterior a história de Laura e Felipe, uma história de inclusão escolar.

Foi com a história de Felipe que cheguei ao Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Ao entrar no curso, meu propósito inicial era buscar mais conhecimento sobre inclusão escolar, tendo como motivador o “caso Felipe”. No entanto, essa experiência me possibilitou um intercâmbio a Portugal, no Instituto Politécnico de Leiria, onde fui conhecer e estudar a inclusão escolar, pensando as diferenças e similaridades com o Brasil.

3.1 DIÁRIO DE CAMPO EM PORTUGAL

Ao me organizar para passar três meses em Portugal, a fim de estudar e conhecer a realidade portuguesa em relação à inclusão escolar da criança com deficiência, fiquei instigada com a possibilidade de vivenciar essa inserção no campo em si. Quando cheguei, fui tomada por muitas emoções, principalmente pela vulnerabilidade de estar sozinha em um lugar desconhecido, onde sentia necessidade de acolhimento. Isso me fez pensar: como as pessoas com deficiências se sentem ao chegarem à escola regular pela primeira vez? Afinal, este também é um campo desconhecido e, conseqüentemente, é importante ser acolhido.

Naquele lugar, convivendo com as pessoas, conhecendo sua cultura e andando pelas ruas, observava o entorno. Tudo era novo, nunca tinha estado ali, tampouco conhecia Portugal. A cada caminho percorrido, meu foco de pesquisa andava comigo sob um olhar crítico e curioso. Observava ruas, prédios, casas antigas, praças, escolas, onde havia ou não acessibilidade à pessoa com deficiência. Percebi que havia casas com portas estreitas, pouco espaço entre uma moradia e outra. Os três primeiros dias, em que cheguei antecipada ao início

do ano letivo, foram de reconhecimento da cidade.

Chegado o momento de conhecer o Instituto Politécnico de Leiria (IPL), também era hora de ver os professores, colegas, saber quais as escolas que eu iria visitar e com quem poderia contar para obter as entrevistas. Primeiramente, fui apresentada à professora que me acompanharia no processo de intercâmbio entre a Universidade Feevale e o IPL. Decidimos qual disciplina eu iria cursar e qual espaço iria conhecer e me inserir para obter as entrevistas que necessitava para dar conta do objeto de pesquisa. Ficou definido que eu cursaria uma disciplina de inclusão social e visitaria algumas escolas que tivessem maior número de inclusões escolares, às quais eles chamam de agrupamentos escolares. Neste momento, meu coração acalmou, pois fui muito bem acolhida por todos.

Em Portugal as escolas tem um formato de agrupamentos, como eles assim denominam. É importante entender como funcionam os agrupamentos escolares em Portugal. Eles partem do conceito de *school cluster* que, segundo Bray (1987), se constitui como um grupo de escolas que, geograficamente, estão próximas e acessíveis umas às outras, para que os recursos humanos, físicos e materiais sejam dinamizados. Por conseguinte, cada grupo escolar se especializa em atendimentos a crianças com diferentes deficiências. Por exemplo, um agrupamento x tem mais especialistas nas perturbações do espectro autista, outro na síndrome de *down*, e assim por diante, mas não limitando que aquela criança com uma deficiência diferente possa ser atendida na escola mais próxima de sua casa.⁷

O objetivo da agregação escolar é tornar os ensinos básicos e secundários autônomos e dar a eles novas responsabilidades. Esse modelo inovador já é usado em vários países para quebrar o isolamento das escolas em meio rural e proporcionar escala, visando à partilha de recursos educativos e ao desenvolvimento das comunidades sob a forma de redes colaborativas. O intuito é trocar experiências e fomentar o debate de práticas pedagógicas, conforme dados Conselho Nacional de Educação (CNE) de Portugal, a legislação de decreto normativo número 27/97.

Foi preciso conhecer e entender a proposta dos agrupamentos escolares e sua funcionalidade, também conhecer a legislação portuguesa em termos de políticas públicas, e o processo de inclusão escolar da criança com deficiência. Cheguei a Portugal num momento recente de transição, de uma nova lei denominada Decreto Lei nº 54/2018, estabelecida há cerca de 7 meses. De acordo com a professora no IPL, essa nova Lei trazia muitas transformações no processo inclusivo. Anteriormente, a inclusão era feita de forma integrativa

⁷A título de exemplo, ver a publicação Atlas EPIS da Educação. Disponível em: <<http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

e não era tão eficaz, sendo considerada ainda excludente, pois existiam as escolas especializadas que, com a nova lei, foram extintas. Sobre a extinção das escolas especializadas, a mesma professora dizia não ter certeza se isso seria bom ou não, só com passar do tempo será possível ter uma opinião formada a respeito dessa questão.

A disciplina de inclusão social que cursei no Instituto Politécnico de Leiria me auxiliou a entender o processo e as diretrizes anteriores e, diante da nova lei vigente, pensar o que essas mudanças trazem para o contexto escolar. Percebi algumas nomenclaturas usadas pelos professores que são diferente das que usamos no Brasil como, por exemplo, nós usamos o termo “deficiências” e eles usam “incapacidades”.

O modelo social da deficiência consiste em uma separação entre “deficiência” e “incapacidades”, e o modelo médico é centrado nas ideias de “anormalidade”, diferenças e incapacidades, impedimentos e restrições vivenciadas pelas pessoas com deficiências e em decorrência direta, reais ou atribuídas incapacidades do corpo.

Ao falar de *anormalidade* é importante citar a *normalidade* também. Penso que as contribuições de Michel Foucault (1987) e de Zygmunt Bauman (1999) são admiráveis e bem úteis para se referir à desconstrução do modo natural que é imposto a essa díade - de um lado, o *normal*; de outro lado, o *anormal*, sendo como uma construção discursiva moderna. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 14) afirma: “a existência é moderna na medida em que contém a *alternativa* da ordem e do caos”. O caos é, deste modo, aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem. De tal modo, o caos é condição necessária à ordem. A principal importância, tendo em vista que o que está na pauta das políticas de inclusão, é saber o que fazer com os diferentes, as pessoas superdotadas ou com deficiências.

A nomenclatura *incapacidades* é utilizada por alguns professores, mas não condiz com a nova Lei nº 54/2018 de Portugal, pois em nenhum lugar do documento se referem às pessoas com deficiência com esta nomenclatura. A seguir, o decreto inicia dizendo que:

O Programa XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.⁸

⁸ Diário da República de Portugal. Decreto-Lei nº 54/2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

O termo “incapacidades” foi adotado por Portugal a partir do modelo médico que, mesmo com as mudanças de novas diretrizes, parece ainda estar impregnado nas falas. Outra questão importante é sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidades e Saúde (CIF), que não é mais usada pelos portugueses. Entretanto, permanece o modelo médico. Segundo a professora de inclusão escolar, a CIF não era bem compreendida, pois sugeria uma maior classificação. Percebi que, na opinião dela, não haveria necessidade de excluir a CIF, mas de compreender seu intento. Ela também não era a favor, naquele momento, da exclusão total das escolas especializadas. Em relação ao que a professora se refere, concordo com ela, pois para se ter algo mais abrangente não há necessidade de excluir o que até aqui serviu de suporte às pessoas com deficiências.

Obviamente, por haver pouco tempo desde a vigência da nova lei de Portugal, senti que haviam muitos incômodos entre os professores e as equipes de trabalho interdisciplinares, pois se tratavam de mudanças que geravam questionamentos. Contudo, observei que estavam motivados e envolvidos para que realmente fizesse diferença na vida de todos, demonstrando cuidado na prevenção. Isso me chamou atenção, já que todos os relatos eram unânimes. Os professores diziam: *“precisamos prevenir e acolher nossas crianças na base educacional, para não termos problemas maiores mais tarde.* O diretor completa: *“a lei é recente, mas a nossa escola está empenhada em acolher as nossas crianças. Aqui neste agrupamento temos crianças de muitos países, queremos que elas se sintam bem acolhidas”.*

Durante a disciplina de Inclusão Escolar, fui fazendo anotações e destacando curiosidades sobre o funcionamento das escolas, enquanto não chegava o momento de visitar a primeira escola, o agrupamento de Marrazes.

Quando finalmente realizei minha primeira visita, entrei em contato com o diretor e, em um segundo momento, com a psicóloga. Nesta escola são atendidos cerca de 2000 alunos/as nos três turnos escolares: manhã, tarde e noite. Ao chegar, fiquei curiosa porque me deparei com um espaço grande, mais ou menos de um quarteirão. Uma escola menor se situava na lateral da rua e, dobrando a esquina, havia uma escola de dois andares, com pátio enorme e quadras de esportes. Alguns alunos estavam nas quadras, em atividades. Na escola menor funciona o 1º ciclo e, na maior, os 2º e 3º ciclos. O diretor me recebeu muito cordialmente, disponível para falar sobre o funcionamento da escola como um todo. Perguntei como a escola funcionava e como acontecia a inclusão da criança com deficiências.

A nossa escola é chamada de escola TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritário. Ela deve situar-se em um meio, zonas desfavorecidas, mais pobres. E com isso eu tenho maior facilidade de contratar profissionais do que se fosse situada

no centro da cidade. Posso até contratar um professor para auxiliar o aluno no final da aula, se for necessário. Esta escola tem grande tradição, o primeiro objetivo é dar conforto às crianças, para estarem integradas na turma. Elas frequentam algumas aulas. Em outros momentos, os professores especializados em educação especial, que acompanham a aula conforme suas necessidades, atuam como uma professora coadjuvante. (DIRETOR).

O conceito de uma escola TEIP é a territorialização curricular, definido por Leite (2005). Os territórios locais podem decidir sobre tomadas de decisão curricular e contribuir na construção do currículo articulado, coeso e significativo. Têm autonomia para assuntos relativos à educação, conforme os princípios e interesses que são relevantes ao local.

Na Escola TEIP, a integração é mais ampliada e multicultural. É um mecanismo de integração e inclusão em todos os âmbitos. Temos aqui facilitadores, contratamos animadora cultural, pois temos pessoas que vivem num meio social desfavorecido, não tem condições de ir ao teatro, museu, cinema, e nós levamos os/as meninos/as para que tenham acesso também a estas atrações culturais. Na integração bem-sucedida, cada um participa com a escola. Temos visitas de estudo, ninguém fica para trás, todos vão em outras atividades também. (DIRETOR).

Percebemos que o diretor usa a palavra “integração” ao invés de “inclusão”. Antes da nova lei, o que havia era integração dos alunos com deficiência na escola regular e não inclusão. Na continuidade do trabalho, falaremos sobre este dois termos.

Neste agrupamento, a equipe é composta por: professores generalistas, professores com especialização em inclusão, psicólogos, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, pais e um diretor. O diretor tem liberdade para contratar o profissional que achar necessário para auxiliar nas questões da inclusão. Se uma criança necessitar de outros especialistas, a escola tem convênios com profissionais fora da escola, mas a escola cede espaço para que os atendimentos sejam efetuados na escola mesmo, para que os pais não precisem sair do trabalho para levar a criança e ela não perca aula. Os pais têm participação ativa na escola, são convidados para irem às reuniões e ajudarem na elaboração do currículo pedagógico para seu/sua filho/a.

Aqui a escola é aberta aos pais. Quando a escola está sem condições de contratar mais colaboradores, quem nos auxilia são os pais. Um exemplo: estávamos sem um vigilante para a hora do intervalo, um pai se prontificou para auxiliar a escola por alguns dias. A escola é de todos. Para facilitar a vida dos pais e para que a criança não perca aula, abríamos a escola para outros profissionais especializados, de acordo com a demanda do aluno. Exemplo: um aluno precisa de terapeuta da fala, temos uma lista de convênios com especialistas nesta área. A família escolhe quem quer e a empresa vem até a escola fazer os atendimentos. (DIRETOR).

O Decreto-Lei nº 54/2018 corrobora com os relatos do diretor:

2 - O presente Decreto-Lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 - O presente Decreto-Lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.⁹

Cada agrupamento é mais especializado em determinada deficiência, mas não impede de atender outras deficiências. O agrupamento de Marrazes é mais especializado no espectro autista. A escola funciona em turno estendido, com duas folgas intermediárias, pela tarde ou pela manhã, e escolaridade obrigatória até os 18 anos. Os/As alunos/as têm inglês nos primeiros 4 anos e, após o segundo ciclo, de 5 a 6 anos, oferecem o idioma francês. Perguntamos ao diretor quantos alunos são atendidos em cada sala de aula:

Até 22 alunos, podendo se alterar esse número. As turmas vão crescendo porque não podemos deixá-los em casa. Temos aqui crianças ucranianas, brasileiros, marroquinos, venezuelanos, chineses, africanos, somos uma escola multicultural. Temos duas escolas especializadas. A Unidade de Ensino Estruturado, especializada em determinadas problemáticas, com duas unidades para autismo. A escola Dom Diniz é para surdos. A vantagem é que conseguem dar conta dessas problemáticas, pois lá existem especialistas nesta área, com professores de formação específica. Assim, a escola tem uma melhor resposta para o aluno. Uma forma de integrar mais facilmente, pois conhecem melhor o problema. (DIRETOR).

Também indagamos se os professores têm algum apoio governamental para suas especializações e capacitações. O Diretor diz que *“os professores se especializam por si, cada um busca o que deseja. Abre um leque maior de colocação para o professor quando ele tem mais especializações”*. Ele encerra dizendo:

A escola não é uma ilha, tem que estar com todos, pais e instituição. Temos problemas, pais que não vêm, que não querem saber de seus filhos. Os pais têm a chave da escola, vêm para ajudar quando quiserem. Às vezes, temos falta de recursos e os pais nos auxiliam. Enfim, essa informalidade abre portas, não custa nada buscar. (DIRETOR).

A escola é beneficiada pela cooperação com os pais dos alunos. Conforme Comer (1984), o envolvimento dos pais na escola mostra aos/às alunos/as que o aprendizado e o desempenho escolar são importantes, favorecendo um ambiente escolar positivo. Por

⁹ Diário da República de Portugal. Decreto-Lei nº 54/2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

consequente, ajuda a reduzir os conflitos, melhorando a convivência. Uma frustração corriqueira para os professores é a falta de participação de muitos pais nas atividades da escola. Normalmente, a ausência deles acontece porque o planejamento das atividades curriculares, as necessidades e interesses das famílias dos/das alunos/as não são levados em conta. (KRASNOW, 1990). Desta maneira, é importante que pais e alunos sejam ouvidos, para que possam expressar seus desejos e percepções.

Paulo Freire (1970), no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, assegura que é papel da escola, por meio do processo educativo, conscientizar seus/suas alunos/as e as famílias da condição na sociedade em que vivem, para que aconteçam liberação e educação, no integral senso da palavra. Em um segundo momento, conversei com a psicóloga do mesmo agrupamento de escola de Marrazes, que prontamente me recebeu. Perguntei qual a sua função e ela relatou: *“minha função é fazer diagnóstico. Uso testes para avaliar muitas questões, auxiliar os professores e as famílias, para que possa haver uma inclusão bem sucedida. Às vezes, vejo que fico fazendo diagnósticos e não consigo fazer muito mais”*.

Na prática profissional, as funções gerais de um psicólogo são cumpridas se, em seu campo de estudo, houverem avaliações, diagnósticos, orientações, intervenções, formações, assessorias, consultorias e pesquisas. Há uma variedade de atuações que o psicólogo pode desenvolver no contexto escolar. Contudo, esse aspecto da Psicologia Escolar não tem sido a que tradicionalmente baliza o campo de trabalho do psicólogo na instituição escolar. Como referimos anteriormente, durante muito tempo a atuação dos psicólogos no contexto escolar esteve basicamente focada no diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção em relação aos problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento. Aqui nos referimos a pequenos pontos que se alteram, tanto ao Brasil quanto em Portugal.

Na sequência da conversa com a psicóloga, perguntei se tinham alunos com deficiências graves no agrupamento de Marrazes.

Sim, temos alguns bem graves. Por vezes, é preciso retirar o aluno da sala ou ficar o mínimo possível, pois não conseguem parar. Ou as limitações são muitas e são atendidos nas salas adaptadas para eles. Minha função, muitas vezes, é ir à sala de sala observar ou intervir, se necessário. Somos dois psicólogos para 2 mil alunos. Trabalhamos 35 horas cada um, nem sempre damos conta da demanda. Agora, com a nova Lei, sempre é perguntado para o aluno o que ele deseja. Exemplo: um menino me perguntou por que ele tinha prova diferente dos outros. Fui explicando que ele não estava conseguindo atingir a média, então sua prova foi diferenciada. (PSICÓLOGA DO AGRUPAMENTO MARRAZES).

Indaguei o que aconteceria se ele desejasse uma prova igual a dos outros. A psicóloga informou que, nesse caso, seria consultada a coordenadora pedagógica. Para Pletsch e Glat

(2012) a aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI), como modelo de educação para crianças com deficiência intelectual, configura-se da seguinte forma: o desenvolvimento passa por eixos no processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão no trabalho.

O Plano considera os seguintes elementos, que necessitam ser delineados pelo professor para cada criança: 1) Capacidade e interesse a serem desenvolvidos; 2) Necessidades e prioridades; 3) Metas e prazos para a realização da intervenção; 4) Recursos a serem utilizados; 5) Profissionais envolvidos. O modelo exibido parece bastante pertinente para aplicação, porém, para que a aprendizagem ocorra é importante que o professor conheça técnicas de ensino que promovam aprendizagem. No entanto, os métodos pedagógicos e as atividades escolares não têm sido adaptados para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos, ficando evidente que as adaptações curriculares ainda não são amplamente praticadas.

Quando perguntei como as famílias respondem às necessidades dos/das filhos/as, a psicóloga respondeu:

Procura-se sempre trabalhar com os pais. Eles são orientados de que maneira podem ajudar seus filhos em casa, dependendo do diagnóstico. Nem sempre os pais colaboram, mas quando o fazem o resultado é bom. Nossa função é evitar problemas mais tarde, ou seja, tentamos trabalhar preventivamente, mas nem sempre damos conta. Em alguns casos mais sérios, são solicitados aos pais que levem ao profissional fora da escola. Na escola se trabalha para que a criança aprenda. Existem algumas cláusulas no Decreto-Lei e vai diminuindo a complexidade depende do caso. A partir dos 18 anos, tem outro espaço onde estas crianças podem ser preparadas para uma profissão. Lá, os pais são orientados a arranjar estágios para seus filhos, que normalmente conseguem. Também aprendem jardinagem, cozinha, etc. (PSICÓLOGA DO AGRUPAMENTO MARRAZES).

Ela continua dizendo:

Alguns vão para instituições preparadas para atender casos graves. Vem para a escola aqueles que têm uma mínima condição de aprender. Teve um caso em que o menino ficava imóvel, dormindo na cadeira de rodas e era acordado o tempo todo, mas não respondia aos estímulos. Durante o inverno, no frio, a escola não estava preparada para trocar fraldas, pois não temos aquecimento. Este caso foi discutido e levado para uma instituição preparada, combinado com os pais. (PSICÓLOGA DO AGRUPAMENTO MARRAZES).

A escola é para todos? Será possível incluir a todos na escola regular? Em uma visita à cidade de Fátima, encontrei uma senhora no ônibus, a quem chamarei Dona Maria. Como ela estava sentada ao meu lado, fui puxando conversa, me apresentei e expliquei que eu estava estudando em Leiria e falei do mestrado. Quando disse que a pesquisa era sobre crianças com

deficiências, ela logo respondeu: *“nem me fala, acho tão triste ver essas pessoas assim... conheço casos tão graves... aqui mesmo, em Fátima, têm algumas instituições onde essas crianças são internadas ou passam o dia lá. É muito triste ir lá”*. (DONA MARIA).

Curiosa, fui buscar mais informações sobre duas instituições que foram mencionadas na fala de Dona Maria, dos professores entrevistados e também da psicóloga. Por meio de busca na internet, localizei uma reportagem na versão online de um jornal semanário regional, chamado O Mirante¹⁰. O título era o seguinte: “Instituição em Fatima é o lar de crianças que ninguém quer”. A reportagem diz:

São deficientes profundos que “ninguém quer”, nem os próprios pais, ou cujos progenitores não têm capacidade financeira (e não só) para criá-los. A maioria dos 192 clientes nunca se irá levantar da cama. Os felizardos são aqueles que andam (são dois) ou que se podem deslocar de cadeira de rodas (pouco mais de duas dezenas). Muitos têm deformidades físicas extremas. “A primeira vez que aqui entrei levei um murro no estômago”, confessa Joaquim Guardado.

Também localizei o site do Centro de Reabilitação e Integração de Fátima (CRIF)¹¹, uma instituição na modalidade de Associação de Utilidade Pública, sem fins lucrativos, voltada ao atendimento de crianças e jovens com deficiência *“sem qualquer apoio no âmbito escolar”*. Trata-se de uma instituição que presta atendimento diário, em regime de semi-internato, a alunos provenientes de diversas localidades portuguesas.

Nesse sentido, a Professora observa que *“os casos graves das crianças com deficiências são encaminhados para instituições de reabilitação e convívio social. Não frequentam a escola regular e não temos mais em Portugal as escolas especializadas, foram abolidas a partir da nova lei”*. E acrescenta: *“Encontramos dificuldades em nossa escola, pois têm demandas de alunos que não se adaptam na escola e que poderiam ir para uma instituição de reabilitação, mas como temos poucas instituições em cidades vizinhas, e não há vagas, os pais precisam aguardar em fila de espera”*.

Para Mazzotta (1996), as pessoas com deficiência, ao longo da história, passaram por várias fases na tentativa da inclusão social. Da marginalização ao assistencialismo e, depois, para a educação, reabilitação e integração social. Aranha (1995) complementa que nesta evolução, com a chegada do Cristianismo, a percepção do ser humano e sua racionalidade

¹⁰ O Mirante. Instituição em Fatima é o lar de crianças que ninguém quer. Edição de 08/02/2017. Disponível em: <<https://omirante.pt/semanario/2017-02-09/sociedade/2017-02-08-Instituicao-em-Fatima-e-o-lar-de-criancas-que-ninguem-quer>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

¹¹ Centro de Reabilitação e Integração de Fátima. Disponível em: <<http://www.crif.org.pt/pt/2/quem-somos>>. Acesso em 11 nov. 2019.

quanto à criação e manifestação de Deus, fez com que os “deficientes” começassem a ser vistos como dignos de cuidados.

Alguns países, como os Estados Unidos, e outros na Europa, como Inglaterra, França e Alemanha, passaram a ter responsabilidade social diante dessa problemática. Assim, diversas áreas técnicas que antes eram desconexas passam a se integrar, como a Medicina, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Engenharia, a Mecânica, objetivando promover a reabilitação da pessoa com deficiência. (SALIMENE, 1996). A reabilitação é uma forma de promover o restabelecimento das funções físicas, bem como favorecer a melhora na qualidade, tendo em vista aspectos biopsicossociais. Sassaki (1997) refere-se à inclusão social como a principal maneira de igualarmos as oportunidades, para que todas as pessoas possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

Seguindo o planejamento, também visitei um agrupamento escolar situado em Marinha Grande, distrito de Leiria. Este agrupamento atende cerca de 3000 alunos/as, onde tive o privilégio de ser acompanhada por uma professora que trabalha há muitos anos com inclusão nesta escola. A estrutura física, assim como a daquela anteriormente visitada, é muito ampla, bem arejada, tudo muito limpo e com muitas escolas num mesmo espaço. Conheci as salas de aula e conversei com vários/as professores/as. Pude sentir nas falas que também existe insegurança quanto ao fazer pedagógico no que se refere à inclusão e adaptações curriculares. Dizia-me uma professora sobre um caso específico:

Às vezes, eu ficava na dúvida sobre o aprendizado dela. Fiz mudanças no currículo para ver se, de alguma forma, acessava a aluna. Quando eu estava quase desistindo, ela começa a responder positivamente. Estes casos fazem a gente pensar que vale a pena. Mesmo que tenhamos que lidar com a frustração, não é no nosso tempo, mas no tempo deles. (PROFESSORA).

No agrupamento de Marinha Grande tive a oportunidade de conhecer a realidade informalmente, por meio de conversas sobre as maiores dificuldades encontradas por eles diante da inclusão. Os professores são unânimes em dizer que todos estão empenhados e preocupados com a prevenção. Uma Professora disse: “*nós precisamos cuidar das nossas crianças, pois vamos minimizar o problema mais adiante*”.

Entretanto, mesmo que o país europeu tenha abolido as escolas especiais, existem várias instituições para casos graves de deficiências que funcionam no formato internação, com reabilitação física e integração social. Uma professora relata: “*Os casos graves das crianças com deficiências são encaminhados para instituições de reabilitação e convívio*”.

social. Não frequentam a escola regular e não temos mais em Portugal as escolas especializadas. Foram abolidas a partir da nova lei”.

Seguindo com a visita à escola do agrupamento de Marinha Grande, visitei uma sala de apoio escolar, em que havia quatro crianças: duas com transtorno do espectro autista (um mais grave e um mais leve); uma menina que usava cadeira de rodas, não se movimentava, e a professora fazia o trabalho para ela; e outro menino maior, que ficava falando o tempo todo e caminhando pela sala, mas não fiquei sabendo o diagnóstico dele. Neste momento, percebi o grau de dificuldade daquele ambiente, pois o menino com espectro autista grave se desorganizava, se jogava no chão e gritava uma palavra repetida: *“mamãe, mamãe, mamãe...”*.

A professora, como estava sozinha, não conseguia acalmá-lo, e pediu que eu segurasse a porta para ele não sair. Fiquei me sentindo incapaz diante daquela cena, pois o menino era muito forte e eu não sabia como lidar com a desorganização dele. É assim que os professores se sentem diante do desconhecido? Neste momento, eu pensei que conhecimento não basta, pois na experiência cada caso é diferente, cada sujeito é único. Os professores precisam de assessoria técnica interdisciplinar, porque sozinhos não é possível fazer uma inclusão eficiente. A professora relatou: *“este menino precisa de medicação, mas a mãe não aceita que ele necessita”*.

Logo chegou outra professora para ajudá-la, pois geralmente são duas para estes quatro alunos. Há casos, porém, que necessitam de uma para cada, dependendo da gravidade. Na observação participante, ouvi muitos questionamentos entre as professoras, pois, para elas, aquele menino que se desorganizava deveria fazer uso de alguma medicação. Também pensavam na possibilidade de ele ir frequentar uma instituição que estivesse melhor preparada para atendê-lo. Mais uma vez, me questionei: a inclusão escolar é para todos?

Como não existem mais as escolas especializadas, só restam instituições de reabilitação, internação ou convívio social. Entretanto, de acordo com elas, não há vagas, pois as demandas são grandes. Indagava a mim mesma se as escolas especiais devem ser excluídas totalmente. Por outro lado, questiono a exclusão total das escolas especializadas e as instituições existentes em Portugal. Ouvi uma Professora dizer: *“eu me pergunto o que farão os pais que não encontram vagas nas instituições para seus filhos, aqueles que não têm condições de frequentar a escola regular”*. Outro Professor disse: *“encontramos dificuldades em nossa escola, pois têm demandas de alunos que não se adaptam na escola e que poderiam ir para uma instituição de reabilitação, mas como temos poucas instituições em cidades vizinhas, e não há vagas, os pais precisam aguardar em fila de espera.*

Sob o modelo da Educação para Todos, surgiram ideias de como efetivar esse discurso nos espaços escolares, de maneira a concretizar esse ideal e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola regular. Entre os caminhos observados na teoria e na prática, encontra-se algum consenso na ideia de que o professor sozinho não possui todas as habilidades necessárias para dar respostas educativas às demandas que surgem no espaço escolar. (MENDES, 2008).

Porém, como responder às necessidades de todos esses alunos que tiveram o direito na educação escolar reafirmado? Schaffner e Buswell (1999, p 74) elencam dez elementos para o ensino inclusivo e um desses componentes relaciona-se ao desenvolvimento de redes de apoio compreendidas como “um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas, identificar métodos e técnicas que ajudem professores e alunos a conseguirem o apoio que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis”.

Essa equipe pode ser formada por alunos, professores, gestores escolares, psicólogos, terapeutas e supervisores, podendo se ramificar em equipes de avaliação, de planejamento curricular, de planejamento de espaço físico e equipe escolar de colegas de classe. Esse apoio, tanto para professores quanto para alunos, deve ser interligado conjuntamente a uma reestruturação das escolas e classes. Os apoios devem ser centrais e não periféricos. De acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 31), “[...] é um novo paradigma de pensamento e ação em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção”.

Rodrigues (2008) considera essas alternativas positivas, porque envolvem o auxílio de equipe técnica na escola, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, psicólogos, entre outros profissionais envolvidos com o trabalho em equipe e com a escolarização dos/das alunos/as. A função destes profissionais precisa centrar-se na escola e nas táticas de sala de aula. A parceria entre eles deve ser seriamente esquematizada para que coopere com o processo educacional e não se instituam serviços paralelos dentro da escola. É nesse conjunto de saberes, de diferentes técnicos, que o suporte e o apoio se tornam importantes.

A Educação Inclusiva possibilitou o direito ao acesso à escola, antes negado pelo discurso da não preparação, tornou-se um problema real que antes não o era porque as crianças estavam fora desse espaço, de invisíveis passaram a visíveis, de não problema, passaram a problema, evidenciando a passagem de um estado de negação para um estado de problematização”. (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Em Portugal, na nova Lei 54/2018, já está prevista uma equipe multidisciplinar na escola, não nos mesmos moldes que o autor acima coloca, mas em estruturação. No Brasil,

tramita o Projeto de Lei da Câmara, nº 60 de 2017 (nº 3.688/2000, na Casa de origem), mas que foi vetado. Ele dispõe sobre "a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica".¹² Em seu Artigo 1º, o poder público deverá assegurar atendimento por psicólogos a alunos das escolas públicas de educação básica.

A Psicologia Escolar e Educacional é uma especialidade da Psicologia, reconhecida pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 013/2007. Esta Resolução recomenda diferentes atribuições do/a psicólogo/a escolar que vão da pesquisa à intervenção, desenvolvidas em diversos contextos educacionais. O/a psicólogo/a escolar procura potencializar o método de ensino e aprendizagem, a partir da abrangência crítica do contexto social e cultural da realidade escolar e seus atravessamentos. Suas práticas interventivas consideram ações individuais ou grupais, refletindo as relações institucionais, por meio de práticas profissionais direcionadas a alunos/as, pais, professores e equipe diretiva. Também pode colaborar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e demais discussões associadas à prática pedagógica. (CFP, 2007).

Os pressupostos dos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Educação (CFSS), por sua vez, propõem o trabalho do profissional de Serviço Social direcionado para uma educação emancipadora, não se restringindo apenas às abordagens individuais, envolvendo também ações junto às famílias, aos professores, aos gestores e aos funcionários da escola. (BRASÍLIA, 2013b). De acordo com as orientações desses documentos, a atuação do assistente social na educação deve priorizar a garantia do acesso e a permanência de todos os alunos na escola. No caso da fonoaudiologia escolar, o profissional deve atuar na perspectiva da melhoria da oferta de ensino por parte do professor e da aprendizagem de todos os alunos, fortalecendo a universalização do acesso aos conhecimentos escolares e contribuindo para a melhoria dos aspectos de comunicação, linguagem, fala, audição e aprendizagem.

A psicologia escolar deve fundamentar sua ação numa dimensão institucional, na qual as demandas apresentadas na escola devem ser analisadas dentro de um contexto amplo, tanto para avaliação quanto para encaminhamento. Estes devem ser produzidos em parceria com a comunidade escolar, envolvendo os professores, pais, funcionários e estudantes, devendo ter como princípio a coletividade, de modo a romper com a "patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais". (BRASÍLIA, 2013a, p. 67).

¹² Congresso Nacional. Veto nº 37/2019. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/-/veto/detalhe/12645>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Nesta questão, penso que seria importante o Brasil seguir o modelo da Lei 54/2018, adotada por Portugal. No que toca à equipe técnica de apoio dentro da escola, tendo em vista a análise breve em que percebi situações positivas e negativas em Portugal, penso na importância da prevenção. A equipe técnica prevista na nova lei em Portugal refere-se a uma “equipe multidisciplinar” e não a uma “equipe interdisciplinar”. Importante observar as diferenças existentes nos conceitos entre multidisciplinariedade e interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade tem objetivo de agrupar os diversos eixos do conhecimento, seguindo um objetivo em comum, como um assunto ou tema específico. O multidisciplinar pode ser um conjunto de disciplinas que são estudadas de maneira simultânea, mas sem a necessidade de estarem relacionadas entre elas. (FERREIRA, 2010). Foi com esta ideia que retornei ao Brasil para a qualificação do projeto de dissertação de mestrado. Tudo que vi e ouvi me fez pensar e analisar conceitos, demandas e outras tantas que necessitam maior aprofundamento. Questões essas que serão discutidas na análise dos resultados.

3.2 DIÁRIO DE CAMPO NO BRASIL: VISITA À ESCOLA DE FELIPE

Quando retornei ao Brasil, após a qualificação do projeto, entrei em contato com a escola regular municipal da cidade de Novo Hamburgo para fazer as entrevistas com os professores, coordenadores e diretor. Foram muito prestativos e, prontamente, se organizaram para me receber. Chegando à escola, percebi um espaço amplo e, naquele momento, a estrutura física da escola estava passando por algumas reformas. Depois, fiquei sabendo que era para viabilizar a acessibilidade dos alunos/as com deficiências. Fui recebida por uma professora que me disse que a equipe já estava à minha espera. Entrei na sala e encontrei o diretor, a professora coordenadora pedagógica, o professor auxiliar (estagiário), a professora especializada e mais duas professoras de turmas. Todos envolvidos, de alguma forma, no caso Felipe.

Iniciamos nossa entrevista, na qual fui fazendo perguntas sobre a inclusão escolar da criança com deficiência e eles foram respondendo. Perguntei como lidavam com a inclusão da criança com deficiência. Percebi muita angústia nas falas, pois estavam se sentindo sós nesta tarefa de incluir, sem saber exatamente como fazer isso. Faltavam a eles conhecimentos, especializações na área e mais profissionais capacitados. O/A professor/a auxiliar na sala de aula é um estagiário, muitas vezes em início de graduação, ou seja, sem preparo algum. Esse é o profissional que auxilia o/a professor/a na sala de aula com os alunos com deficiências, em turmas grandes de 25 ou mais alunos/as que, às vezes, chegam a ter 3 alunos/as com

deficiências por turma. Isso é inclusão? Será que um dia poderá se dizer: temos 25 alunos em uma sala de aula, todos diferentes uns dos outros, mas todos merecedores de currículo maleável? E todos respondendo como puderem, sem precisar se encaixar em uma norma de alfabetização?

Os/As professores/as contam com a rede pública para dar suporte a eles, sendo que existe um ou dois psicólogos para todas as escolas do município. Todos os outros atendimentos necessários a essas crianças são feitos na rede pública, quando possível. Entende-se que as demandas são muitas, mas são pouquíssimos os profissionais para dar suporte a esta escola em questão.

Em relação ao caso do Felipe, que é aluno desta escola, relataram que, inicialmente, tiveram muitas dificuldades, pois não sabiam como ajudá-lo, mas que foram conversando com a mãe (Laura), que ia auxiliando os professores na interação com ele. Laura é uma mãe muito participativa na escola, diferentemente do que acontece com outras crianças, segundo relato dos professores. Outra diferença é que Laura busca dar autonomia ao filho, dentro das suas limitações. Os professores relataram que Felipe tem evoluído bastante desde que entrou na escola, mas que é um desafio diário de toda a equipe que o auxilia.

Percebemos que o suporte das redes de apoio é insignificante diante das demandas existentes. Estes/as professores/as estão fazendo o que podem para tornar possível a chamada “inclusão”.

4 HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA

Ao longo da história sobre a deficiência, a superação da invisibilidade norteia novas possibilidades. As maneiras como as pessoas com deficiência eram enxergadas pelas sociedades variavam de um país para o outro num mesmo período. Na Alemanha nazista de Hitler, eram submetidas a “experiências científicas”. Nos EUA, mutilados de guerra eram considerados heróis, recebendo honrarias e tratamentos em instituições do governo. Ressalvas feitas, vamos acompanhar o percurso histórico das pessoas com deficiências ao longo do tempo, com intuito de observar as mudanças na percepção social e cultural da história mundial. Detemo-nos, a posteriori, a uma percepção social e cultural no Brasil e em Portugal.

Silva (1986), em seu livro “A Epopeia Ignorada”, relata inúmeros acontecimentos e referências históricas sobre a pessoa com deficiência. Começa dizendo que sempre existiram sujeitos com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. Para ele, “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”. (SILVA, 1986, p. 21). Parece uma observação redundante, mas desde o mundo primitivo até os dias atuais, sempre houveram pessoas que nasceram com alguma limitação física ou que foi adquirida ao longo da vida.

A Escola de Anatomia da cidade de Alexandria, que existiu no período de 300 a.C., tem registros da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetavam os ossos e os olhos das pessoas adultas. Existem, inclusive, passagens históricas que fazem referência aos cegos do Egito e ao seu trabalho em atividades artesanais. A utilização comercial de pessoas com deficiência, para fins de prostituição ou entretenimento das pessoas ricas, manifesta-se pela primeira vez na Roma Antiga. Silva (1986, p. 130) relata:

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes.

Tragicamente, esta prática repetiu-se várias vezes na história, não só em Roma. A influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo contribuíram, a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados ao atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência. Interessante notar que, ao mesmo tempo em que avança o tratamento “caridoso” em relação aos deficientes, a Igreja Católica

continuava reafirmando a impossibilidade de que eles atuassem como padres.

As incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus”. A própria Igreja Católica adotou comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas, em particular no período da Inquisição nos séculos XI e XII. Hanseníase, peste bubônica, difteria e outros males, muitas vezes incapacitantes, disseminaram-se pela Europa Medieval.

Muitas pessoas, que conseguiram sobreviver com sérias sequelas, passaram o resto dos seus dias em situações de extrema privação e quase em absoluta marginalidade. No final do século XV, a questão das pessoas com deficiência estava completamente integrada ao contexto de pobreza e da marginalidade em que se encontrava grande parte da população, não só os deficientes. É claro que exemplos de caridade e solidariedade para com eles também existiram durante a Idade Média, mas as referências gerais desta época situam pessoas com deformidades físicas, sensoriais ou mentais na camada de excluídos, pobres, enfermos ou mendigos.

Ao longo dos séculos XVI e XVII, em diferentes países europeus, foram sendo construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos. Apesar das malformações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos.

A assistência e a qualidade do tratamento dado não só para pessoas com deficiência, como para população em geral, tiveram um substancial avanço ao longo do século XX. No caso das pessoas com deficiência, o contato direto com elevados contingentes de indivíduos com sequelas de guerra exigiu uma gama variada de medidas. A atenção às crianças com deficiência também aumentou com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específica.

Não somente no Brasil, mas em todo continente europeu, expressões como “mancos”, “aleijados” e “enfeitados” eram direcionadas à população pobre e miserável. A pessoa com deficiência foi incluída por muitos séculos na categoria dos “miseráveis”, possivelmente o mais pobre entre os pobres. (SILVA, 1986).

Figueira (2008) faz uma retrospectiva histórica em seu livro, falando sobre as pessoas com deficiência no Brasil: “(..) as questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil, por exemplo, mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade,

inferioridade, oportunismo, dentre outras, foram construídas culturalmente”. (FIGUEIRA, 2008, p. 17).

É importante salientar que as questões culturais demoram para serem revertidas, inclusive as que tratam das pessoas com deficiência nas últimas décadas. O que se entende por deficiência? Segundo os critérios do Certificado Internacional de Incapacidades (CIF), o conceito de deficiência, na convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), regulamentado no Decreto Nº 3298/99, na Lei 7853/89, define que deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003).

Segundo Ferreira (1999), o significado de “anormalidade” é a qualidade do que é anormal, aberração, anomalia. “Anormal” diz respeito a diferentes identidades, constituídas, que se estabelecem no discurso do campo dos arcaísmos culturais. Por via de regra, “anormais” aparecem atravessados por relações de poder, em que há classificação e identificação, desse ou daquele, aludidos em uma assimetria paradoxal. Parecem duras estas palavras que são designadas por variados “tipos”. Quanto mais se alargam os saberes sobre a diversidade humana, mais questionamentos surgem. Esta questão de ser “normal ou anormal” consiste em problematizar, submeter ao crivo da crítica aquilo que é cultural e socialmente aceito pelas relações de poder.

Goffman (1963) analisa que o anormal faz parte da percepção de quem vê. Uma característica que estigmatiza alguém pode corroborar na normalidade de outrem, logo ele não é, em si mesmo, nem honroso ou desonroso. Sobre o estigma, os gregos tinham conhecimento de recursos visuais e criaram o termo “estigma” para se referir a sinais corporais nos quais procuravam evidenciar algo diferente ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Esses sinais eram feitos com cortes no corpo, que identificavam um sujeito criminoso, escravo ou traidor. Na atualidade, o estigma não é mais usado para marcar o corpo, é aplicado à própria desgraça e não à evidência corporal.

4.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM PORTUGAL

Na presente seção, serão discutidos os movimentos das políticas sociais em direção à inclusão escolar da criança com deficiência na escola regular, adotada pelos respectivos países. Será refletido como se iniciou a educação especial, quais as primeiras escolas especiais e o que existe de efetivo na atualidade sobre a inclusão escolar da criança com deficiência em

Leiria.

Para refletir sobre a educação especial no Brasil e em Portugal, é importante ressaltar pontos que estes dois países têm em comum e no que divergem. Compreender como e porque a educação especial teve ou tem a sua devida importância nos contextos atuais brasileiro e português. Pensamos nas diferenças existentes entre a educação especial e a educação inclusiva, tendo em vista que uma não pode ser confundida uma com a outra.

Desde o surgimento da educação especial, seu propósito inicial era de um sistema de ensino separado de educação para crianças e jovens com deficiências. Na educação inclusiva, o objetivo é incluir crianças com deficiências na escola regular, para que todos tenham direito ao ensino de qualidade. No formato da escola tradicional, é possível haver esta inclusão com qualidade? Paulo Freire (1974) faz uma crítica à educação tradicional, aquela que parte do princípio de que o professor detém o saber, obtendo assim uma relação vertical. Nela, o educador detém o saber e o/a aluno/a é apenas depósito de conhecimento.

Antes mesmo de realizarmos uma trajetória pela educação especial, faremos um pequeno percurso histórico dos primeiros passos voltados à educação no Brasil, partindo do princípio de que o Brasil foi colonizado por Portugueses em uma época que abrange o período de 1500 a 1822. Nesta época, uma expedição coordenada por Pedro Alvares Cabral, enviada pelo governo Português, chega ao Brasil. (PEREIRA, 1939).

As primeiras ações pedagógicas foram desenvolvidas pela Ordem dos Jesuítas no Brasil, permeando assim os diversos níveis de instrução na Colônia portuguesa em terras longínquas. Não tendo intuições de educação formal no Brasil, os colégios jesuítas eram polos de instrução formal, em que se ensinava a ler, escrever e o princípio das humanidades latinas, uma instrução considerada imprescindível para cada estado da sociedade colonial. O desempenho dos jesuítas na educação no Brasil esteve marcado pelo plano de instrução criado pelo Padre Manoel de Nóbrega, chefe dos jesuítas no Brasil. Sua estratégia para organizar o ensino era agir sobre os filhos dos indígenas. Com isso, eram enviados órfãos de Lisboa ao seu domínio no novo mundo. (SAVIANI, 2011).

Até aqui se fala da educação para crianças sem deficiência, pois na maior parte da história da humanidade o deficiente foi vítima de segregação. O motivo era a incapacidade e a anormalidade, como referimos em capítulo anterior. (FERNANDES, 2011). Em Portugal, a educação de crianças deficientes iniciou-se no século XIX, de duas formas: uma assistencial, para a qual foram criados os asilos; e outra educativa, a partir de 1822, com a criação da primeira instituição de surdos e cegos. No Brasil, da mesma forma que em Portugal, a educação especial começou no final do século XIX, em 1854, 32 anos depois de Portugal,

com a inspiração do experimento europeu do Instituto dos Meninos Cegos. Sob o comando de Benjamin Constant, fundou-se o Instituto dos Surdos-mudos, em 1857. Nesta ocasião, quem dirigia era o francês Edouard Huet. (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996). Para a época, a criação destas instituições eram precursoras e pareceram atos extraordinários.

Teixeira (1968, p. 71) expõe:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

Segundo as Ordenações Filipinas de 1700, foram desenvolvidas em Portugal algumas ações pedagógicas, quando enviaram dois professores para Paris a fim de aprenderem como agir com crianças e jovens com deficiências. Isso ocorreu na mesma época em que a instituição para cegos e surdos foi instituída e, mais tarde, agregada à Casa Pia de Lisboa. Em 1913, um pedagogo chamado Antônio Aurélio da Costa Ferreira organizou o primeiro curso de especialização de professores. Portugal fazia parte da união Europeia e, já nesta época, esta proximidade favorecia a busca por capacitações e desenvolvimento nos países próximos e mais antigos.

No Brasil, segundo Jannuzzi (1992) e Mazzotta (1996), em meados de 1874, foi instituído na Bahia o Hospital Juliano Moreira, iniciando a assistência médica aos sujeitos com deficiência intelectual. Mais tarde, em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Com a proclamação da república no Brasil em 1889, os profissionais que estudavam na Europa retornaram animados, tendo como escopo a modernização da educação no Brasil. (ARANHA, 2005). No início do século XX, a Psicologia adentra a escola como ciência que classifica, rotula e segrega. Até a primeira década do Século XX, ainda com a sustentação do movimento higienista e já sob a égide do movimento escola-novista, a escola se amplia e se responsabiliza por investir em estruturas de controle e moralização.

Dentre os estrangeiros, chega ao Brasil em 1929 a senhora Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se enraizou no país e acalorou o cenário nacional da educação especial. Nascida em 1892 e falecida em 1974, estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne e, no Brasil, instituiu o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais no ano de 1929.

Entre o final da década de 1920 e início da década de 1930, ocorreu a instalação e o fortalecimento das instituições filantrópicas com o favorecimento da iniciativa privada na

educação. Em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi¹³ e a institucionalização da escola, com a omissão do governo frente à educação especial e destinação de verbas públicas da educação especial para o ensino feito nas instituições privadas de caráter filantrópico. (CAMPOS, 2012). Conforme o autor, mesmo o governo não assumindo esse tipo de educação, contribuía parcialmente com entidades filantrópicas.

Jannuzzi (1992) ainda aponta que, neste início da história da educação especial do Brasil, o que predomina são atendimentos médicos, pedagógicos e psicopedagógicos. O médico era responsável pelo diagnóstico, mas também pelas práticas escolares. Na questão psicopedagógica, ela não era independente do médico, mas já tinham inícios psicológicos. No Brasil, como em Portugal, até a década de 1950 o que imperava era o padrão psico-médico em, que se visualiza o sujeito com algum déficit. (CLOUGH, 2000).

Em Portugal, mais precisamente em fevereiro de 1930, foram alojadas classes especiais para “retardados”¹⁴ nas escolas primárias de Lisboa, abarcando cerca de 300 crianças. A partir de 1942, com auxílio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, houve um impulso na educação de deficientes mentais e deficientes motores. O Decreto-Lei nº 35/801, de 13 de agosto de 1946, determinou a criação de classes especiais junto das escolas primárias, competindo com o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, agora na competência do Ministério da Educação para seu funcionamento.

Neste mesmo período, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, protegia o direito à educação de todos os sujeitos. Em Portugal, a partir de 1950, começava-se a discutir o ajuste legal da deficiência. As escolas especiais continuavam a se expandir e seu objetivo era propiciar uma educação mais individualizada.

Portugal passou a ser o centro de intervenções, que surgem, em sua maioria, criados por pais e áreas específicas. Por exemplo, em 1955, é criado por pais o Centro Infantil Hellen Keller. Depois, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores. Em 1960, é criada em Lisboa a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral. Em 1962, surge a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (APPACM), mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM). Em 1964, o

¹³A Sociedade Pestalozzi do Brasil registra que o movimento Pestalozziano começou em 1925, por um casal de educadores. O trabalho foi iniciado com crianças que não conseguiam acompanhar o ensino regular em Canoas, no Rio Grande do Sul.

¹⁴As crianças ditas “retardadas” vinham de um modelo de “anormalidade”. A denominação “criança anormal” foi cientificamente legitimada no fim do século XIX e começo do século XX, para chamar àquelas crianças que não seriam “para a escola”. As crianças anormais são crianças que “em virtude da sua constituição física e intelectual se tornaram incapazes de aproveitar os métodos comuns de instrução e de educação em vigor nas escolas públicas”. (BINET; SIMON, 1907, p. 6).

Instituto de Assistência a Menores institui os Serviços de Educação de Deficientes. Em 1963, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da Direção Geral do Ensino Superior.

Lança-se, em 1964, a ideia do curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas. Em 1970, é criado em Coimbra o Centro de Paralisia Cerebral. Em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas. Percebe-se, em Portugal, que desde a criação das escolas especiais existia uma fragmentação por especificidades de deficiências. E como funciona, na atualidade, esta fragmentação por especificidade de deficiências na realidade portuguesa? O que mudou?

Em Portugal as escolas especiais recobrem, genericamente, as escolas criadas pelas associações e cooperativas de pais, que emergiram nos anos 1960 e 1970 do século XX, tanto as sem fins lucrativos, como as escolas privadas com fins lucrativos que começaram a se proliferar a partir dos anos 1970 e 1980 de modo assimétrico, sendo que 85% dessas escolas estavam situadas na região de Lisboa. Segundo Clough (2000), surgem também na década de 1970 movimentos de integração educacional de alunos/as com necessidades especiais, com o propósito de todos estarem dentro da escola regular, sob os critérios de igualdade e justiça.

No Brasil, a partir de 1954, nasce o movimento da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e cresce o número de escolas especiais. A APAE é idealizada contendo o parâmetro da organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que incidia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. O movimento pioneiro foi criado inicialmente no Rio de Janeiro, em 1954, onde uma mãe recém-chegada ao Brasil, vinda dos Estados Unidos, o traz como algo novo, pois esta mãe tinha uma filha com síndrome de Down. Esta mãe era parte ativa da criação de inúmeras outras APAES, admirando-se que no Brasil ainda não existisse. Reuniram-se pais, amigos, professores e médicos de excepcionais para fundar, então, a primeira APAE no Brasil.

O intuito era que estas crianças se desenvolvessem em classes especiais. Estes alunos se tornaram adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Surgiram, então, oficinas pedagógicas ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil. Assim, sucessivamente, foram surgindo em outras partes do país. A deficiência era discutida com um grupo de famílias que trazia suas experiências, bem como os pais de deficientes. Em alguns casos, haviam técnicos na área. As APAEs atendem às pessoas com deficiências intelectuais e múltiplas. Abaixo, está transcrito um depoimento de Dona Alda Moreira Estrázula, fundadora da APAE São Paulo, na Federação Nacional das APAEs, em 1997¹⁵:

¹⁵ Federação das Apaes do Estado do Paraná. Um Pouco da História do Movimento das Apaes. Disponível em: <<https://apaeprr.org.br/page/um-pouco-da-historia-do-movimento-das-apaes>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Tudo era para nós, ainda, profundamente nebuloso. Pouco ou nada sabíamos de nossas reações emocionais, de nossas fantasias, de quão pouco sabíamos lutar; primeiro contra nossa própria desesperança e frustração, depois com os problemas em si, nosso elo comum, o grave problema de deficiência mental...

Em 1964, Marechal Castelo Branco, presidente do Brasil, construiu o espaço onde fica a atual sede do Rio de Janeiro. Com aquisição da sede própria, transferiu-se para Brasília e adotou o símbolo da flor ladeada por duas mãos em perfil, uma amparando a outra, existente até os dias atuais. A APAE caracteriza-se por uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAES e outras entidades, tendo sede e fórum em Brasília, Distrito Federal.

Fazendo um paralelo entre Brasil e Portugal, na questão do surgimento das APAEs, o intuito era que estas crianças se desenvolvessem em classes especiais. Após o surgimento das APAES, se deu a criação da Associação de Pais e Amigos de Crianças com Deficiências Auditivas (APADA), em 21 de junho de 1991. Neste momento, foram acolhidas mães de crianças surdas e pessoas que tinham interesse no atendimento a esta comunidade excluída dos processos educacionais e sociais. A inserção da língua de sinais no Brasil é de 1857, por meio da Fundação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), mas somente em 2002 ocorre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nestes períodos anteriores, muitos surdos foram excluídos dos moldes da língua oral.

Percebemos que em Portugal haviam mais instituições que atendiam por especificidades de deficiências. No Brasil temos as APAEs, que atendem a todos os tipos e deficiências e as APADAs, que atendem aos surdos-mudos. As APAEs, desde seu nascimento no Rio de Janeiro em 1954, estão presentes em mais de 2000 municípios do Brasil, atendendo a mais de 350 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Segundo dados do IBGE, o Brasil tem 5.570 municípios. O objetivo das APAEs é promover o desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especiais, com intuito de um processo educacional.

Desde a década de 1990, o Brasil é signatário de documentos originários de reuniões internacionais, como a Declaração de Jomtien de 1990, que preconiza a educação para todos como direito fundamental, devido à sua importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, contribuindo para um mundo mais seguro e saudável. Mais tarde, a Declaração de Salamanca, em 1994, que destaca a educação de pessoas com deficiências no ensino regular, focando numa orientação integradora, que preconiza o combate à discriminação e que todas as crianças tenham acesso ao ensino primário gratuito.

Com isso, acontece o desencadeamento das reformas nas políticas públicas de saúde, educação, trabalho e assistência social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), nº 9394/96, preconiza a educação de pessoas com necessidades especiais “preferencialmente” na rede regular de ensino, uma contradição que mantém a educação especial como sistema paralelo, o que permanece mesmo após 29 anos. O que mudou no Brasil? As escolas especializadas continuam cumprindo a função inicial proposta, sendo que as dúvidas e incertezas continuam frente à educação da criança com deficiência. Será que isso ocorre por que não fica claro na lei? Por que se preconiza a “preferência” da educação especial nas escolas regulares e não a obrigatoriedade?

As diferenças entre educação especial, segregação, integração, exclusão e inclusão na escola regular dizem respeito aos caminhos percorridos nestes diferentes termos e significados, conceituações e atualizações na sociedade atual. A Educação Especial, segundo Ferreira (2010) é uma educação oferecida a pessoas com algum tipo de deficiência e ou indivíduos superdotados.

Um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu aluno. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob este enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com a sua finalidade, que é formar cidadãos conscientes e participativos. (BRASIL, 1994, p. 17).

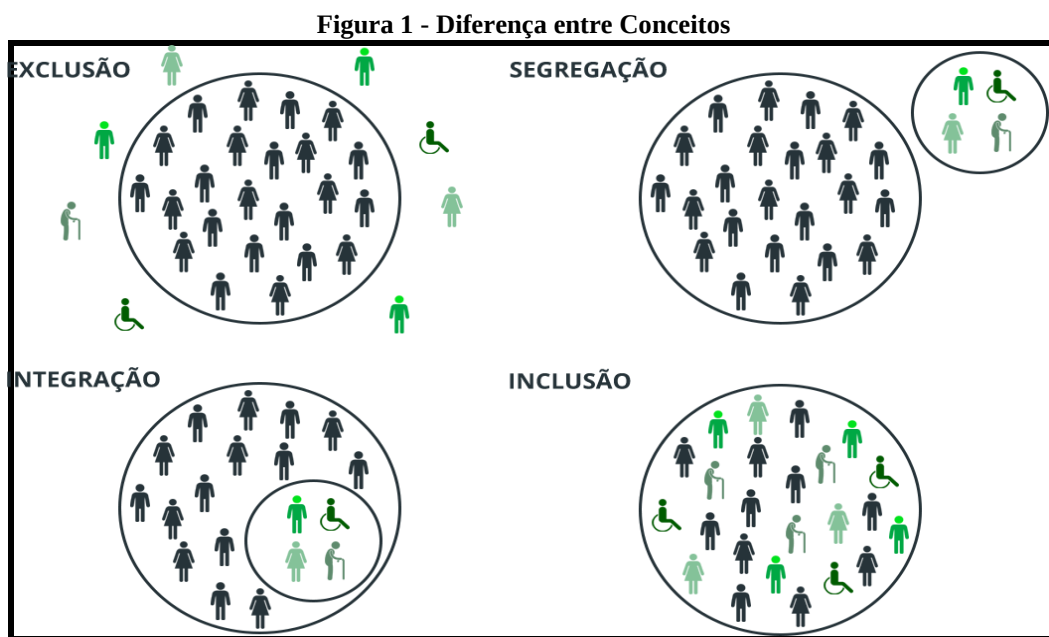
O conceito de “segregação” significa, de acordo com o Dicionário Aurélio, o “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, notadamente sexual, religioso, étnico, etc.”¹⁶ A segregação surge na ideia implícita de desigualdades de oportunidades que aparecem no ambiente escolar. O tópico segregação está diametralmente ligado à temática da característica de equidade dos sistemas educacionais e amplamente ligado à integridade social. Diferentes países, inclusive o Brasil, indicam que agrupar alunos/as com atributos específicos em algumas escolas pode influenciar a maneira como eles são tratados, a condição do ensino e o desejo para os níveis seguintes de educação. (BRITO; COSTA, 2010).

Na definição etimológica, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Inclusão vem do verbo incluir, e significa compreender, fazer parte ou participar. Percebe-se que no significado de inclusão surge a expressão participar, fazer parte, o que implica outra conotação. Participação é uma

¹⁶ Dicionário Aurélio. Segregação. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/segregacao>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

necessidade do ser humano e o indivíduo só poderá se desenvolver em uma sociedade que permita e promova a sua participação.

São conceitos cujos significados vêm sendo socialmente construídos no intuito de estabelecer não somente suas diferenças semânticas, mas, principalmente, fundamentar os princípios e valores para uma sociabilidade de tolerância e inclusão. A Figura 1, abaixo, corresponde a esse esforço social e colabora para melhor compreensão desses termos.



Fonte: autor desconhecido (2019).¹⁷

Pelo viés educacional, tanto a integração como a inclusão tratam da inserção da criança com deficiência na escola regular. Os autores Dens (1998), Mantoan (2003), Bueno (2001) e Mrech (1999) enfatizam as diferentes inserções existente entre ambas as conceituações. Integração seria fazer algo inteiro, integrar, adaptar algo ou alguém a uma comunidade. Também pode significar uma abrangência, compreensão, envolvimento, estar por dentro de algo ou fazer parte de um grupo. Podemos ver que mudam as palavras e também seus significados, numa tentativa mais abrangente que busca conceituar e minimizar processos arraigados de exclusão, preconceito e discriminação.

Assim, às pessoas com doenças crônicas, com deficiência e outras características de “risco”, não basta que lhes seja dado um lugar de possível acesso na sociedade. É

¹⁷ Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=exclusao,+inclusao,+segregacao>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

necessário que a perspectiva inclusiva se alargue até estar assegurada a possibilidade de escolha e opção. Essa possibilidade de opção poderá até chegar à recusa de aceitar o lugar que a sociedade “preparou” e previu para a sua “colocação”. (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Igualdade não é de forma alguma tornar igual. Como apontam Santos e Paulino (2006, p. 12), “[...] incluir não é nivelar e nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, invés de inibidas, são valorizadas. Portanto “aluno-padrão” não existe. Cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é”.

Incluir as pessoas com deficiências na sociedade foi e é um processo. Antes, com o método de segregação, em que ficavam separados, depois passamos pela integração numa tentativa de adaptar a pessoa ao ambiente. Agora, a inclusão vem como a grande diferença entre as outras, na qual o que deve ser adaptado é o ambiente, para que a pessoa seja parte da sociedade como um todo.

4.2 INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA ESCOLA PARA TODOS

O conceito de “inclusão” surge em 1986, nos Estados Unidos, com a *Regular Education Initiative* (REI), junto a um processo que já havia iniciado na Dinamarca em 1959, com intuito de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais. Portugal também abarca o importante documento orientador da Declaração de Salamanca de 1994. A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, de 1989, foi adotada por Portugal, mas apesar de ter um sistema legal concretamente constituído, ainda não está suficientemente disseminadas pelas escolas e pela sociedade em geral, através de práticas que promovam a cidadania.

A especificidade portuguesa fez emergir quatro tipos de espaços que lidam com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais: cooperativas e associações de pais; colégios particulares com fins lucrativos; Instituições Particulares de Solidariedade; e processos de inclusão na escola regular, por meio do Ministério da Educação. A inclusão, no entanto, é feita na forma de integração, não condizente com as propostas de igualdade de direitos para todos. Entre os anos letivos de 1997 e 1998, as escolas regulares reuniam cerca de 20% da população que cursava o Ensino Especial. Nas escolas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, estava concentrada 10% e, nos outros equipamentos, era atendida 69,6%.

No Artigo 71 da Constituição da República Portuguesa enfatizam-se os seguintes direitos: “Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente de direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados.” (PORTUGAL, 1996).

Em Portugal não é comum usar o termo deficiência, mas sim “perturbações” e “incapacidades”. Parte-se de uma análise comparativa do modelo médico e do modelo biopsicossocial, baseado nos trabalhos da Organização Mundial da Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O modelo médico é mais fechado e linear, enquanto o modelo biopsicossocial é mais aberto e interacional. Esta redefinição propõe uma tentativa de integrar o modelo médico e a explicação sociopolítica radical do modelo social, acreditando ser o resultado da rejeição por parte das pessoas com deficiência e incapacidades, e também da organização dentro e fora da academia científica. Portanto, sendo a CIF um modelo internacional, traz uma nova denominação. (BARNES, 1998).

Na escola regular começa-se então, de maneira oficial, a intervir de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores de forma itinerante e, mais tarde, a partir de 1976, com a criação de Equipes de Educação Especial, que visam integrar as pessoas com deficiências em classes regulares. Neste processo de democratização do ensino são criadas as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCIs) e outras instituições de apoio às pessoas com deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto. (AFONSO; AFONSO, 2005).

As CERCIs surgem em 25 de abril de 1974, com a preocupação de estabelecer medidas de integração, educação e formação profissional. Apesar das ambivalências próprias do sistema legislativo e efetivação de direitos fundamentais de igualdade de oportunidades, percebe-se que muito tem sido feito no âmbito de projetos de integração. Pelos dados disponíveis, entende-se que, embora as preocupações demonstradas pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, pelo comprometimento em generalizar e universalizar serviços, ainda continuam brechas na função social do Estado de bem-estar. Ele continua lento, no entanto, é um dos sistemas de integração em funcionamento até os dias atuais. (ALMEIDA et al., 1992).

Em 2002, quarenta e nove cooperativas de pais estavam em pleno funcionamento. Em termos de organizações de pais de deficientes mentais, o projeto organizacional cooperativo está presente com perseverança no subsistema da Educação Especial, em que se destaca a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), que

surgiu nos anos 1960, num período em que havia uma carência de estruturas estatais para resolver os problemas das crianças e jovens deficientes.

Com base em novo Decreto-Lei, de nº 54/2018,

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (PORTUGAL, 2018).

O Decreto-Lei nº 54/2018, no Artigo 1º, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa¹⁸. No artigo 3º, estão princípios orientadores da educação inclusiva: a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e

¹⁸ Diário da República. 1ª série, nº 129, 6 jul. 2018. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/115652951/details/maximized>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar. Portugal, nos dias atuais, conta com as novas diretrizes acima citadas, as instituições como as CERCIs e as instituições no formato de internato ou de reabilitação e inserção social.

No Brasil, a educação especial segue as diretrizes legisladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais. Visa estratégias de apoio para todos/as os/as alunos/as com diferentes alternativas de atendimento.

Estas diretrizes de inclusão estão atuais nas leis e estatutos, que também abordam a questão escolar. Permanecem atualizadas na Constituição Federal, nas leis estaduais e municipais, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDB. Todos esses documentos são unânimes no direito a uma educação para todos e de que as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser inseridas, preferencialmente, na rede regular de ensino, não podendo ser descumprida esta lei, sob pena legal. A Lei nº 7.853, de 1989, um ano após a Constituição Federal (CF), prediz que é crime recusar uma criança com deficiência ou cancelar presença de uma já matriculada em escola regular. Ainda, pelo viés jurídico federal, é possível assegurar que, ao aceitar a troca do ensino de alunos/as com deficiência para o ensino regular, exclusivamente pelo ensino especial, na idade de acesso à educação básica obrigatória, o sistema educacional brasileiro está ferindo o disposto na CF, na LDBEN nº 9.394/96 e na Convenção da Guatemala¹⁹.

Para o Ministério Público Federal (2004, p. 10), “a participação dos alunos com deficiência deve ser garantida nas classes comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades”. Contudo, na prática, o que ainda acontece é a autoridade dada às famílias dos/das alunos/as com deficiência em optar pelo tipo de escola, regular ou especial, que deverão matricular seus/suas filhos/as.

No Brasil existem escolas especializadas e escolas regulares, mas todas as crianças preferencialmente devem estar incluídas nas escolas regulares. A seguir, o Quadro 1 elenca os

¹⁹A Convenção da Guatemala esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (Art. 1º, nº 2, “b”). Assim, as diferenciações ou preferências são admitidas em algumas circunstâncias, mas a exclusão ou restrição jamais serão permitidas se o motivo for a deficiência. Assim, o que está escrito na LDBEN como educação especial deve ser entendido como atendimento educacional especializado, nos termos da Constituição Federal, sob pena de incompatibilidade. (BRASIL, 2004).

principais marcos históricos na evolução sobre as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal.

Quadro 1 – Evolução histórica do marco legal sobre políticas de inclusão escolar no Brasil e Portugal

	Brasil		Portugal
Séc. XIX 1857	Criação da primeira instituição de surdos e cegos	Séc. XIX	Criação da primeira instituição de surdos e cegos.
1920 a 1932	Fortalecimento das instituições filantrópicas com o favorecimento da iniciativa privada na educação. Em 1932 foi criada a Sociedade Pestalozzi ²⁰		
		1946	Criação de classes especiais, junto das escolas primárias.
1950	Predomínio do padrão psico-médico		
1954	Movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	1955 a 1964	Criado por pais o Centro Infantil Hellen Keller, depois a Liga Portuguesa de Deficientes Motores. Em 1960 é criada, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral. Em 1962 é criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (APPACM), mais tarde denominada Associação.
1961	O direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.		
1990	Declaração de Jomtien que preconiza a educação para todos como direito.		
1994	Declaração de Salamanca, que destaca a educação de pessoas com deficiências no ensino regular, com foco numa orientação integradora.		
1996	Preconiza a educação de pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, na escola regular.	1997/1998	A especificidade portuguesa fez emergir quatro tipos de espaços que lidam com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais: cooperativas e associações de pais; colégios particulares com fins lucrativos; Instituições Particulares de Solidariedade; e processos de inclusão na escola regular. A inclusão ainda é feita na forma de integração, não era condizente com as propostas de igualdade de direitos para todos.

²⁰A Sociedade Pestalozzi do Brasil registra que o movimento Pestalozziano começou em 1925, por um casal de Canoas, no Rio Grande do Sul.

2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular ao invés de escolas especiais.	2018	O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadora da sua plena inclusão social.
------	---	------	--

Fonte: Pesquisa documental (2019).

O quadro acima ilustra os aspectos evolutivos de Brasil e Portugal, de 1857 a 2018, mostrando os principais marcos históricos referentes às pessoas com deficiências, avanços e conquistas entre os períodos.

5 SER PAI OU SER MÃE DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

E assim nasce um desejo: ser mãe, ser pai. Segundo Klaus, Kennell e Klaus (2000), os meses que antecedem o nascimento do bebê são de preparação para os/as pais/mães, pois com a chegada desta criança vem uma mistura de sentimentos. O bebê, ao estar nos braços de seus pais/mães, em sua família, já nas primeiras semanas produz mudanças emocionais.

Gerar um/a filho/a é uma experiência marcante, as emoções podem ser intensas e, muitas vezes, conflituosas, como alegria, felicidade, angústia, medo, entre outros. Passado o momento do nascimento, os/as pais/mães percebem que o trabalho apenas começou, pois, somado à tarefa de cuidar do desenvolvimento do/a filho/a, vivem a experiência de educar num contexto social. E quando este/a filho/a pode não ser o bebê imaginado pelos pais? O que sentem ao se depararem com um/a filho/a com deficiência? Muitas dificuldades podem surgir, como insegurança, instabilidade e, assim, na sua maioria, sentem-se despreparados no enfrentamento de tal tarefa.

Situações como uma deficiência costumam gerar estresse, podendo trazer dificuldades aos pais no exercício da paternidade/maternidade. Este desafio, para alguns, torna-se maior quando descobrem que seu/sua filho/a tem alguma deficiência, o que gera insegurança e dúvidas na tarefa de educar. Nesse momento, é natural que todas as programações no que se refere à educação que dariam sejam questionadas. Muitos autores explicam que o nascimento de bebês com alguma deficiência pode chocar os/as pais/mães, frustrar seus sonhos ou desencadear reações e sentimentos que interferem na interação com o/a filho/a. (KLAUS; KENNEL; KLAUS, 2000; OLIVEIRA, 2001). Neste sentido, é esperado que possam manifestar sentimentos de angústia, desespero, medo e até rejeição nos primeiros momentos, como parte do processo da gradativa aceitação do bebê com deficiência.

Klaus, Kennell e Klaus (2000) salientam que, além de seu próprio turbilhão emocional, os/as pais/mães que têm filhos/as com alguma deficiência precisam lidar com as expectativas daqueles que estão à sua volta, além de problemas de saúde que a criança possa apresentar, gerando uma carga alta de estresse. Para Buscaglia (1997), Klaus, Kennell e Klaus (2000), Prado (2005), Flamenghi Jr. e Messa (2007) é fundamental um trabalho intensivo de apoio e orientação às famílias com filhos/as deficientes.

Os autores evidenciam que o envolvimento da família desde cedo terá efeito positivo na relação de cuidado e no investimento oferecido ao desenvolvimento da criança. Darling e Steinberg (1993), Maturana e Cia (2015), Bronfenbrenner (1996), Szymanski (2004), Dessen

e Braz (2005) salientam que o desenvolvimento da criança depende da qualidade das interações que se estabelecem na família.

A partir dos primeiros cuidados dispensados ao bebê é que se estabelecem as relações de socialização. A aproximação parental dá início às práticas educativas que transmitem hábitos, valores, crenças, conhecimentos, enfim, subsídios para um convívio social. As práticas educativas parentais podem ser entendidas como conjuntos de comportamentos singulares manifestados pelos/as pais/mães no processo de educação ou socialização dos/as filhos/as. (DARLING; STEINBERG, 1993).

Reações emocionais como culpa, negação, inferioridade, confusão, raiva, desamor e questionamentos de crenças religiosas são conflitos que devem ser bem vivenciados, compondo um quadro natural, mas visando não perder a esperança e a credibilidade em si e em seu/sua filho/a. A autora ressalta que é preciso cuidar para não se tornarem “pais/mães deficientes”, uma vez que terão seus sentimentos e posturas constantemente colocados à prova, tanto entre eles, como entre os profissionais e o mundo que o cerca. A mãe de uma criança com deficiência parece experimentar complexas combinações de emoções ao ficar sabendo que o/a filho/a tem deficiência mental, discordância ou batalha entre aquilo que se esperava e o que havia acontecido, tais como conflitos psicológicos maternos, que são reações ao desapontamento. (SÓLCIA, 2004).

Os/as pais/mães constituem o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente se tratando das crianças com deficiência, que requerem atenção e cuidados específicos. A influência dos/as pais/mães no desenvolvimento das crianças se dá, primordialmente, através das relações estabelecidas pela comunicação. O primeiro contato do bebê com o mundo é o toque, para que se sinta seguro e para o amadurecimento do seu sistema sensorial. Seus benefícios vão direto ao corpo e à mente. Através do toque, o bebê comunica a suas necessidades com agitação e choro, como se fosse uma necessidade básica para a sua sobrevivência. É tocando que se processam as primeiras linguagens. (MESSER, 1994).

Conforme Santos (2015), a comunicação se dá a partir de um conjunto de competências necessárias para compreender o mundo, os comportamentos sociais do sujeito e as relações com os outros para o desenvolvimento comunicacional.

5.1 A CRIANÇA E O PRINCÍPIO CRIATIVO, ASPECTO INERENTE A TODO SER HUMANO

O título desta seção refere-se ao que Vygotsky (1997) traz como aspecto inerente ao desenvolvimento do ser humano. A energia criativa é a realização humana, propulsora do novo, quer seja dos reflexos de algum objeto do mundo exterior, ou de elaborações do cérebro e do sentir, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano. A imaginação é substrato da atividade criativa, que se revela de modo claro nos aspectos culturais, artísticos, científicos e técnicos. Com frequência, reconhece-se que a atividade dos poetas e dos cientistas é “naturalmente” criativa, entretanto, temos dificuldade em dizer o mesmo para o homem comum.

Conforme Dias (2003), para que essa criatividade originária possa se desenvolver, é essencial que a criança receba do ambiente social a proteção adequada para suas necessidades. Acolhido quando criança, o indivíduo adulto continuará a exercer sua criatividade de formas cada vez mais complexas.

Para Winnicott (1983), a criatividade é inata, está presente desde o início do amadurecimento do bebê. Já nas primeiras experiências de contato com a realidade, isto é, durante as primeiras mamadas, o bebê já é dotado da criatividade originária e, ganhando os cuidados necessários, colabora pessoalmente para a ação da amamentação através da fantasia de onipotência. Assim como a criatividade, a espontaneidade, na teoria de desenvolvimento de Winnicott (1983), se expressa nos primeiros momentos de vida de um recém-nascido, quando algum impulso o leva a uma articulação que se transforma em necessidade imprescindível, como fome, excreção ou dor. Prontamente, essa necessidade se torna um movimento no corpo, que ficará na perspectiva indeterminada de ser atendida. Igualmente, são espontâneos os gestos que o pai ou a mãe fazem na direção de atender às necessidades da criança. (DIAS, 2003). O encontro dos gestos espontâneos da mãe e do bebê se completam na experiência de criar o próprio mundo, fundamental para a criança alimentar sua capacidade criativa original.

Um dos principais conceitos na teoria de Moreno (1975) é a espontaneidade, fator que se diz hereditário e do ambiente social, desenvolvendo-se no sujeito através das relações que este estabelece ao longo da vida. É por via da ação espontânea que o ser humano pode se relacionar com o mundo que o circunda de forma excêntrica. (MORENO, 1975). Para o autor, o nascimento é considerado o primeiro ato espontâneo do ser humano. O período de gestação é o momento de preparo que a mãe e filho têm para o nascimento. Pouco antes do parto, eles

começam um ciclo de movimentos que culminarão na expulsão do bebê do ventre materno. Esses movimentos, chamados aquecimentos preparatórios, são essenciais para o sucesso do ato espontâneo de nascer. Moreno (1975) ainda reforça que, neste ato, existe uma construção física e subjetiva da díade mãe-bebê em direção ao nascimento e o pacto da ação entre ambos para um mesmo objetivo.

A importância da primeira infância para a constituição da personalidade da criança, a relação que esta constrói na sua matriz de identidade e os vínculos formados durante as primeiras fases do desenvolvimento são internalizados durante a construção da subjetividade. A matriz de identidade, para Moreno (1975), é o lugar em que a criança se insere desde o nascimento, relaciona-se com os outros objetos e pessoas dentro de um determinado ambiente, integrando os fatores sociais, materiais e psicológicos. É o *locus nascendi*, a placenta social que organiza a comunicação entre a criança e o universo social da mãe. (MORENO, 1975).

Segundo Winnicott (1983), o desenvolvimento emocional do ser humano possui dois princípios fundamentais. O primeiro determina que todo ser humano possui uma capacidade de integração inata que o estimula por toda a vida, rumo à construção de uma essência individual. O segundo é uma habilidade integrativa hereditária, não se desenvolve involuntariamente de um meio ambiente favorável. É imprescindível que o ambiente social forneça suas necessidades físicas e afetivas através da relação entre mãe e bebê ou do cuidador que exerça a função parental.

Continuando, para Winnicott (1983), o bebê recém-nascido vive em um mundo não integrado e só se tornará um sujeito integrado se tiver a oportunidade de viver uma relação com uma pessoa que o veja como um ser inteiro e respeite suas necessidades. Como ser humano, ontologicamente social, cada sujeito tem uma interação com outros sujeitos e com a natureza, o que possibilita assimilação do patrimônio histórico e cultural da humanidade. Vygotsky (1997) defende a teoria da interação social como uma necessidade ontológica, abarcante do ser humano, não constituinte somente por meio dos processos orgânicos de maturação. Partindo da perspectiva de ser inato, o princípio criativo de todo ser humano necessita de estímulo externo para ser desenvolvido. A criança terá um avanço maior em seu desenvolvimento na interação com todos os diferentes contatos sociais.

Vygotsky (1997) ainda conceitua que as funções psicológicas primeiras das crianças vão se transformando em funções psicológicas superiores, conforme elas acomodam os conhecimentos historicamente produzidos, instrumentalizando seus sistemas físicos e simbólicos. Por conseguinte, essas interações sociais e trocas que se estabelecem com outros

sujeitos propiciam e determinam o desenvolvimento de maneiras mais complexas de pensamento. Independentemente da capacidade ou incapacidade que qualquer sujeito tenha, o outro sempre será sua fonte de referência para a construção da sua subjetividade. Conforme os autores acima citados, a criatividade e a espontaneidade estão presentes desde o início do desenvolvimento do bebê, sendo necessários os cuidados indispensáveis para transitar no mundo social compartilhado, sem perder o contato com seu mundo pessoal e imaginativo. Sendo assim, podemos pensar que toda a criança com ou sem deficiência, com as condições básicas, tem possibilidade de se desenvolver, tendo o estímulo do outro, do meio e as condições básicas necessárias para o seu desenvolvimento, como sujeito único e individual nas suas peculiaridades.

Segundo Vygotsky (1997), existe potencial e habilidade nas pessoas com deficiência, entretanto, para que possam desenvolvê-las, é preciso que sejam proporcionadas condições materiais e instrumentais apropriadas. Portanto, faz-se necessário oferecer a esses alunos uma educação que autorize seu desenvolvimento pleno, para que possam acomodar a cultura histórica e socialmente construída. Cada um à sua forma, no seu tempo, mesmo com ajuda de outras pessoas, porque nascemos com a capacidade de aprender.

A inteligência tem como tema a ação do indivíduo de organizar, reorganizar, qualificar e categorizar continuamente o conhecimento adquirido. O indivíduo constrói sua imagem a partir da imagem do outro, do seu semelhante. Por isso, há muita importância na presença do outro no desenvolvimento da criança com deficiência. E se esse outro for um sujeito com deficiências? Será possível o desenvolvimento das habilidades e da criatividade? Para isso, é preciso citar o desejo de cada sujeito, o desejo simbólico que organiza a vida afetiva de cada ser humano, proporcionando significado a ela, pois cada um é único nas suas experiências. Para Fernandez (1991), a aprendizagem se organiza no processo que envolve inteligência e desejo. Para ele, “o aprendizado é considerado a partir da relação da criança com o conhecimento.” (FERNANDEZ, 1991, p. 59).

Para Piaget, Vygotsky e Wallon (1992) existem três formas de aprendizagem: hereditárias, associadas com as experiências vividas através do meio; as formas lógico-matemáticas, que se constroem continuamente conforme estágios de equilíbrio; e, por fim, as formas adquiridas em função da experiência que proporciona ao indivíduo elementos sobre o componente de suas propriedades. Assim, o conhecimento é uma prolongação, uma atualização e o desempenho de uma influência cultural. Conforme esses autores, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se dão por intermédio do biológico do indivíduo e da cultura em que está inserido.

6 FAMÍLIAS E ESCOLA NA ATUALIDADE: UMA RECONFIGURAÇÃO NECESSÁRIA

Vivemos tempos de mudanças constantes, uma efêmera condição de transitoriedade, de reconfigurações familiares e, por conseguinte, de transformações na relação escola e família, em que interagem vários atores. As interações não se esgotam nos professores e pais/mães, é necessária uma equipe multidisciplinar, principalmente se falamos de uma escola inclusiva, integrativa e para todos. Por conseguinte, busca-se uma equidade.

Entre os ingredientes fundamentais da reforma escolar, Henderson e Mapp (2003) apresentam um resumo da pesquisa feita desde 1995, em que trazem contribuições positivas sobre o envolvimento familiar no desempenho escolar. Quando pais/mães falam com seus filhos/as sobre a escola, esperam que eles se saiam bem, façam planos para a universidade, e que as atividades extracurriculares tragam benefícios. Quando as escolas constroem parcerias com famílias, que respondem às suas preocupações e honram suas contribuições, elas têm sucesso na manutenção de ligações que visam melhorar o desempenho dos/das alunos/as. Quando as famílias e as comunidades se organizam para responsabilizar escolas de fraco desempenho, promovem mudanças positivas na política educacional. (HENDERSON; MAPP, 2003).

Em geral, a participação dos pais ou mães na escola é cuidadosamente controlada e limitada pelos administradores e conselho escolar. Pais/mães são encorajados a dar apoio a seus/suas filhos/as em casa, no que tange às tarefas escolares e educação, no máximo convidados a participar da associação de pais. Raramente são convocados pelos professores a uma ação coletiva, fechando-se em grupos focais. (DAVIES; MARQUES; SILVA, 1997).

Muitos professores relatam que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, não há muito interesse, pois os pais colocam toda a responsabilidade à escola pela educação dos/das filhos/as. Segundo Marques (1999), é preciso uma visão positiva para superar as barreiras da relação família-escola.

O contato com a família funciona como uma ponte para poder entender o mundo familiar e o mundo escolar daquela criança. Pais/mães têm necessidade de saber e ter mais informações sobre o progresso de filhos/as em relação à escola, para que não responsabilizem somente a escola, mas que compartilhem e construam juntos a educação.

Na legislação, no Artigo nº 205 da Constituição Federal, se estabelece que a família necessita exercer o papel educacional e não encarregar apenas à escola a função de educar. Nesse sentido, pode-se assegurar que a família é fundamental na formação de qualquer

pessoa, culturalmente, socialmente e como ser humano. Ela faz parte da mais ancestral das instituições. Contudo, ao discutirmos a instituição familiar, relacionando-a com a escola, faz-se necessário um estudo sobre o cenário familiar atual, lembrando que a família vem passando por um intenso processo de transformação. Evangelista e Gomes (2003, p. 2013) refletem que “a família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos, como a escola e o trabalho”.

Os professores esperam que os pais procurem ir à escola, interessados pelo desenvolvimento de seus/suas filhos/as e pela relação entre família e escola. Segundo Reali e Tancredi (2002) e Caetano (2004), esta parceria deve ser construída, primeiramente, pelos professores, pois eles são o elo no processo de aprendizagem. Devido à formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e as conexões estabelecidas com as famílias precisam partir, preferencialmente, da escola, pois, "transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação”. (CAETANO, 2004, p. 58).

Um exemplo de aproximação foi adotado pela *Boston Parent Network* (BPON), uma coligação das organizações locais de Boston, num esforço ambicioso e inovador de ligar mais de 25 organizações comunitárias de base para apoiar as melhorias das escolas públicas. (HIATT-MICHAEL, 2011). A BPON representa uma grande iniciativa para envolver e empoderar pais/mães e outros membros da comunidade na reforma escolar. A organização tem um diretor em tempo integral, que é pai e ativista comunitário. Ela funciona no *Institute for Responsive Education*, que serve como agente fiscal. Seus objetivos são: colaborar nas mudanças de envolvimento de pais e mães na escola; ampliar estratégias para melhorar os resultados educativos dos filhos; trocar ideias e informações; instituir uma liderança de pais que foque na responsabilidade e equidade nas escolas; e construir parcerias que apoiem a excelência educativa.

Quando pais/mães sentem que podem mudar as circunstâncias, filhos/as tendem a melhorar na escola. Seus pais/mães estão mais bem preparados para ajudar em casa, assim como na escola, trazendo nova força e empenho. Isso significa um trabalho em equipe, com professores, administradores e outros profissionais técnicos, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc.

Porém, envolver a família na educação escolar representa alguma intimidação para certos professores, pois podem se perceber destituídos de seu papel de ensinar, ainda que "a presença e participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma

desresponsabilização dos professores para com a aprendizagem dos alunos e do governo com o financiamento da educação”. (REALI; TANCREDI, 2002, p. 4).

A família, assim como o Estado, tem a obrigação de responsabilizar-se pela educação e pelo desenvolvimento da pessoa que dela faz parte. Por este ponto de vista, é importante colocar a importância da família neste processo da educação escolar. Unidos, escola e família alcançam um trabalho marcante no desenvolvimento pessoal, educacional e social da pessoa com ou sem deficiência, superdotada ou não. Como toda mudança também gera desconfortos e possíveis ajustes, a “abertura” da escola também pode gerar problemas. O corpo docente precisa lidar continuamente com problemas materiais e linguísticos, também enfrentados por pais e mães.

A escola precisa ser um caminho entre a família e a sociedade, pois elas tornam seus olhares exigentes sobre a educação. A escola significa uma extensão familiar para a sociedade, porque é por meio dela que se obtém autoridade para desenvolver e educar cidadãos críticos e conscientes. Para isso, é importante estreitar relações com a família em prol de uma educação inclusiva mais abrangente.

7 REDES DE APOIO À INCLUSÃO EM PORTUGAL E NO BRASIL

Portugal substituiu a educação especial pela inclusiva para todos os estudantes, tenham eles alguma dificuldade educativa ou superdotada (alta habilidade mental). O novo Decreto-Lei, nº 54/2018, propõe uma educação inclusiva e estabelece os princípios e as normas que “garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”²¹. O Ministério da Educação português se preocupou com a legislação e também publicou um “Manual de Apoio à Prática – Educação Inclusiva”, partindo da premissa básica de que todos têm os mesmos direitos ao ensino de qualidade.²² Esta cartilha norteia as medidas da educação inclusiva, dizendo que todos têm acesso a ela, bem como equipes de educação.

As medidas curriculares diversificam as atividades em sala de aula, numa combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, instrumentos de avaliação e adaptação de materiais educativos adequados. Há uma organização do espaço físico, removendo barreiras, se necessário, para os diferentes estilos de aprendizagem. Equipes de saúde escolar, formadas por profissionais de saúde dos agrupamentos, funcionam como unidades de saúde referenciadas para atender crianças e jovens com necessidades de saúde especial. Ocorre uma intervenção precoce na infância, em que as famílias contam com apoio integrado, focado na criança, compreendendo as ações de ordem preventiva e reabilitativa. Elabora-se um plano individual de transição, que acontece 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem com adaptações significativas, conforme o interesse individual de cada estudante e seus familiares. Os CERCIs, por exemplo, além da reabilitação, capacitam os indivíduos profissionalmente. Procura-se equidade e garantia de que todos tenham oportunidades para se desenvolver e potencializar o aprendizado nas diferentes áreas, para além do contexto escolar.

O planejamento é personificado, centrado no aluno, de maneira que as medidas sejam tomadas segundo suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível. Procura-se o respeito pela autonomia individual, considerando não apenas as necessidades do aluno, mas também seus interesses e preferências, sua identidade cultural e linguística. Os pais ou encarregados de educação têm direito à participação e

²¹ Diário da República de Portugal. Decreto-Lei nº 54/2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

²² República Portuguesa. Direção-Geral da Educação. Manual de Apoio à Prática – Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/publicacoes-da-dseas>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

informação a todos os aspectos do processo educativo do seu educando, bem como a cooperar em tudo que se relacione à aprendizagem e à inclusão de seu/sua filho/a. Isso inclui participar das reuniões de equipes multidisciplinares, podendo solicitar a revisão do programa educativo individual.

A equipe multidisciplinar deve ser composta por diretor, três membros do conselho pedagógico nas funções de coordenação de diferentes níveis de educação e ensino, um docente de educação especial e um psicólogo. Cabem ao diretor as variáveis e o recurso a outros técnicos, como a contratação de terapeutas, por exemplo. A escola cede o espaço a outros atendimentos, de acordo com a necessidade, para que os pais não necessitem levar as crianças a outro local. O objetivo é facilitar a vida da família e da criança. Na nova lei vigente estas são as principais redes de apoio à inclusão.

No Brasil, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 04/2010²³, são ratificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconizado em seu Artigo 29 que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como complementar ou suplementar à escolarização. Deve também ser ofertadas salas de recursos multifuncionais em centros de AEE, na rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A fim de promover políticas públicas de inclusão social às pessoas com deficiência, a fim de efetivar um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns e podendo ser realizado, também, em Centro de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas à Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009).

Na perspectiva inclusiva, o AEE é responsável pela organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades

²³ Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Resolução nº 04/2010. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

educacionais específicas, realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes.

A Lei nº 13.146 é a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Em seu Capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino. Além disso, busca garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Retomando o caso Felipe, ao pensar nas redes de apoio e sua importância no contexto escolar da criança com deficiência, são levadas em conta algumas questões. Um dos apoios que Felipe tem na reabilitação física e emocional vem de uma instituição filantrópica, em parceria com administração pública cidade de Novo Hamburgo. O tratamento com fonoaudióloga que ele precisa é oferecido pela rede pública, em outro espaço fora da escola. Felipe também se beneficiaria de uma terapeuta ocupacional, sendo possível encontrá-la na rede de atendimento fora da escola.

Aqui elencamos alguns pontos que facilitariam a vida da família e do aluno, caso estes atendimentos fossem mais acessíveis. Devido ao grau de complexidade existente em uma pessoa com deficiência, é preciso facilitar, descomplicar e tornar acessível. Nesse caso, a Lei nº 13.146 refere-se à busca de garantia por condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão apresentada nesta pesquisa teve como objetivo geral conhecer e investigar a inclusão escolar da criança com deficiência no ensino regular, as diferenças e similaridades no Brasil e em Portugal. A partir do estudo de caso do menino “Felipe”, matriculado em uma escola em Novo Hamburgo, e os estudos feitos em Portugal na cidade de Leiria, a investigação nos traz possibilidades e questionamentos para o contexto brasileiro. O estudo foi subsidiado por teoria, legislação e apontamentos de profissionais, tanto do contexto português como do brasileiro. Devemos considerar que Brasil e Portugal são países que se distinguem em muitos aspectos como, por exemplo, a extensão territorial, o aporte populacional, a formação histórica dos respectivos países, a economia e a cultura. O Brasil, sendo colonizado por portugueses, teve influências na cultura, no idioma, nas tradições do calendário religioso, nas festas e nas procissões. As festividades mais importantes do Brasil, o Carnaval e as Festas Juninas, por exemplo, foram introduzidas por portugueses.

Além dos aspectos mencionados, é necessário também destacarmos a importância de oportunizar um espaço de diálogo e reflexão entre os diferentes contextos, com possibilidade de enriquecimento acadêmico. É neste sentido, do estreitamento das relações internacionais existentes, que se tornam possíveis as discussões sobre a temática da inclusão escolar nos dois países referidos. Ressaltamos ainda que as experiências consideradas e observadas no contexto português podem colaborar e possibilitar oportunidades ao contexto brasileiro. Alguns exemplos são possíveis de serem seguidos e implementados, considerando as devidas proporções e adaptações necessárias às condições existentes em nosso país.

Partimos dos questionamentos iniciais, feitos na apresentação desta pesquisa, e que valem ser retomados neste momento das considerações: quais as redes de apoio à inclusão da criança com deficiência? Como acontece a inclusão escolar da criança com deficiência? Quais as informações oferecidas às famílias sobre o método de inclusão? Quais são as redes de apoio via políticas públicas no Brasil e em Portugal? Existem diferenças e similaridades entre o Brasil e Portugal na questão da inclusão escolar da criança com deficiência?

Para discutir estas questões, o presente trabalho foi alicerçado em uma perspectiva metodológica de abordagem qualitativa e documental, do tipo exploratório, e teve como proposta uma pesquisa de campo e documental. Para abranger tais propósitos, obteve-se um apanhado de conhecimentos e elementos, originários das entrevistas, observações e documentos coletados, analisados à luz dos referenciais teóricos.

Em termos de discussão teórica, para tentar atender às inquietações e aos aspectos referentes às redes de apoio, Portugal conta com o novo Decreto-Lei nº 54/2018, que substituiu a educação especial pela inclusiva, para todos os estudantes de dificuldade educativa ou superdotada (alta habilidade mental). Nesta nova Lei é possível ter nas escolas, como rede de apoio educacional, uma equipe multidisciplinar que também possibilita outros atendimentos dentro da escola, a fim de que os pais não necessitem sair para levar os/as filhos/as em outros profissionais.

Outra rede de apoio importante são as CERCIs, também chamadas de Cooperativas de Solidariedade Social, cujo objetivo é a reabilitação e capacitação dos indivíduos profissionalmente. Com o novo decreto, busca-se a equidade e a garantia de que todos tenham oportunidades para se desenvolver e potencializar o aprendizado nas diferentes áreas, para além do contexto escolar. Entretanto, fica questionamentos: a existência de instituições para pessoas com deficiências graves, no formato de internação, não continua sendo uma forma de segregação? A inclusão escolar é para todos? Em minha opinião, tendo em vista as observações, os questionamentos e as angústias dos professores, reflito que a educação é para todos, mas a escola não. As escolas especializadas deveriam ser extintas? Elas podem dar suporte à escolarização da escola regular, mas a extinção dessas escolas pode gerar mais demandas para as regulares, pois estas ainda não estão preparadas para a verdadeira inclusão, principalmente no Brasil. São perguntas e respostas que demandam mais pesquisas e maior aprofundamento nessas questões tão importantes para a nossa sociedade atual.

A “Educação para Todos”, tal como foi preconizada em Jomthien, em 1990, e em Salamanca, em 1994, requer uma reestruturação dos processos educacionais. O respeito e a valorização da diversidade exigem superação das barreiras arquitetônicas, mas principalmente atitudinais, criando condições efetivas de aprendizagem e participação a todos, de maneira especial para os que apresentam algum tipo de necessidade didático-pedagógica diferenciada.

Com muita frequência, nas entrevistas, apareceu nas falas dos professores a referência aos alunos com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão”. Isso levanta o questionamento sobre a maneira como eles são compreendidos perante dos demais alunos. “*Tenho vinte e cinco alunos, dois de inclusão*”, comenta um professor. Estas falas apareceram tanto no Brasil quanto em Portugal. As crianças com deficiências continuam sendo alunos/as de inclusão.

Quais as informações oferecidas às famílias sobre o método de inclusão? Aqui no Brasil os pais ainda têm dúvidas antes de colocarem seus filhos na escola regular. Talvez, podemos pensar que isso ocorre porque consta no Estatuto da Pessoa com Deficiência que as

crianças com deficiências devem estar “preferencialmente” nas escolas de ensino regular. “Preferencialmente”, conforme o dicionário, significa estar de acordo com a escolha preferida. Então, não é obrigatório: pode-se escolher uma escola especializada ou regular.

Em Portugal, consta na nova Lei, nº 54/2018, a extinção das escolas especializadas e a obrigatoriedade de que todas as crianças devem estar matriculadas no ensino regular. Porém, não se referem às instituições para pessoas com deficiências existentes e mencionadas pelos professores. Também não se fala sobre alunos que não têm possibilidade de frequentar a escola.

No Brasil, a partir dos anos 1990, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram instituídas mudanças na lei em relação à questão da internação de crianças. Dependendo da natureza da medida aplicada, oferece-se o abrigo como uma medida de caráter provisório e excepcional, de proteção às crianças em situações consideradas de risco pessoal e social. Já a internação de adolescentes é feita em instituições, como uma medida socioeducativa de privação de liberdade. Em ambos os casos, a lei buscará prever mecanismos de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Ainda, no Artigo 19 de ECA, relativo à pessoa com deficiência, está previsto que os Estados-Partes reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e que se tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade. Inclusive, assegura-se que as pessoas com deficiência possam escolher seu local de residência, onde e com quem morar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e que não sejam obrigadas a viver em determinado tipo de moradia. Portanto, no Brasil, não é possível a internação de crianças com deficiências em formato como o de Portugal.

Quais as informações oferecidas às famílias sobre o método de inclusão? Tanto as famílias portuguesas, como as famílias brasileiras, têm acesso às cartilhas ou estatutos contendo as leis explicativas de cada país. Elas falam das redes de apoio via políticas públicas no Brasil e em Portugal.

No Brasil, as redes de apoio, geralmente, estão fora da escola, situando-se em outras instituições onde as escolas podem ter acesso. No entanto, as demandas são maiores e falta uma rede mais abrangente. Ou seja, conforme relato da mãe de Felipe, toda vez que ele precisa de algum atendimento especializado, não vai à escola ou faz atividades no contra turno, porque a escola não oferece atendimentos em seu espaço. Outra questão que os professores relatam são as condições de inclusão escolar, que não são ideais, pois lhes faltam

recursos de tecnologias assistivas e profissionais qualificados. Ademais, poderiam ter uma equipe interdisciplinar acessível para dar suporte a todos. A equipe com a qual contam hoje não consegue dar o suporte que a escola necessita. Os professores relatam sentir falta de que os pais sejam mais participativos na escola, mas mesmo com as dificuldades fazem o melhor com aquilo que tem.

Em Portugal as redes de apoio funcionam, basicamente, dentro das escolas. Mesmo quando existe a necessidade de outros profissionais técnicos, a escola abre as portas para atendimento interno. Portugal também tem uma rede importante de CERCIs, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade. Seu objetivo, além da reabilitação, é capacitar os indivíduos profissionalmente, desenvolver e potencializar o aprendizado nas diferentes áreas, para além do contexto escolar. Os pais são participativos e a escola é aberta, segundo o Diretor do Agrupamento de Marrazes.

Para concluir, a escola, como ambiente de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do lugar que ela ocupará. A formação dos professores também ganha evidência entre as demandas mais urgentes para o aprofundamento do processo de inclusão, principalmente no Brasil. Existe um consenso de que é imprescindível mais profissionais especializados em inclusão. Em Portugal cada profissional busca por si a formação e especialização, enquanto no Brasil existe um auxílio governamental para estas formações e especializações aos professores interessados. Podemos dizer que, em Portugal, foram alcançados avanços bem significativos na inclusão escolar da criança com deficiência.

É fato que as escolas regulares e outras instituições de ensino ainda precisam se preparar para educar na diversidade, para viver e conviver com as diferenças e combater a exclusão de alunos/as com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, até mesmo dentro das salas de aula. Apenas colocar alunos/as dentro do espaço escolar sem os auxílios necessários a eles e aos profissionais da educação não é inclusão.

Não somente a questão do despreparo profissional, mas também a falta de mobiliários e materiais de tecnologias assistivas são complicadores. Desse modo, se luta contra a exclusão escolar, não somente teorizando a educação inclusiva, mas tendo a escola como espaço para incluir e efetivar a presença do/a aluno/a, retirando empecilhos pedagógicos, metodológicos, arquitetônicos, etc. Existe também a necessidade de mais políticas públicas, que viabilizem a formação de professores para atuarem junto aos alunos/as com deficiências no ensino regular, pois elas ainda são deficitárias. Por fim, fazem-se necessárias mais pesquisas nesta área, pois muito se tem avançado em relação à inclusão escolar da criança com deficiência, mas muito ainda precisa progredir.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, J. A.; AFONSO, J. A. M. M. A educação especial em Portugal - Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS). **Educar**, Curitiba, PR, [s./v.], n. 25, p. 257-274, 2005.
- ALMEIDA, J. F. et al. **A exclusão social**: factores e tipos. Oeiras: Celta, 1992.
- ALVES, V. L. R. O Significado do discurso de risco na área de reabilitação. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, SP, v. 8, n. 2, p. 67-70, 2001.
- ANDRADE, E. T.; MENDES, E. G. Estudo comparativo em três municípios da Política de Inclusão Escolar na percepção dos alunos com deficiência física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 23, n. 32, p. 1-24, mar. 2015.
- APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais. **Para uma história a fazer...** 15 anos de percurso de uma sigla. Braga: APPACDM, 1998.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Bauru, SP, [s./v.], n. 2, p. 63-70, 1995.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BARNES, C. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. In: BARTON, L. (Org.). **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Fundación Paideia e Ediciones Morata, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BINET, A.; SIMON, T. **Les enfants anormaux**: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement. Paris: Colin, 1907.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE. **Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013b. Disponível em: <<http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRAY, M. **School clusters in the Third World: Making Them Work**. Paris: UNESCO/UNICEF, 1987.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo 428 estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o Desenvolvimento**, São Paulo, SP, v. 9, n. 8, p. 21-27, 2001.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus pais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica – Revista Acadêmica dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da Faculdade de Americana**, Americana, SP, v. 1, n. 1, jul./dez. 2004.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em

Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CLOUGH, P. **Theories of Inclusive Education: A Student's Guide**. London: Sage/Paul Chapman Publishing, 2000.

COHEN, O. P. An administrator's view in inclusion for deaf children. **American Annals of the Deaf**, Washington, D.C., v. 139, n. 2, p. 159-161, 1994.

COMER, G. P. Home-school relationships as they affect the academic success of children. **Education and Urban Society**, Dayton, Ohio, [s./v.], n. 16, p. 323-337, 1984.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n.º 13 de 2007. **Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CORNELSEN, S. A não exclusão como projeto político pedagógico da escola Terra Firme, tendo como facilitador a Psicomotricidade Relacional. In: PAROLIN, I. (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006.

COURVILLE, C. B. Contributions to the study of cerebral anoxia. **Bulletin of the Los Angeles Neurological Society**, Los Angeles, CA, v. 15, n. 3, p. 99-193, 1950.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, Illinois, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.

DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

DENS, A. **La Educación Especial, una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico**. In: II Encontro Mundial de Educación Especial, 2., Havana, Cuba, 1998.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

EVANGELISTA, F.; GOMES, P. T. **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FERNANDES, L. B.; SCHLESNER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, PR, v. 2, [s./n.], p. 132-144, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, A. H. **Novo Aurélio Século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIAMENGHI JR, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia - ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 236- 245, 2007.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio**: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FILIDORO, N. Adaptações curriculares. In: CORIAT, L. **Escritos da criança**: volume 6. Porto Alegre: Lydia Coriat, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1987

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOES, F. A. B. Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. **Psicologia - ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 48, n. 3, p. 450-461, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia – ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 588-603, 2012.

GUTFREIND, C. **Narrar, ser mãe, ser pai e outros ensaios sobre a parentalidade**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

HENDERSON, A.; MAPP, K. **A new wave of evidence** - The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), 2003.

HIATT-MICHAEL, D. B. **Promising practices for family involvement in schools**. Greenwich: Information Age Publishing, 2011.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLAUS, M.; KENNEL, J.; KLAUS, P. **Vínculo**: construindo as bases para um apego seguro e para a independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRASNOW, J. **Building Parent-Teacher Partnerships**: Prospects from the Perspective of the Schools Reaching Out Project. Boston: Institute for Responsive Education, 1990.

LAGO, M. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. 2007. [s./f.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: _____ (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

MALDONADO, M. T.; DICKSTEIN, J.; NAHOUM, J. C. **Nós estamos grávidos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista quadrimestral da ABPEE**, São Paulo, SP, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-85.

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

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2008, Minas Gerais. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008.

MESSER, D. **The development of communication**: from social interaction to language. Chichester: John Wiley & Sons, 1994.

MOLINA, S. E. O bebê da estimulação precoce. In: CORIAT, L. **Escritos da Criança**: Volume 5. Porto Alegre: Lydia Coriat, 1998. p. 11-14.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia**. São Paulo: USP, 1999.

NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, Orlando. **Dicionário de Nomes Próprios**. 2. ed. Alfragide: Casa das Letras, 2008

OLIVEIRA, L. **O desejo parental diante do impacto do diagnóstico de síndrome de Down**. 2001. [s./f.]. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo EDUSP, 2003.

PÁEZ, A. Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil. In: CORIAT, L. **Escritos da criança: Volume 4**. 2. ed. Porto Alegre: Lydia Coriat, 2001.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Proposta de Inclusão Digital para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). **E-Compós - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Brasília, D.F., v. 8, [s./n.], p. 1-18, 2011.

PEREIRA, N. M. **Compêndio Narrativo do Peregrino da América: notas e estudos de Varnhagen, Leite de Vasconcelos, Afrânio Peixoto, Rodolfo Garcia e Pedro Calmon**. 6. ed. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1939.

PIAGET, J.; VYGOTSKY, L. S.; WALLON, H. **Teoria psicogênica em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, D.F., v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PORTUGAL. **Inquérito nacional às incapacidades, deficiências e desvantagens: Reabilitação, Síntese dos resultados globais**. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1996.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República de Portugal**. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PRADO, A. F. A. Família e deficiência. In: CEVERNY, C. M. O. (Org.). **Família e comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Edufscar, 2002.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, Brasília, D.F., v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

SALIMENE, A. C. M. Reabilitação e ideologia: um breve histórico. **Revista do Serviço Social do Hospital das Clínicas**, São Paulo, SP, v. 3, n. 1, p. 34-37, 1996.

SANTOS, M. J. S. Literacia emergente - desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais em crianças e jovens com deficiência intelectual e desenvolvimental. **Exedra - Revista Científica**, Coimbra, [s./v.], n. 3, p. 94-99, 2015.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão - Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986.

SÓLCIA, I. V. **Âmbito familiar**: a reação da família frente a notícia da deficiência dos filhos. 2004. [s./f.]. Monografia - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, PR, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1988.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKI, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: _____. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.