UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
(PROFEI)

REBECA FERREIRA CARVALHO

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A BOLÍVIA, REGIÃO DO PANTANAL MATO-GROSSENSE

Sinop-MT
2022

REBECA FERREIRA CARVALHO

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A BOLÍVIA, REGIÃO DO PANTANAL MATO-GROSSENSE

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord

Sinop-MT

2022

CARVALHO, Rebeca Ferreira.
C331u Um Estudo Sobre a Educação Inclusiva na Fronteira do Brasil com a Bolívia, Região do Pantanal Mato-Grossense / Rebeca Ferreira Carvalho – Sinop, 2022.
214 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão Final – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Lucio José Dutra Lord

1. Educação Inclusiva, Biopsicossocial. 2. Educação Especial. 3. Escola do Campo. I. Rebeca Ferreira Carvalho. II. Um Estudo Sobre a Educação Inclusiva na Fronteira do Brasil com a Bolívia, Região do Pantanal Mato-Grossense: .
CDU 376

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

REBECA FERREIRA CARVALHO

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A BOLÍVIA, REGIÃO DO PANTANAL MATO-GROSSENSE

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Aprovada em: XX/XX/2022

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord

(Orientador)

_____

Prof.ª Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub

(Avaliadora interna ao PROFEI)

_____

Prof. Dr. Everton Ricardo Nascimento

(Avaliador externo ao PROFEI)

DEDICATÓRIA

A Deus.

A minha mãe, Silvandira Ferreira Carvalho.

A minha família, em especial ao meu irmão David Ferreira Carvalho, que me acolheu e deu a oportunidade de estudar.

A meu orientador, Prof. Dr. Lucio Jose Dutra Lord.

A todo o corpo docente do PROFEI, às minhas colegas e companheiras do Mestrado, e a todos que foram se juntando a nós nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida, pois sei que foi sua a permissão de oportunidade de viver a experiência desta pesquisa.

A minha mãe, Silvandira Ferreira Carvalho, que está ao lado de Deus, mas sempre se orgulhou de minha profissão.

A minha família, que tão carinhosamente me encorajou e acreditou que eu seria capaz de trilhar esse caminho, seguiram comigo durante toda minha jornada.

Meu agradecimento especial a meu irmão, David Ferreira Carvalho que, além de acolher-me, deu-me também a oportunidade de estudar e tornar-me quem sou hoje. Presença forte em minha formação como pessoa e, principalmente, na construção de meu caráter.

Ao meu orientador Prof. Dr. Lucio Jose Dutra Lord, por ter me escolhido como sua orientanda. Obrigada pela dedicação e profissionalismo na condução e orientação desta pesquisa. Gratidão pela sensibilidade, apoio e paciência nesta jornada tão grandiosa e edificante que é o Mestrado na perspectiva da Educação Inclusiva.

A todos magníficos professores que compõem o corpo docente do Mestrado PROFEI, em especial aos professores Dr. Marion Machado Cunha, Dr.ª Sandra Luzia Straub e Dr. Everton Ricardo Nascimento pelas valiosas contribuições.

As minhas colegas e companheiras do Mestrado, e a todos que foram nos abraçando ao longo do caminho e permanecem nessa longa e valorosa jornada.

À professora Dra. Marinês da Rosa, pela avaliação primorosa feita na fase inicial deste trabalho — projeto de pesquisa. Suas contribuições foram valiosas e enriqueceram a pesquisa final.

À Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEMAT - Sinop), que me oportunizaram diversas experiências acadêmicas.

Enfim, agradeço às demais pessoas que de forma direta e/ou indireta possibilitaram a realização desta pesquisa.

EPÍGRAFE

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, consequentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. (GADDOTI, 1996, p. 81).

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta, um estudo sobre a Educação Inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, região do Pantanal Mato-Grossense, sua finalidade é apresentar os desafios enfrentados por duas escolas públicas do campo localizadas nessa região com relação à efetivação da Educação Inclusiva. A problemática recai sobre o atendimento às necessidades educacionais, vivenciadas nas escolas do campo na região de fronteira, pois, além dos desafios de efetivação de uma Educação Inclusiva de qualidade, somam se a eles problemas de ordem social e geográfica, como a adequação do currículo real ao contexto em que estes educandos se encontram inseridos. Nessa perspectiva, uma abordagem biopsicossocial apresenta-se como a mais adequada, pois permite observar holisticamente a realidade apresentada, bem como suscitar possíveis propostas de intervenção mais assertivas. O período temporal da análise dá-se entre a implantação das escolas no ano de 2001 e a data presente. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura, a análise documental e a coleta de dados primários por meio de entrevistas semiestruturadas. O estudo identificou que, embora disponha de pouca infraestrutura e preparo pedagógico, as escolas atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais e se esforçam para promover a inclusão mesmo sem suporte governamental.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Biopsicossocial, Educação Especial, Escola do Campo.

AN INCLUSIVE EDUCATION STUDY ON THE BORDER BETWEEN BRAZIL AND BOLIVIA, IN THE PANTANAL MATO-GROSSENSE REGION

ABSTRACT

This research proposes a study on Inclusive Education on the border between Brazil and Bolivia, in the Mato-grossense Pantanal. The purpose is to present the challenges faced by two public rural schools located in this region concerning the effectiveness of Education inclusive. The study also focused to comprehend the educational needs experienced in rural schools in the border region, because in addition to the challenges of implementing a quality inclusive education, there are also social and geographical problems, such as the adequacy of the real curriculum to the context. in which these students are inserted. In this perspective, a biopsychosocial approach is presented as the most appropriate because it allows an expanded observation of the presented reality, as well as raising possible more assertive intervention proposals. The period of the analysis takes place between the establishment of schools in 2001 and the present date. The methodology used was the literature review, document analysis, and the collection of primary data through semi-structured interviews. The collected data was systematized, analyzed, and presented qualitatively. The study identified that, despite having little infrastructure and pedagogical preparation, schools serve students with Special Educational Needs and strive to promote inclusion even without government support.

Keywords: Inclusive Education, Biopsychosocial, Special Education, Rural School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 -	Números da Educação em Mato Grosso.....	43
Quadro 2 -	Principais conceitos utilizados pela CIF.....	53
Quadro 3 -	Assentamentos que compõem o território da fronteira Brasil-Bolívia em Cáceres (MT).....	70
Quadro 4 -	Quadro demonstrativo de professores que atuam na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e extensão Marechal Rondon.....	80
Quadro 5 -	Demonstrativo de professores que atuam na Escola 12 de Outubro e suas extensões	91

TABELAS

Tabela 1 -	Perfil e total de alunos atendidos nos espaços da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida.....	74
Tabela 2 -	Perfil e total de alunos atendidos na extensão da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida — Escola Municipal Marechal Rondon.....	77
Tabela 3 -	Quantitativo de alunos e suas respectivas séries.....	85
Tabela 4 -	Perfil e número de alunos atendidos nas salas anexas da Escola Municipal Santa Catarina/Período Noturno.....	84

Tabela 5 - Total de alunos da Escola 12 de Outubro que são atendidos em salas anexas na escola Municipal Marechal Rondon / Período Noturno..... 86
Tabela 6 - Total de alunos da Escola 12 de Outubro que são atendidos em salas anexas na Escola Soteco..... 87

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de pessoas com deficiência física, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo o sexo, os grupos de idade, a cor ou raça e o nível de instrução..... 26
Gráfico 2 - Percentual de pessoas com grau intenso/muito intenso de limitações ou que não conseguem realizar as atividades habituais, na população com deficiência visual, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo as Grandes Regiões..... 27
Gráfico 3 - Percentual de pessoas com deficiência auditiva, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo o sexo, os grupos de idade, a cor ou a raça e o nível de instrução..... 28
Gráfico 4 - Percentual de pessoas com deficiência intelectual, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo as Grandes Regiões e o sexo..... 29
Gráfico 5 - Percentual de pessoas com 14 anos de idade ou mais, por tipo de deficiência, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo a condição de ocupação..... 30

FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Município de Cáceres..... 66
Foto 2 - Espaço urbano do Município de Cáceres: vista aérea do município de Cáceres (MT)..... 67
Foto 3 - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida/ Núcleo Sapiquá..... 73
Foto 4 - Extensão Sapiquá: Escola Municipal Marechal Rondon.... 76
Foto 5 - Escola Estadual 12 de Outubro/Sede..... 83
Foto 6 - Escola Municipal Santa Catarina que atende alunos em salas anexas da Escola Estadual 12 de Outubro..... 84
Foto 7 - Escola Municipal Clarinópolis que atende alunos em salas anexas da Escola Estadual 12 de Outubro..... 85
Foto 8 - Escola Municipal Soteco que atende alunos em salas anexas à Escola Estadual 12 de Outubro..... 87

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Totalidade da área do Pantanal Transfronteiriço.....69
Mapa 2 - Áreas fronteiriças de assentamento pertencentes à cidade de Cáceres (MT).....68

LISTA DE SIGLAS

ADI Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE Atendimento Educacional Especializado
ALMT Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso
AMA-MT Associação dos Amigos dos Autistas e da Criança Deficiente do Estado de Mato Grosso
AMMR Associação Americana de Retardo Mental
CAAE Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CID Classificação Internacional de Doenças
CIDID Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNS Conselho Nacional de Saúde
CONEP Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CST Câmara Setorial Temática
DPEE Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA Ensino de Jovens e Adultos
ERE Ensino Remoto Emergencial
FCC Fundação Carlos Chagas
HD Hiperatividade e Depressão
IBGE Instituto de Geografia e Estatística
LBI Lei Brasileira de Inclusão
MEC Ministério da Educação
MP Ministério Público
MPDG Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
MS Mato Grosso do Sul
MSB Ministério da Saúde
MT Mato Grosso
NEE Necessidades Educacionais Especiais
OMS Organização Mundial de Saúde
ONU Organização das Nações Unidas
PcD Pessoa com Deficiência
PIB Produto Interno Bruto
PNE Plano Nacional de Educação
PNS Pesquisa Nacional de Saúde
PPP Projeto Político-Pedagógico
PRFEI Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECNS Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SEDUC Secretaria de Estado de Educação
SME Secretaria Municipal de Educação
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA Transtorno do Espectro Autista
UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDDE Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
UNICEF Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA ..... **Erro! Indicador não definido.**
1.2 JUSTIFICATIVA ..... **Erro! Indicador não definido.**
1.3 OBJETIVOS ..... **Erro! Indicador não definido.**
1.3.1 Objetivo geral ..... Erro! Indicador não definido.
1.3.2 Objetivos específicos ..... Erro! Indicador não definido.
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO ..... Erro! Indicador não definido.
2.1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA 20
2.1.1 Dados sobre a deficiência no Brasil 24
2.1.2 Deficiência física 25
2.1.3 Deficiência visual 26
2.1.4 Deficiência auditiva 27
2.1.5 Deficiência intelectual 28
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..... Erro! Indicador não definido.
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRECONCEITO 35
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO 39
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO ÂMBITO DO ESTADO DE MATO GROSSO 43
4. ABORDAGEM SOBRE MODELOS BIOMÉDICO, SOCIAL E BIOPSICOSSOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS PARADIGMAS DE EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO 50
4.1 UTILIZAÇÃO DA CIF E DA CID-11 56
4.2 CONCEITO DE SAÚDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR 58
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 62
5.1 ESQUADRINHAMENTO 62
5.2 ABORDAGEM DO ESTUDO 63
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA 64
5.4 COLETA DE DADOS 64
5.5 ANÁLISE DOS DADOS 65
5.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA 66

6. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES 68
6.1 MUNICÍPIO DE CÁCERES 68
6.2 PANTANAL TRANSFRONTEIRIÇO 69
6.3 ESCOLAS PESQUISADAS: ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA QUE ABRANGE TAMBÉM A EXTENSÃO ESCOLA MUNICIPAL MARECHAL RONDON E A ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO. 74
6.3.1 Núcleo Sapiquá: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e, por extensão, a Escola Municipal Marechal Rondon 75
6.3.2 Escola Estadual 12 de Outubro 85
7. RESULTADO E DISCUSSÃO 98
7.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS ..... **Erro! Indicador não definido.**
7.2 DIRETORAS 98
7.2.1 Identificação 99
7.2.2 Processo de inclusão na escola.....100
7.2.3 Perfil dos alunos atendidos 112
7.2.4 Parcerias e acolhimento.....114
7.2.5 A inclusão na perspectiva biopsicossocial 117
7.3 COORDENADORAS.....120
7.4 PROFESSORES 126
8. PRODUTO EDUCACIONAL.....138
9. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS.....140
REFERÊNCIAS.....143
APÊNDICES.....156
Apêndice 1 — Questionário semiestruturado destinado a gestores das escolas 156
Apêndice 2 — Questionário semiestruturado destinado a coordenadores das escolas 158
Apêndice 3 — Questionário semiestruturado destinado aos professores das escolas 159
Apêndice 4 — E-book 161

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva intensificou-se como tema de discussão no cenário mundial a partir da década de 1990 e é preconizada em alguns documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Dakar (UNESCO. CONSED, 2000), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (CONGRESSO, 2001), a Declaração de Madrid (CONGRESSO, 2002), entre outros. Tais documentos foram criados com o intuito de garantir direitos às pessoas com necessidade educacionais especiais (NEE).

As discussões sobre o tema são globais, contudo, seus desdobramentos dão-se, principalmente, no nível local onde a educação é ofertada. Frente a isso, torna-se pertinente destacar que a região de fronteira entre Brasil e Bolívia — onde há um cenário de intensas trocas socioculturais — exige, das escolas localizadas nessas espacialidades, adaptações nas práticas pedagógicas, com o intuito de alinhar os objetivos educacionais às reais demandas de ensino. Nesse trânsito entre diferentes nações, estão pessoas em busca de formação, de atendimento à saúde e à educação escolar, dentre elas pessoas com deficiência (PcD). Assim, para os indivíduos com deficiência, a Educação Inclusiva é uma importante ferramenta para consolidação de seus direitos.

O Conselho Nacional de Educação, no cumprimento do estabelecido na Lei n.º 9.131/95 (BRASIL, 1995), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e na Lei n.° 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) —, estabelece que as responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito implicam o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Entretanto, a educação brasileira tem enfrentado inúmeros desafios no decorrer da história da nação, visto que são precários os investimentos em estrutura, os profissionais são desvalorizados com baixos salários, e a formação de professores é deficiente. Esses problemas refletem diretamente no ambiente escolar, aumentando a desistência escolar, o analfabetismo funcional, enfrentamento inadequado a práticas como *bullying*, dentre outros.

Esses obstáculos tornam-se maiores à medida que a práxis educacional precisa atender às necessidades locais e específicas, como é o caso da educação especial no campo em região de fronteira que, além de defrontar os problemas

genéricos, lida com as peculiaridades de se instaurar um ambiente escolar inclusivo para crianças com deficiência, estrangeiras e habituadas à vida no campo.

Nesse contexto, as escolas do campo localizadas em região de fronteira têm, em seu cotidiano, realidades específicas das condições concretas de vida, bem como as questões de língua e cultura que por si só já exigem um trabalho de inclusão. Essa realidade faz que os desafios da inclusão se tornem mais densos e complexos para essas escolas, exigindo um trabalho duplicado para atender também o aluno que necessite das ações de inclusão em decorrência de NEE.

Diante disso, as escolas do pantanal mato-grossense situadas em Cáceres (MT), fixadas na fronteira do Brasil com a Bolívia, convivem com essas situações para atender seus alunos. Assim, esta pesquisa busca responder: “Quais os desafios enfrentados por duas escolas do campo na Fronteira Brasil/Bolívia quanto à efetivação da Educação Inclusiva biopsicossocial no período de 2001 a 2020, e como se dá o enfrentamento e efetivação da Educação Inclusiva nesses espaços? ”.

Portanto, fizeram parte do estudo as instituições: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, Escola Municipal Marechal Rondon e Escola Estadual 12 de Outubro. Todas elas estão localizadas em uma zona fronteiriça, região que compõe o Pantanal Mato-Grossense que é palco de diversas realidades e grupos sociais, exigindo, portanto, a utilização da abordagem biopsicossocial para melhor incluir o educando.

Reconhece-se, pois, a importância de se lançar mão de processos de intervenção que possibilitem a interação, a colaboração e o protagonismo de alunos PcD. Isso remete ao que defende Goffman (1988), quando diz que o conhecimento e a interação contribuem para reduzir o medo e o preconceito, potencializando a aprendizagem e evidenciando a importância da inclusão do campo individual e caritativo (em linha com o Modelo Biomédico) para o campo das conquistas de caráter coletivo, alinhados com Modelo Biopsicossocial, o que resulta em transformação social, o que é inerente aos processos inclusivos.

Nesse sentido, o interesse em desenvolver pesquisa nesses espaços parte da experiência de 20 (vinte) anos de trabalho nessas escolas. Ao longo desses anos, alguns fatos convidam a atenção do educador, primeiramente, as crianças bolivianas que, embora matriculadas normalmente na escola, não acompanham o ritmo das atividades, ficando excluídas, apresentando muita timidez, dificuldade de compreender a língua portuguesa e de se comunicar usando sua língua materna. Outra situação preocupante percebida foi a acolhida e o ensino ofertado a alunos com

NEE que carecem de acessibilidade tanto nos espaços físicos quanto de recepção de aperfeiçoamento didático, havendo grande necessidade de aprimoramento dos professores e da equipe pedagógica. Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de inclusão biopsicossocial (considerando aspectos psicoemocionais, sociais e pedagógicos) dos alunos situados nesse ambiente de fronteira.

Para isso, é preciso que o professor conheça o alunado a ser atendido, ou seja, ele necessita conhecer a política, a cultura e o sistema educacional para que a escola assim seja capaz de ofertar Educação Inclusiva. Mesmo porque, neste sistema de inter-relação entre os países, os mesmos alunos em processo de inclusão podem ora estar em um país ora em outro.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Identificar a realidade vivenciada por três escolas do campo localizadas na fronteira do pantanal mato-grossense do Brasil com a Bolívia, a fim de apresentar seus desafios para a efetivação da Educação Inclusiva biopsicossocial.

Em consonância com o objetivo geral, delimitou-se como objetivos específicos:

- Elaborar um quadro teórico-referencial para delimitar e compreender os conceitos propostos com uso no Projeto de Pesquisa.
- Traçar um diagnóstico sobre o estágio atual de políticas de Educação Inclusiva nas regiões de fronteira no Brasil.
- Minerar dados no censo escolar brasileiro do número de crianças identificadas como da Educação Especial na região de fronteira.
- Identificar em que medida é recomendada a inserção da Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas;
- Evidenciar nos registros escolares a existência de alunos de origem boliviana a serem atendidos, bem como relatórios com vistas a perceber as dificuldades e potencialidades dos alunos descritas pelos professores.

Sabe-se da urgência de que os direitos à educação, à saúde e à participação social da pessoa com deficiência sejam respeitados. Nessa ótica, simplesmente matricular essas crianças no ensino regular não significa que o processo de inclusão escolar esteja ocorrendo. Como as condições ideais para que a educação da pessoa

com deficiência ocorra em salas regulares ainda é uma realidade distante, é imperioso identificar tais necessidades a fim de construir possibilidades e reafirmar sua urgência de efetivação.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe dos direitos e deveres individuais e coletivos em seu Art. 5º, versando que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Em seu Art. 206, a Carta Magna prevê a garantia ao ensino e à permanência na escola, destacando-se o inciso I que garante a igualdade de condições para isso.

O documento sobre a Educação Especial dispõe no Art. 208, inciso III, que é dever do Estado com a educação efetivar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[1], preferencialmente na rede regular de ensino. O Estado e a sociedade devem atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A escola como parte desse processo precisa cumprir seu papel social de promover a igualdade, a legitimidade de direitos e o encontro de meios de incluir aqueles, cujo lugar de direito lhes foi negado até então. Pelo conhecimento empírico, sabe-se que as escolas alvo da pesquisa têm dificuldades de estrutura física: como falta de acessibilidade (rampas, portas largas), o que dificulta atender ao cadeirante, ao surdo, ausência de intérprete de libras e, para o cego, não há escrita em braile, por exemplo. Há também ausência de recursos pedagógicos e psicopedagógicos estruturais que prejudicam o bom acolhimento dos alunos; junta-se a isso as dificuldades de se atender aos alunos de nacionalidade boliviana que possuem dificuldades com o idioma, dentre outros fatores.

Todavia os professores e gestores esforçam-se para tentar adequar o atendimento e para ofertar alguma acessibilidade, carregando os alunos no colo devido à ausência de rampa e das portas estreitas. Diante de todas as limitações e falta de recursos materiais e humanos, vê-se nessas escolas o amor e a dedicação dos professores e gestores, que tentam fazer a inclusão com o que é possível, mesmo não dispondo de recursos necessários.

[1] O termo “portadores de deficiência” ainda aparece na Constituição Federal de 1988, todavia não é mais utilizado. Conforme o Decreto Legislativo n.º 186, de 9/7/08, que se originou da Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, o termo correto passou a ser “pessoa com deficiência”.

Essa dedicação é a força motriz deste trabalho que busca, por meio de um Mestrado de Educação Inclusiva, a abertura de um caminho precursor para mudanças estruturais no processo de inclusão das escolas pesquisadas, particularmente sob a perspectiva biopsicossocial. Assim, conhecer e analisar os desafios enfrentados por três escolas de fronteira pode contribuir para novas ações de acolhimento e inclusão, como preconiza a Constituição Federal do Brasil e a Legislação sobre Educação, particularmente da Educação Inclusiva, na modalidade biopsicossocial. Assim, este estudo demonstrou-se necessário por apresentar as necessidades biopsicossociais dos educandos inseridos nesse contexto na busca de ferramentas para melhor enfrentá-las.

Dadas essas considerações, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. O Capítulo I, intitulado **História, Marcos Legais e Políticas Públicas Brasileiras** prepara o leitor para as discussões teóricas e analíticas mobilizadas adiante, visto que o introduz à história da deficiência e apresenta os marcos legais e legislativos que contemplam as políticas de inclusão. Em seguida, o Capítulo II, nomeado **Educação Inclusiva: Princípios e Procedimentos,** para além da definição de educação inclusiva, discorre sobre questões de preconceito e descortina como o estado de Mato Grosso lida com a inclusão de alunos com NEE.

O Capítulo III denominado **Abordagem sobre modelos biomédico, social e biopsicossocial e suas implicações para os paradigmas de exclusão, integração e inclusão** conceitua três tipos de modelos que subsidiaram as políticas públicas e ações inclusivas nas práticas sociais, como as escolares. Já o Capítulo IV, **Procedimentos Metodológicos**, apresenta o passo a passo seguido pela pesquisadora para a obtenção dos seus dados. Por fim, o Capítulo V, **Resultados e Discussões,** mobiliza o gesto analítico da pesquisadora sustentado pelo referencial teórico e pela metodologia utilizada. Por conseguinte, são tecidas as considerações finais e apresentadas as referências consultadas.

CAPÍTULO I

DEFICIÊNCIA: HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.

Buscou-se, nessa seção, compreender conceitos como os Marcos históricos da Educação Inclusiva, por exemplo, a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), problematizar o preconceito em torno da deficiência, bem como, explorar os dados sobre a deficiência no Brasil. Do ponto de vista teórico, esse movimento é importante, pois, subsidiará as discussões posteriores no contexto da promoção da oferta da educação inclusiva em escolas do campo e de fronteira, localizadas em Cáceres-MT.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA

Quando se trata de caminhos relacionados à luta de pessoas com deficiência no decorrer do tempo, existem várias fases as quais se precisa conhecer. Segundo Silva (1986), por volta do século VIII a. C., na Roma Antiga, se nascesse uma criança com algum tipo de anomalia, havia apenas duas ações: eram deixadas para morrer às margens do Rio Tibre ou eram privadas do convívio social. Àquelas crianças que eram deixadas às margens do rio, por vezes, eram recolhidas por pobres que se propunham a criá-las sob o subterfúgio de que, quando crescessem, poderiam servi-los como criados, pedindo esmolas ou trabalhando em circos.

Nota-se, já na Roma Antiga, que existia um lugar de segregação na sociedade; ainda assim, não se pode ignorar o significado que essas ações provocaram, pois, de descartáveis, as pessoas com deficiência passaram a apresentar, de certa forma, uma existência produtiva, tornando a prática de morte obsoleta. Dessa maneira, infere-se que muito do que conhecemos e concebemos como “normal”, ao tratamento de pessoas com deficiência, parte de uma cultura de segregação e menosprezo àqueles que nascem com deficiência

De igual modo, na Grécia Antiga, o tratamento às pessoas com deficiência não se diferia do que era feito em Roma na mesma época, uma vez que os gregos supervalorizavam a estética, ou seja, o que era belo. Dessa forma, somente as pessoas que apresentassem todas as funções perfeitas e desenvolvessem atividades belicistas e atléticas elitistas eram dignas de atenção e bom tratamento, contrastando com aqueles

que possuíssem alguma anomalia, cuja condição os limitava a tratamentos humilhantes. Em relação a isso, os pais que detectassem alguma deformidade ou característica incomum nos filhos, logo após o nascimento, abandonavam seus bebês, visto que não se adequavam à ideia instituída na época de que “só era bom o que era belo”. Contudo aqueles pais que não abandonavam seus filhos, escondiam-nos para que vivessem fora de qualquer convívio social (BIANCHETTI, 1998). Nessa perspectiva:

> Aristóteles, inclusive criou uma política que delegava ao legislador o dever de cuidar da qualidade, em termos estéticos, dos súditos e impunha uma organização estatal e familiar que orientava a sociedade a decidir quem poderia viver e quem deveria ser eliminado, não sendo permitido criar filhos com algum membro faltante ou se caso fosse detectado algum problema ainda na gestação, o aborto deveria ser realizado, deixando explícito que a perfeição era uma condição de sobrevivência e servidão ao Estado. (BIANCHETTI, 1998, p. 36).

Em outra capital grega a situação era semelhante:

> Em Esparta, assim que os filhos nasciam eram apresentados em praça pública aos magistrados que decidiam quem iria servir ao Estado e quem deveria ser descartado. Somente os considerados saudáveis e perfeitos eram admitidos. Aqueles que não se apresentavam dentro dos padrões eram levados a uma espécie de depósito, chamado Ápothetai e lá passavam sua vida, longe de tudo e de todos. (SILVA, 1986, p.14).

Diante do entendimento que os gregos possuíam em relação às pessoas com deficiência, mais especificamente em relação à ideia de provocar um aborto caso alguma anomalia fosse detectada ainda na gestação, observa-se que tal prática ainda ocorre atualmente — mesmo que com uma finalidade diferente. Por exemplo, se, em uma consulta médica, for constatado que o bebê possui alguma deficiência que o impeça de ter uma vida com o mínimo de qualidade, ou que a gestação ofereça risco à mãe e também à criança, o médico pode sugerir que se interrompa por motivos de força maior. No entanto, fica a critério dos pais decidirem se darão continuidade ou não à gestação.

Retomando a cronologia acerca da deficiência ao longo do tempo, na Idade Média, por volta do século V a XV, a segregação das pessoas com deficiência baseava-se na racionalidade cristã da época (CORRÊA, 2017). Acerca da forma de atendimento a esses indivíduos, destaca-se que o tratamento variava entre castigos severos e pena de morte. Algumas dessas formas atrozes de tratamento era a fogueira, pois acreditava-se que, quando as pessoas eram queimadas vivas, ocorria a purificação de suas almas (SANTOS, AURELIANO, 2012; SASSAKI, 2010).

Os discursos eram amplificados pela Igreja que dominava, além da crença religiosa, a cultura e a política, e ditava como a sociedade deveria se comportar diante do que colocavam como força maior: a vontade de Deus (HORN, 2020). A esse respeito, menciona-se a época em que vigorou a Santa Inquisição, no século XIII, cuja sociedade, guiada por dogmas religiosos, acreditava que o homem era a imagem e semelhança de Deus, e que Deus era perfeito. Por esse motivo, aqueles que eram diferentes não poderiam ser considerados seus filhos. Tal pensamento, instituído pela Igreja Católica, era colocado em prática sob o discurso de que se seguiam as leis divinas (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Nessa direção, Corrêa (2017) explica que não somente as questões físicas eram levadas em conta, mas, também, as intelectuais. Foucault (2010) revela que as pessoas consideradas anormais eram vistas como monstros que infringiam as leis naturais, devendo ser exterminadas. Nesse bojo, é pertinente ressaltar que não apenas as sociedades consideradas civilizadas possuíam esse tipo de atitude em relação às pessoas com deficiência. Garcia (2015) relembra que algumas sociedades indígenas, dentre elas, 13 residentes no Brasil, mantinham e mantêm práticas que não só discriminam como matam crianças que nascem com deficiência. Para essas sociedades, as PcD são consideradas a personificação da maldição. Trata-se de um assunto polêmico e controverso que fomenta debates entre diversas instituições de poder, mas que não cabe discutir neste trabalho.

Neste ponto, retoma-se a discussão acerca do histórico da deficiência, pois é pertinente destacar que, com o advento da Idade Moderna, nos séculos XV ao XVIII, a medicina ganhou força em diversos campos e, a partir daí os estudos em busca de descobrir como se davam as ocorrências das deficiências iniciam pelo contexto biológico e puramente científico (MAZZOTA, 2011). Nessa perspectiva, Foucault (1984) assevera que a medicina se constituiu enquanto autoridade político-médica em torno de uma população que se enquadrava dentro de uma série de prescrições que abrangiam a doença, a existência e o comportamento dos indivíduos com deficiência.

Na esteira desse debate, a compreensão médica sobre o que era “normal” e “anormal” passou a ser técnica e científica, afastando-se dos conceitos religiosos e das crenças. Nesse sentido, o normal significava dizer que era o comum, ou seja, mais encontrado, já o anormal era constituído por aquilo que era diferente da maioria, se comparado à espécie, idade, sexo, entres outros requisitos (CANGUILHEM; CAPONI, 2006). Junto a isso, com a ascensão do capitalismo, as pessoas que apresentavam

deficiências passaram a fazer parte do sistema econômico, e seu valor passou a ser vinculado àquilo que poderiam ou não produzir (SILVA; DESSEN, 2001).

Diante disso, Corrêa (2017) pontua que, no século XVIII, com a concepção médica formada sobre a deficiência, a segregação foi inevitável, uma vez que houve constatação do que era diferente e do que era normal. Concernente a isso, Mendes (2006) coaduna ao informar que as pessoas com deficiência passaram pelo processo de recebimento de assistência advinda de instituições filantrópicas e religiosas. Tratava-se de uma estratégia para separá-las do restante da sociedade, visto que eram consideradas incapazes de conviver em sociedade.

Dessa forma, embora revestida de um pretexto científico, a solução encontrada para lidar as PcD não se apartava das concepções romanas, gregas e medievais, uma vez que “na modernidade a construção de concepções posiciona o sujeito com deficiência para um lugar de classificação, sendo reconhecido como anormal, assim como nos tempos antigos” (FOUCAULT, 2010, p. 65).

Consoante as medidas segregacionistas às quais pessoas com deficiência eram submetidas, Mazzota (2011) informa que entre os anos 1850 e 1920, o isolamento dessas pessoas aumentou significativamente, sendo somente na última década do século XIX, que esse tipo de medida passou a ser considerado obsoleto, visto que os estudiosos constataram que a educação e a socialização de pessoas com deficiência eram a única maneira de promover a independência para esses indivíduos.

No entanto, um longo caminho ainda precisava ser percorrido. De acordo com Pereira (2006), na metade do século XX, o discurso médico começou a ser questionado por uma concepção mais antropocêntrica e social pela qual cada sujeito é visto como único e diferente, possuindo peculiaridades inerentes a sua pessoa. Sendo assim, nas décadas de 1960 e 1970, com a intensificação da luta pelos direitos humanos, houve grande promoção dos assuntos voltados para o respeito e a inclusão social das pessoas com deficiências (GOHN, 2011; MENDES, 2006).

No início da década e 1980, ocorreu o evento “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, que discutia principalmente a “Participação Plena e Igualdade” dessas pessoas no meio social (SASSAKI, 2010). Assim, pode-se afirmar que o século XX foi um período crucial para as mudanças, pois envolveu mobilização social em prol dos direitos das minorias (LOPES; FABRIS, 2013). Diante disso, pode-se perceber que o imaginário em torno da deficiência perpassou por diversos momentos na história, contudo são recentes os maiores progressos no enfrentamento à segregação dessas pessoas de forma ativa na sociedade.

. Essa memória histórica tem subsidiado atitudes de exclusão e preconceito em vários lugares, como, na escola. Nesse contexto, a discriminação de pessoas por motivo de deficiência é intitulada “capacitismo”. Esse tipo de preconceito acarreta a exclusão social e a responsabilização das pessoas com deficiência pela sua condição (BORDIGNON; RIZZON, 2021). Portanto, acredita-se que o debate acerca da inclusão biopsicossocial nas escolas é urgente, tendo em vista que essa visão integral da PcD combate perspectivas reducionistas e pode possibilitar ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais um processo de aprendizagem mais seguro.

Para tanto, a seguir, busca-se construir uma visão panorâmica acerca da deficiência no Brasil, a partir de dados estatísticos gerados por pesquisas, como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

1.1.1 Dados sobre a deficiência no Brasil

O IBGE concluiu, em 2013, a primeira Pesquisa Nacional de Saúde (PNS/2013) que apresentou dados importantes sobre a deficiência no Brasil. As informações obtidas foram organizadas em quatro volumes, sendo o primeiro intitulado *Pesquisa nacional de saúde: 2013 : ciclos de vida — Brasil e grandes regiões* (IBGE, 2015a); o segundo volume foi identificado como *Pesquisa nacional de saúde: 2013 — percepções do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas* (IBGE, 2014); o terceiro volume, intitulado *Pesquisa nacional de saúde: 2013 — Acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências* (IBGE, 2015b), contempla dados amplos a respeito das deficiências no Brasil; por fim, o quarto volume é nomeado *Pesquisa nacional de saúde: 2013 — Indicadores de saúde e mercado de trabalho* (IBGE, 2016a) expõe informações pontuais sobre a relação entre a deficiência e o mercado de trabalho. Para fins de melhor visualização, apresentam-se, ainda, os dados atualizados da mesma pesquisa, realizada no ano de 2019

Os dados de 2013 mostraram que um total de 81.767 (oitenta e um mil setecentos e sessenta e sete) domicílios foram visitados no Brasil. A ação foi realizada por uma parceria firmada entre o IBGE e o Ministério da Saúde do Brasil (MSB). A investigação manteve o foco em moradores de domicílios particulares permanentes por todo o país e se apropriou da divisão realizada pelo Censo Demográfico de 2010,

que não considerou regiões com aspectos muito específicos, com pouca população e localidades situadas em territórios indígenas.[2]

Nesse sentido, a pesquisa utilizou 03 questionários, sendo: I) questionário domiciliar, com informações relativas às características da residência; II) questionário sobre os residentes do domicílio; III) questionário individual aplicado a um morador adulto, sobre doenças crônicas não transmissíveis, estilos de vida e sobre acesso a tratamento médico.

A investigação inicia questionando o entrevistado se ele é deficiente (físico, visual, auditivo, intelectual) ou não. Aos participantes que se declararam PcD, foi perguntado se a deficiência é de nascença ou se foi adquirida. Além disso, foi utilizada uma escala de aferição da limitação ocasionada pela deficiência — “não limita”, “um pouco”, “moderadamente”, “intensamente”, “muito intensamente/não consegue”[3].

Sendo assim, a pesquisa apontou que em 2013, no Brasil, cerca de 200,6 milhões de pessoas viviam em domicílios particulares e permanentes; desse total, 6,2% eram PcD. Por outro lado, já no ano de 2018, o IBGE tornou público o documento intitulado *Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo* (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018), com informações sobre pesquisas relacionadas a uma grande diversidade de grupos populacionais do país, dentre os quais estava incluída a PcD. No que se refere à deficiência, o material expõe o histórico das definições utilizadas para se referir aos deficientes que sofreram influências dos modelos biomédico e social; após, passa a comentar acerca das recomendações internacionais sobre deficiência e identifica os principais desafios a serem enfrentados para a produção de dados sobre deficiência, atualmente, no Brasil. No documento, fica demonstrada a importância de serem os dados compreendidos por uma leitura conjunta do Censo Demográfico de 2010 e da Pesquisa Nacional de Saúde de 2013.

1.1.2 Deficiência física

O primeiro volume da Pesquisa Nacional de Saúde com dados de 2013 relatou que 1,3% dos brasileiros se declaravam com alguma deficiência física, sendo o

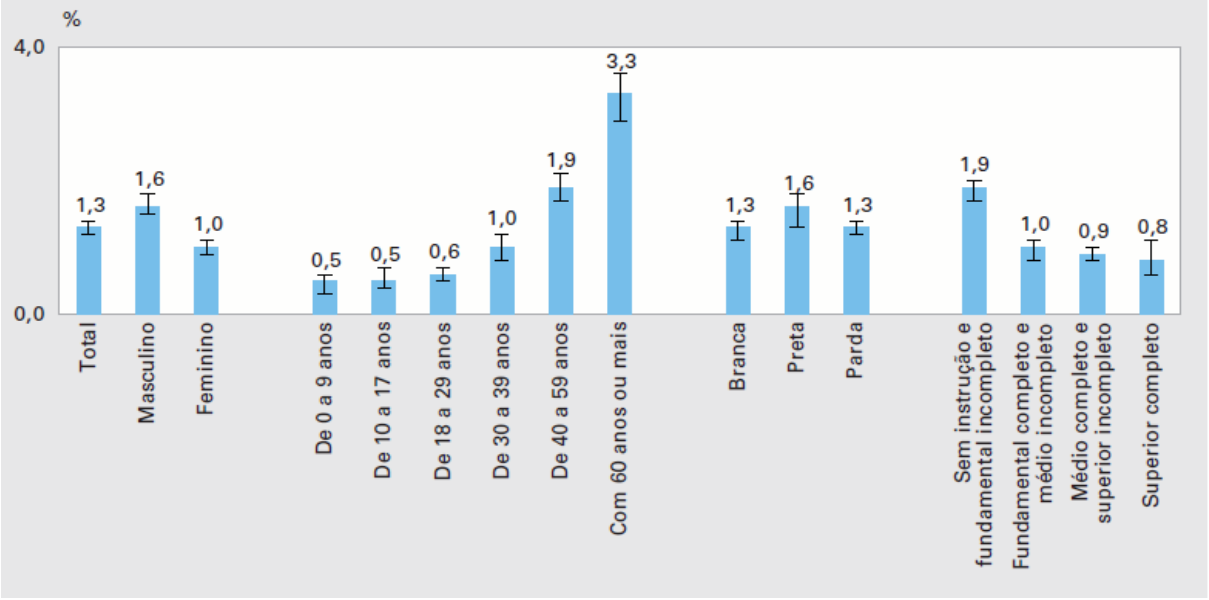
[2] Sobre a estrutura dessa pesquisa, pode-se consultar a fonte a seguir. IBGE. PNS. Pesquisa Nacional de Saúde. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/29540-2013-pesquisa-nacional-de-saude.html?t=destaques. Acesso em: 17 ago. 2022.

[3] As referidas perguntas estão contidas no *módulo G* do questionário da pesquisa. Disponível em: http://svs.aids.gov.br/dantps/acesso-a-informacao/inqueritos-de-saude/pns/2013/questionario/modulo-G.pdf.

percentual para homens (1,6), maior do que o correspondente às mulheres (1,0). Desse total, 0,3% é constituído por pessoas que nasceram com deficiência e 1% por pessoas que adquiriram a deficiência ao longo da vida (IBGE, 2015a).

Os dados elucidaram que a deficiência foi observada em proporções maiores à medida que a idade das pessoas ultrapassa 30 anos, visto que as proporções demonstraram crescimento de 30 a 39 anos — 1,0%; 40 a 59 anos — 1,9%; e 60 anos ou mais — 3,3%". É pertinente sublinhar que as pessoas com níveis baixos de escolaridade demonstraram percentual maior de deficiência do que pessoas com níveis mais altos de educação formal (IBGE, 2015a).

Gráfico 1 — Percentual de pessoas com deficiência física, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo o sexo, os grupos de idade a cor ou raça e o nível de instrução



Fonte: IBGE (2015a, p. 25)

Como se pode ver, há maior incidência de algum tipo de deficiência física em indivíduos do sexo masculino (1,6%), indivíduos com mais de 60 anos (3,3%), indivíduos de cor preta (1,6%) e indivíduos sem instrução ou sem Ensino Fundamental completo (1,9%).

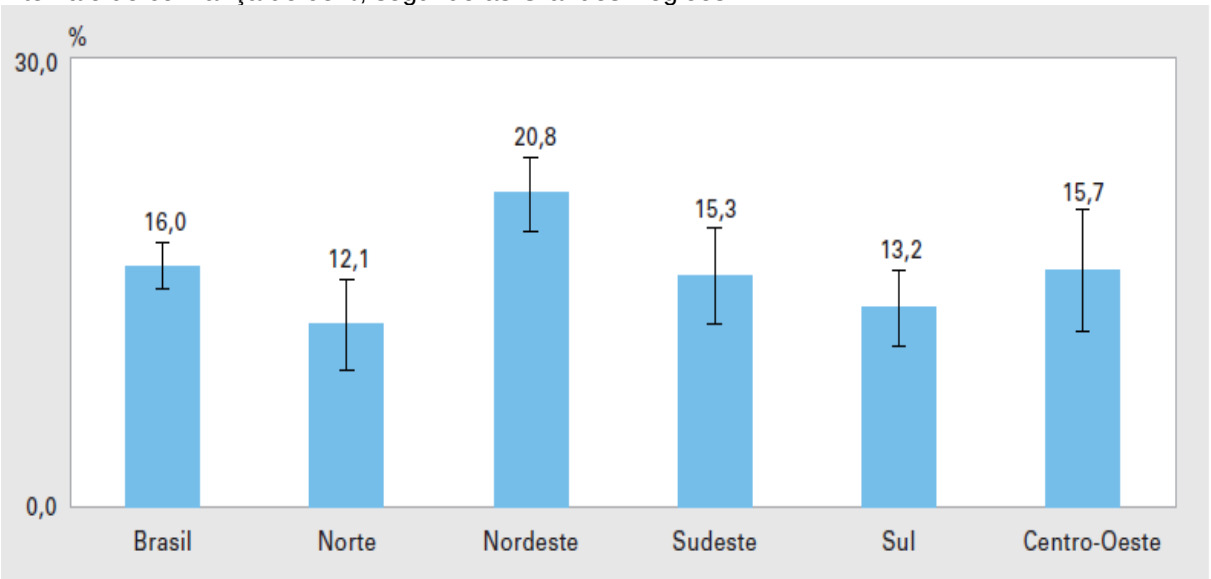
Além disso, a pesquisa coletou informações a respeito do grau de limitação vivenciada pelas pessoas e a utilização de serviços de reabilitação. Constatou-se que 46,8% do total da população com deficiência apresentava grau "intenso" ou "muito intenso" de limitações, ao passo que 18,4% dessa população frequentavam algum serviço de reabilitação (IBGE, 2015a, p. 25).

1.1.3 Deficiência visual

A deficiência visual foi a mais incidente na população brasileira, totalizando 3,6%. A pesquisa considerou como deficiência visual as seguintes circunstâncias: a) cegueira de ambos os olhos; b) cegueira de um olho associada à visão reduzida de outro olho; c) cegueira de um olho e visão normal do outro olho; d) baixa visão de ambos os olhos. (IBGE, 2015a).

Conforme a pesquisa, um percentual de 6,6% das pessoas com deficiência visual fazia uso de algum tipo de recurso para auxiliar a locomoção no Brasil. Além disso, foi apontado um percentual de 16% da população com deficiência visual como grau “intenso” ou “muito intenso” de limitações, ou que não conseguia realizar atividades rotineiras em decorrência da deficiência (IBGE, 2015a, p.29).

Gráfico 2 — Percentual de pessoas com grau intenso/muito intenso de limitações ou que não conseguem realizar as atividades habituais, na população com deficiência visual, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo as Grandes Regiões



Fonte: IBGE (2015a, p. 28)

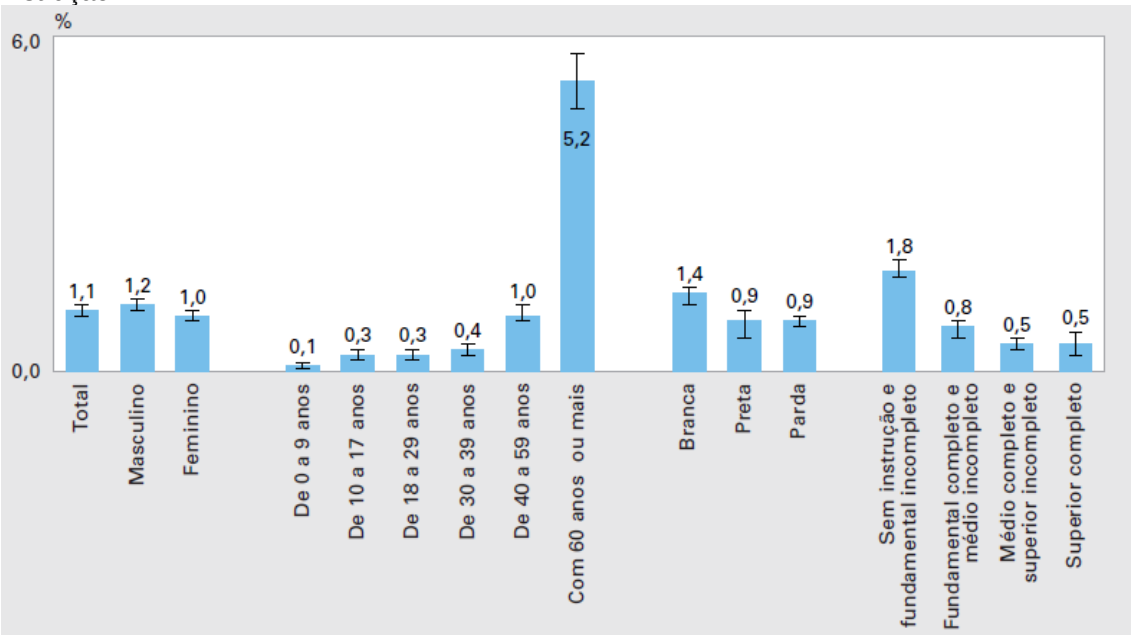
No que diz respeito à deficiência visual, os dados apontaram que os serviços de reabilitação foram utilizados por apenas 4,8% das pessoas, sendo o menor percentual de PcDs que utilizaram desses serviços entre as deficiências pesquisadas.

1.1.4 Deficiência auditiva

De acordo com os dados da pesquisa, 1,1% dos brasileiros se declarava deficiente auditivo. Considerou-se deficiente auditivo aquele que apresenta: a) surdez nos dois ouvidos; b) surdez em um ouvido e audição reduzida no outro; ou c) audição reduzida de ambos os ouvidos. A deficiência auditiva foi frequentemente observada

entre pessoas com baixa educação formal (1,8%) e em pessoas com mais de 60 anos de idade (5,2%).

Gráfico 3 — Percentual de pessoas com deficiência auditiva, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo o sexo, os grupos de idade, a cor ou a raça e o nível de instrução



Fonte: IBGE (2015a, p. 27)

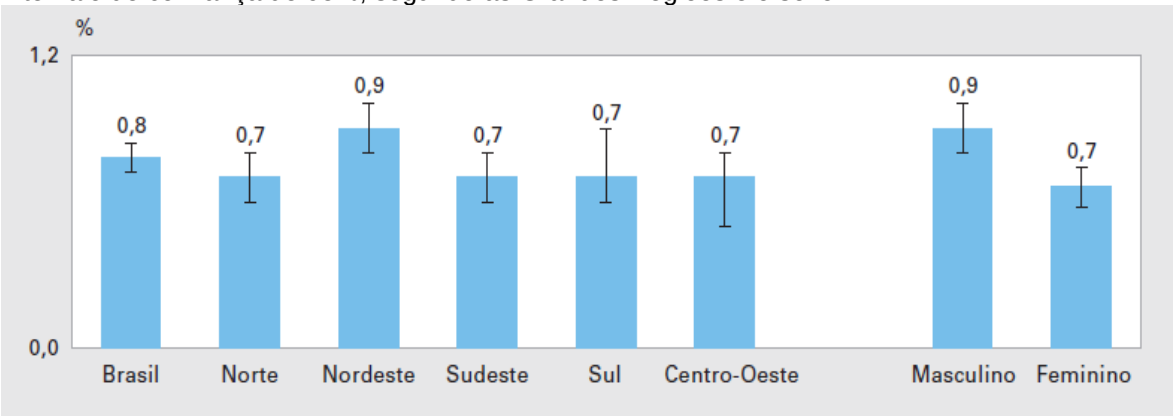
Conforme os dados obtidos pela pesquisa, em 2013, 20,6% da população alegaram ser deficientes auditivos com grau “intenso” ou “muito intenso” de limitações, ou que tinham limitações nas atividades rotineiras. Do número total de pessoas com deficiência, 8,4% frequentavam algum serviço de reabilitação (IBGE, 2015c).

1.1.5 Deficiência intelectual

Ainda conforme o volume I da PNS/2013, os dados mostraram que 0,8% da população brasileira tinha alguma deficiência intelectual, sendo o tipo de deficiência com a menor incidência. No que diz respeito ao sexo, observou-se que a deficiência intelectual é mais recorrente em homens, um total de 0,9%; enquanto as mulheres com deficiência intelectual representam 0,7% da população.

De acordo com os dados, 54,8% da população com deficiência intelectual apresentavam um grau “intenso” ou “muito intenso” de limitação ou não conseguiam realizar atividades habituais. Nessa população, observou-se que 30,4% frequentavam algum serviço de reabilitação (IBGE, 2015a, p. 24).

Gráfico 4 — Percentual de pessoas com deficiência intelectual, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo as Grandes Regiões e o sexo



Fonte: IBGE (2015a, p. 24)

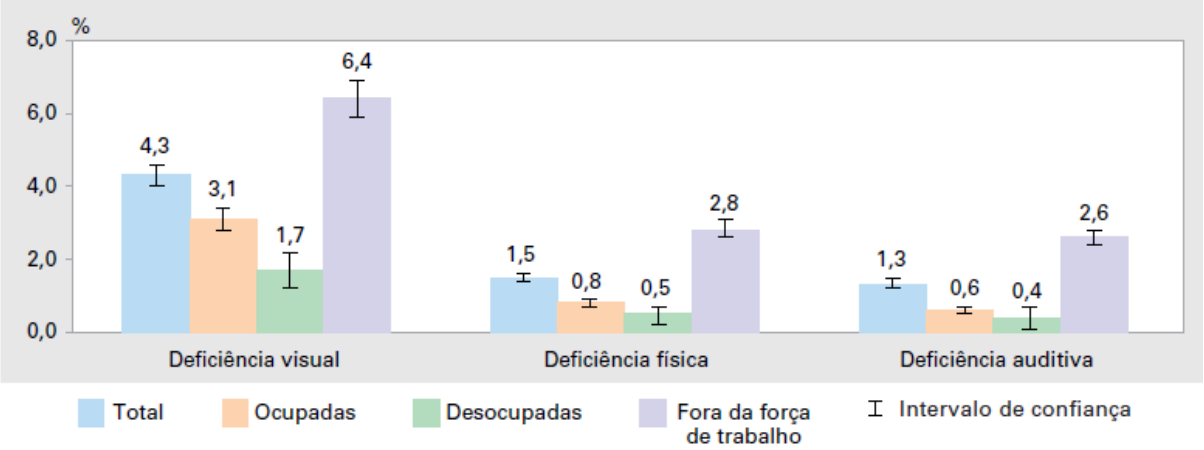
O quarto volume dos resultados da PNS/2013, intitulado *Pesquisa nacional de saúde: 2013 — Indicadores de saúde e mercado de trabalho*, contém dados que são pertinentes para a compreensão da relação entre a PcD e o trabalho. Conforme esclarece o documento, a população brasileira era composta por 200,6 milhões de pessoas, sendo que 80% desse montante por pessoas com mais de 14 anos, ou seja, em idade apta para o trabalho. Ao levar em consideração essa parcela da população em idade laboral, constatou-se que 57,9% das pessoas tinham alguma ocupação; 38,5% estavam fora da força de trabalho; e 3,5% estavam desocupadas (IBGE, 2016).

Conforme os dados, 57,9% das pessoas eram homens; e 43,3%, mulheres. No que se refere à idade, 17,7% dessas pessoas tinham entre 14 a 24 anos; 38,5%, 25 a 39 anos; 37,3% por pessoas de 40 a 59 anos; e 6,4% por pessoas com 60 anos ou mais. Além disso, a PNS/2013 apontou que, na população em idade laboral, com 14 anos de idade ou mais, a incidência de deficiência chega a 7,2% do total das pessoas compreendidas nesse grupo populacional. Ademais, 1,5% declarou ter deficiência física; 1,3% assinalou deficiência auditiva; 4,3% afirmou ter deficiência visual. Dentre as pessoas ocupadas, 21,7% alegaram grau “intenso” ou “muito intenso” de limitação em suas atividades habituais, dentre as quais está o trabalho (IBGE, 2016, p. 22).

É pertinente destacar, ainda, que a incidência de deficiências físicas e auditivas é mais recorrente no universo de pessoas ocupadas (0,8%) do que entre as pessoas desocupadas (0,5%). Quanto à deficiência visual, os dados apontaram que essa é a deficiência mais incidente no grupo populacional composto por pessoas com mais de 14 anos. Soma-se a isso o fato de as pessoas com deficiência visual corresponderem a 4,3% dessa parcela da população. Desse universo de pessoas,

3,1% encontravam-se ocupadas; 1,7% era composto por pessoas desocupadas; e 6,4% eram compostos por pessoas fora da força de trabalho (IBGE, 2016).

Gráfico 5 — Percentual de pessoas com 14 anos de idade ou mais, por tipo de deficiência, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo a condição de ocupação



Fonte: IBGE (2016b, p. 22)

A partir dessas informações, é possível ter um panorama das dificuldades geradas pela deficiência em termos de acesso ao mercado de trabalho no Brasil e da dimensão do contingente de pessoas que essas questões afetam. Os dados mostram pessoas que recebem algum tipo de benefício, mas também apontam que muitas se encontram em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, algumas condições possuem características mais graves que outras, e isso impede que essas pessoas possam trabalhar e conseguir renda para manter a mínima qualidade de vida. Sem mencionar aqueles que não possuem renda para manter cuidadores e espaços adequados para moradia.

Diante disso, optou-se por apresentar de forma detalhada os dados da PNS (2013), a fim de entendermos aquilo que a Organização Mundial da Saúde (OMS) postulou no ano de 2012, ao afirmar que:

> Mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convivem com alguma forma de deficiência, dentre os quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. Nos próximos anos, a deficiência será uma preocupação ainda maior porque sua incidência tem aumentado. Isto se deve ao envelhecimento das populações e ao risco maior de deficiência na população de mais idade, bem como ao aumento global de doenças crônicas, tais como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e distúrbios mentais.
> Em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato de as pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a

> serviços que muitos de nós consideram garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres. (OMS, 2012, p. 11).

De modo complementar, o volume 4 da “Pesquisa Nacional de Saúde: 2019 — ciclos de vida” aponta que o país possui 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Levando em consideração as pessoas com 2 anos ou mais, 3,4% (6,978 milhões) tinham deficiência visual, 1,1% (2,3 milhões) tinham deficiência auditiva e 1,2% (2,5 milhões) tinha deficiência mental. Dessas pessoas, aquelas entre 5 e 40 anos, que possuíam deficiência auditiva, apenas 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). De acordo com a pesquisa, cerca de 67,6% da população com deficiência não tinham instrução ou tinham Ensino Fundamental incompleto, ante 30,9% de pessoas sem nenhuma deficiência investigada (IBGE, 2021).

Mediante os dados pactuados, é importante ressaltar não apenas o aumento quantitativo, mas as dificuldades que essa população enfrenta. A esse respeito, o volume 4 da PNS (2019) acrescenta que apenas 22,4% das pessoas com deficiência auditiva possuem conhecimento acerca da Libras, tornando mais difícil a vida em sociedade dessas pessoas, principalmente, se olhar para os ambientes de trabalho e estudos. Trata-se de uma população que enfrenta desafios cotidianos, ainda que alguns avanços tenham sido alcançados (IBGE, 2021).

Como se pôde verificar nos dados, a existência das PcD na sociedade é registrada por várias pesquisas e seus direitos têm sido — ou deveriam ser— garantidos pelas políticas públicas de inclusão. Ocorre que, na prática, nem sempre as PcD usufruem plenamente das conquistas de seus direitos, por exemplo, no contexto aqui em estudo, nas escolas do campo e de fronteira que, do ponto de vista institucional “promovem a inclusão” da maneira que podem, pois, as políticas públicas falham e não chegam plenamente até as instituições, como será explorado com mais afinco na análise dos dados.

Dadas essas considerações, no capítulo a seguir, serão discutidas questões referentes à Educação Inclusiva no cenário nacional, uma vez que se trata de uma realidade cada vez mais presente na sociedade. A esse respeito, é necessário destacar que a população com deficiência soma 17, 3 milhões de pessoas que precisam ser assistidas adequadamente pelos órgãos governamentais em todas as esferas.

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Buscou-se, nessa seção, compreender conceitos como Marco Legal da Educação Inclusiva, convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garantia de direitos através do Ministério Público (MP), Conselhos de Direitos de Pessoas com Deficiência, Conselhos Escolares, políticas públicas de financiamento, intersetorialidade e serviços de apoio para então utilizá-los para subsidiar pesquisa.

A construção do Plano Nacional de Educação (PNE) partiu na necessidade de se olhar a educação sob a ótica de políticas públicas que pudessem melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Segundo Silva *et. al.* (2020), a ação de criar o PNE teve início no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que apontava as necessidades da época relacionadas à educação. Sobre essa discussão, Saviani (2017) aponta para a o fato de que até a instituição do PNE como se conhece, muitos outros projetos tentaram entrar em vigência, mas não obtiveram êxito.

Nesse sentido, ressalta-se que o plano vigente (2014-2024) estabelece vinte metas que deverão ser cumpridas até 2024, abrangendo superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação, promoção da democracia e dos direitos humanos e o financiamento da educação. A fim de alcançar os objetivos estabelecidos nas diretrizes formuladas pelo PNE, a Lei nº 13.005/2014 institui que as seguintes metas e estratégias sejam cumpridas:

> Art. 2o São diretrizes do PNE:
> I - Erradicação do analfabetismo;
> II - Universalização do atendimento escolar;
> III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - Melhoria da qualidade da educação;
> V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

> IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014b, Art .2).

Com base nessas metas e na temática central desta pesquisa — a Educação Inclusiva —, o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021* (ANUÁRIO, 2021) preconiza universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014 b).

A partir das diretrizes do PNE, mencionadas na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), entende-se a urgência com a qual os assuntos relacionados à Educação Inclusiva precisam ser abordados, uma vez que se tem um grande contingente de alunos da Educação Inclusiva que precisa ser assistido da forma mais eficiente possível. Diante dessa discussão, é pertinente ponderar que:

> a educação inclusiva deve se pautar no pedagógico e psicológico que visem entender as necessidades e capacidades dos indivíduos. Desta maneira, pode-se dizer que o educando tem o direito de receber uma educação que consiga suprir suas demandas educacionais, mas também deve ser capaz de inseri-lo na sociedade, de maneira que ele não se sinta excluso e podendo interagir com os que o cercam, dentro de suas capacidades, pois, de acordo com o modelo educacional que temos, atualmente, ainda é necessário que ele consiga se adaptar aos comportamentos considerados “normais”, na sociedade onde vive. Poucas ainda são as políticas direcionadas a aceitar e acolher as pessoas com deficiência em sua singularidade. (CAMBAÚVA, 1998, p. 22).

As palavras de Cambaúva citadas acima constituem uma espécie de paradoxo, pois é necessário levar em consideração o ano em que foram proferidas e a atual conjuntura educacional no Brasil. Ao estabelecer que a Educação Inclusiva deve se pautar nos âmbitos pedagógicos e psicológicos, a fim de que o aluno com deficiência seja assistido em sua totalidade, o autor soa atual, uma vez que essa perspectiva pactuada em 2008 reverbera até hoje. No entanto, na segunda parte da citação, o autor infere que não há políticas públicas para acolher esse aluno em sua singularidade. Observar essas palavras antes do contexto pandêmico, poderia soar desajustado e não revelando um panorama atual. Porém, com a pandemia da Covid-

19 que aflorou no ano de 2020, a educação, de forma geral, passou por momento periclitantes, fazendo emergirem as dificuldades presentes na Educação Inclusiva. Nesse sentido, a alternativa para que as aulas não parassem foi o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para Tavares *et. al*. (2022, p. 4), “o ensino remoto nos tempos de pandemia se caracteriza como uma solução repentina para continuidade das aulas em todos os níveis de ensino”.

Diante dessa realidade, Cabral, Moreira e Damasceno (2021) assumem que a Educação Especial é um público que demanda atenção diferenciada, uma vez que são pessoas que necessitam de atenção pormenorizada por meio de intervenções para que haja, de fato, eficácia em sua aprendizagem. Concernente a isso:

> O isolamento social das famílias e da sociedade, permitiu perceber que para a superação da doença, das dificuldades, da pandemia, da crise da Covid-19 e, de inúmeros outros problemas dela decorrentes, não adianta falarmos em “superação da crise” se não pensarmos e nos responsabilizarmos pelo conjunto da sociedade. (RAMBO, 2020, p. 107).

Por esse viés, destaca-se que a população que precisa da Educação Inclusiva passou por dificuldades ainda maiores do que aqueles que não precisam dela. Diante de uma situação atípica, cujos atores envolvidos se viram imbricados numa rede de dificuldades, os alunos da educação especial ficaram em casa e muitos não receberam acompanhamento apropriado, uma vez que até os atendimentos de saúde foram impactados pela realidade pandêmica. Desse modo, viu-se que o país precisa estar mais bem preparado para assistir aos alunos da educação especial. Desse modo, a pandemia escancarou algumas fragilidades do atendimento às pessoas com deficiência, principalmente no contexto da educação inclusiva, visto que os alunos em suas residências não foram assistidos como deveriam realmente ser.

Diante do supracitado, no Brasil, há o princípio da isonomia, previsto no Art. 5º da Constituição Federal, que garante igualdade para todos perante a lei, ditando que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Trata-se de uma das ferramentas de implementação das políticas de inclusão social. Tal princípio busca tratar todos de forma igualitária, e os desiguais em conformidade com suas diferenças; assim, esse princípio incide não apenas na igualdade perante a lei (isonomia formal), aplica-se, também, na redução de desigualdades de qualquer classe (isonomia material).

Dessa forma, todo indivíduo tem o direito a um tratamento justo e igualitário, já que não pode haver distinções étnicas, raciais, sociais, culturais, econômicas, como também aquelas que tratam das diferenças individuais. Assim sendo, quando se trata do direito à educação e inclusão escolar de criança com necessidades especiais, é imprescindível ressaltar que sem esses dois elementos (educação e inclusão), não é possível falar em cidadania plena e efetiva.

Destaca-se que políticas públicas são importantes, porém, elas não garantem plenamente que as PcD serão inclusas na sociedade, como nos espaços escolares. Portanto, reconhece-se que a inclusão é um processo que exige a convergência de múltiplos sujeitos e ações envolvidas, como famílias, instituições sociais e governamentais, artefatos tecnológicos, recursos financeiros, etc. Como será exposto na análise dos dados, as escolas do campo e de fronteira, devido a distância espacial dos grandes centros e o esquecimento governamental, travam batalhas para garantir a oferta de uma educação inclusiva efetiva. Sendo assim, a perspectiva biopsicossocial adotada nesta pesquisa é pertinente, pois possibilita novas reflexões sobre os processos inclusivos dado que não se volta apenas ao caráter da biológico da deficiência

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRECONCEITO

A legislação brasileira determina que todos os estudantes devem estudar, de preferência, no ensino regular. No entanto, embora estes alunos estejam inseridos no ambiente escolar, não são efetivamente incluídos. Assim, não haverá imposição, e esses estudantes correm menos risco de sofrerem segregação dentro da escola, caso essa se julgue inapta a acolhê-los (BRASIL, 1996).

Conforme Jerusalinsky (2015), em Portugal, as práticas de ensino são iguais para todos, cada um com seu currículo individual, independentemente se o estudante for deficiente, o que acaba colocando todos no mesmo patamar, mas cada um pode seguir seu ritmo próprio. No Brasil, como grande parte dos alunos brasileiros se encontra em escolas públicas, é perceptível que incluir ainda é um grande desafio, aliado a essa dificuldade estrutural consta o fato de a educação brasileira ainda ser conservadora e, para que a inclusão ocorra eficazmente, há um longo caminho a percorrer.

Neste bojo, Adorno (2006) defende que a educação deva propiciar a autonomia do indivíduo de modo que ele possa se colocar contra a barbárie. E,

quando o indivíduo se dedica a dominar o outro ou eliminar o mais fraco, ele dá mostras de sua fragilidade:

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2006, p. 155).

Para que essa cultura seja eliminada, caberia à educação voltar-se contra a competição e não mais alimentá-la, ou seja, a escola é também fruto do meio social, mas é preciso buscar contrapor-se à sociedade em vários aspectos. A teoria crítica lembra-nos que a inclusão homogênea de todos os estudantes e classes no ensino regular é contrária à formação do ser humano que temos hoje. Assim, as minorias, sejam elas de qualquer categoria, acabam padecendo. Saber pensar sobre a barbárie da segregação social é também saber pensar sobre as consequências que essas minorias enfrentam, como a violência, e ir contra esse pensamento, buscando uma sociedade justa e fraterna.

Horkheimer e Adorno (1978) defendem que comportamentos voltados à dominação e à competição são frutos da ignorância e dividir a sociedade em minorias e maiorias não atende à necessidade do ser humano; somente o conhecimento e a educação contrária a esse pensamento conservador garantem mudanças sociais, bem como apenas a inteligência e a sensibilidade permitem o discernimento. Assim, dá -se lugar a um o olhar mais subjetivo e mais livre das formas e linguagens concebidas pela sociedade que reduzem a formação do indivíduo ao que lhe convém, criando ilusões e crenças sobre as pessoas, segregando-as como se sua personalidade fosse algo objetivo.

Nesta concepção, Benjamin (1994) sugere a importância de valorizar a experiência de cada indivíduo, tecendo críticas aos adultos que subestimam a capacidade de os jovens terem seus próprios pensamentos e ideias, afirmando que “a experiência adulta é divorciada do espírito” (BENJAMIN, 1994, p. 42). Dessa forma,

Benjamin (1984) apresenta uma diferenciação entre as experiências dos mais velhos e aquelas oriundas das crianças e jovens, e propõe:

> Enquanto os adultos descrevem suas experiências, as crianças, através da repetição das brincadeiras e jogos, e elaboram suas experiências. Benjamin, nesse contexto diz que “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito. (BENJAMIN, 1984, p. 75).

De modo complementar, Adorno (2006) defende que a formação e a diferenciação individual ocorrem pela incorporação da cultura, que permite que os indivíduos possam expressar desejos, sofrimentos e expectativas. Sem a possibilidade de expressão, não se consegue sequer ter experiências e, dessa maneira, todo esse conjunto de aprendizados é de extrema relevância para a formação do ser humano, tornando-o único, diferenciando-o não apenas por suas capacidades e limitações.

Nesse contexto, pode-se citar Thompson (1981) que, apesar de ser um autor que tem um pensamento divergente da Teoria Crítica, faz um apontamento bastante relevante quando analisa e valoriza as experiências vividas pelos indivíduos, para sua ascensão enquanto sujeitos. Segundo ele,

> A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. Assim, entende-se que no contexto da educação inclusiva, a inclusão só acontecerá através dos processos diários, das experiências vividas e do aprendizado adquirido nesse processo, bem como através das reflexões individuais e coletivas. (THOMPSON, 1981, p.16).

Por esse viés, Arendt (2011) propõe que “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo”. Em outro momento a autora coloca que “emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi, portanto, libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos” (AREDNT, 2011, p. 192).

Pode-se inferir, portanto, que cada geração precisa de um olhar atualizado sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois a cada dia surgem novos desafios e

novas maneiras de ver o mundo, e o que ontem parecia ser ideal, hoje se torna ultrapassado. Em sua obra *Experiência e pobreza*, Benjamin (1994) infere que os ensinamentos no passado eram transmitidos pelos mais velhos pela narrativa de suas experiências. Ele conta que o pai, já velho e moribundo em seu leito de morte, reúne seus filhos para contar-lhes um segredo:

> [...] a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1994, p. 114).

A partir da narrativa, nota-se que seus filhos não questionam o segredo que o pai lhes havia confiado, mesmo sem encontrar o tesouro, isso se dá porque os filhos presumiram que seu pai lhes queria ensinar algo e tinha a autoridade de o fazer pelos anos de vida vividos. Dessa forma, na educação, os professores, que são os grandes detentores de experiências vividas em salas de aula, que acumulam experiências de tentativas, erros e acertos, teriam essa autoridade para enriquecer os ensinamentos por meio de suas narrativas. Cabe, ainda nesse ponto, citar Benjamin (1994) que relata:

> Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Percebe-se, assim, que os indivíduos vivem de forma automática, obtendo informações em detrimento da narrativa; junto a isso, o capitalismo exacerbado induz as pessoas à competição e ao individualismo. Nota-se, então, que a linguagem da mídia é caracterizada pela velocidade em que fornece as informações, e intensifica a ideia de que o novo sempre deverá se opor ao antigo, devendo ser sempre ansiado. Assim, Adorno (2006) defende a relevância da educação para a formação humana, pois, segundo ele, a educação tem por objetivo a construção de pessoas dotadas de senso crítico e emancipatório, para que “Auschwitz não se repita”. Nesse sentido o autor expõe:

> Benjamin percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição

> com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros. Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-se indignas; (...) contra isto é empreender algo mediante a educação e o esclarecimento. (ADORNO, 2006, p. 137).

Assim, é possível perceber que, para que aconteça uma educação emancipatória, para que ela possa ajudar a superar preconceitos, buscando como fim a inclusão efetiva, é preciso que o monopólio do saber caia por terra; sob a perspectiva da teoria crítica, o ambiente escolar inclusivo não é aquele em que se recebem apenas estudantes com deficiência, dando o atendimento necessário, mas os estudantes em geral.

Dessa forma, olhar as pessoas sob a perspectiva de que todas possuem suas dificuldades no ambiente escolar é abrir a janela para que se veja um horizonte em que elas consigam se identificar e perceber que todos possuem suas peculiaridades, podendo abrir possibilidades para uma interação natural que se favoreça o processo de aprendizagem mútua.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

A luta para a inclusão de estudantes na rede pública de ensino destina-se a todos estudantes, inclusive aos com deficiência. Nessa perspectiva, um levantamento em 2010 mostrou que a porcentagem de estudantes com deficiência que frequentaram o ensino regular público foi de 86%, enquanto no ensino especializado, a escola privada obteve 84% do público com deficiência (INEP, 2012). Isso demonstra que, quando se trata de ensino regular, a escola pública abarca a maior parcela, e a escola privada, quando atende esse público, o faz de forma mais segregada. A esse respeito Carvalho (2006) preceitua:

> Observa-se que, no ensino público, ainda há uma quantidade de educandos que não está frequentando o ensino regular, sendo este o ideal almejado para todos eles, para que se possa fazer um ensino em que o cidadão esteja sendo formado para a convivência social e a formação profissional, buscando uma sociedade justa, sem preconceito e rotulações. (CARVALHO, 2006, p. 32).

Nesta mesma perspectiva, Adorno (2006) evidencia que a convivência é significativamente positiva, tanto para os estudantes com deficiências, quanto para aqueles que não as possuem, pois a partir da experiência conjunta eles passam a conhecer o mais frágil e a se identificar com ele, culminando naquilo que o autor chama de identificação e zelo. Não obstante, para que a escola consiga receber toda essa diversidade, é necessário que também esteja pronta para isso, o que envolve tanto os recursos humanos quanto os estruturais; ocorre que uma parcela significativa dos estudantes com deficiência não estudou em nenhuma escola e, se o fez, foi em classes especiais, assim, ele acaba aceito, mas não incluído como delineia Vivarta (2003):

> Se a escola quer mesmo incluir, é necessário que esta aprenda novas formas de avaliação, novos métodos de ensino, que envolvam todos os estudantes, se ela não conseguir, tem-se aquele ensino voltado para a formação, para o mercado, o que não é o ideal, ainda que seja um grande avanço e um passo para que adiante ocorra a inclusão. (VIVARTA, 2003, p. 23).

Nesse prisma, Adorno (2006) reitera que a escola não é, necessariamente, fundamental para a sobrevivência, contudo deve ser instrumento para harmonia e paz entre as pessoas, pois é pela convivência que as pessoas passam a superar suas contradições. Consubstanciado a isso, Beyer (1995) faz referência a outro tipo de educação, envolvendo estudantes com deficiência e sem deficiência no mesmo ambiente, a chamada Educação Especial *móvel* que, no entendimento do autor, não contribui em nada para o avanço da inclusão de estudantes com deficiência na escola de ensino regular, mas, ao contrário, segrega ainda mais.

Essa modalidade coloca um professor especializado para direcionar conteúdos e formas de ensino de forma diferente dos demais colegas, criando um muro entre as realidades e maquiando uma suposta inclusão; dessa forma, esse professor vai sendo identificado e incorporado ao ambiente como um mediador especial, isolando a convivência no ambiente escolar.

Esse método é mais utilizado em escolas particulares que buscam sempre demonstrar resultados, muitas vezes sem se preocupar com os meios e com as possíveis consequências. Existem, primordialmente, dois grupos que são alvos de preconceitos, são eles o grupo étnico e o que possui algum tipo de deficiência. O preconceito étnico vê o outro com qualidades diferentes das que realmente possui, distorcendo sua personalidade. Já o preconceito dirigido aos deficientes associa todas

as características reais da pessoa, a deficiência às outras características que o indivíduo possui (CROCHIK *et al*., 2012).

Nos dois casos, o medo e os desejos do alvo acabam sendo percebidos pelo preconceituoso e, como consequência, há negação de identificação, pois esse acaba se isolando pelo medo de admitir sua própria fragilidade. Essas atitudes acabam gerando um comportamento hostil ao alvo, pois o preconceituoso entende que isso causa desconforto e, ao se sentir incomodado, ele passa a tratar o alvo com frieza e desprezo.

Para Adorno (2006), esse é o preconceituoso manipulador, pois apresenta, muitas vezes, características de uma pessoa que vê o outro como objeto que deve ser usado em prol de seu benefício ou de benefício de outro; assim, suas relações também são construídas nessa ótica, pois ele entende que a essência da relação está em “fazer coisas” e não simplesmente no prazer da convivência por si só.

O autor ainda relata que esse tipo de preconceituoso tem sentimentos, mas para ele isso precisa ser negado em prol de uma independência social e psíquica que radicaliza o convívio distante em busca de uma solidão também radicalizada, o que implica não afetar e nem ser afetado pelo outro, como destaca Crochik (2012):

> Marginalização e segregação são formas de discriminação e são ações que vêm do preconceito em si. No que se refere à educação, segregar é diferenciar os estudantes por causa de suas dificuldades e separar fere o direito destas crianças de estudar com as demais e também prejudica a formação dos estudantes sem deficiência, pois estes passam a entender que o outro não tem capacidade de conviver junto com eles. A partir disso, a sociedade vai se formando de maneira que alimenta a segregação e a discriminação. (CROCHIK, 2012, p. 38).

Uma pesquisa, realizada em São Paulo por Crochik (2012), demonstrou como se dão os desafios em incluir estudantes com deficiência em salas regulares de ensino. Com base em respostas dos professores, percebe-se que eles avaliam as capacidades dos estudantes, mas não conseguem deixar de observar que possuem mais dificuldades dos que os estudantes sem deficiências. Todavia, os estudantes sem deficiência também apresentam dificuldades, mas elas são recompensadas por outras habilidades, o que parece não ocorrer com os estudantes com deficiência, visto que essa percepção os coloca em desigualdade em relação aos demais. Nesse sentido, o supracitado autor delineia:

> Em comparação a dois estudantes com Síndrome de Down, um dos professores da pesquisa disse que um deles não participava da aula, não realizava as tarefas, mas pelo menos não atrapalhava. Ainda, a partir de algumas colocações, percebeu-se que, no entendimento da professora, os colegas precisam ser estimulados para incluir os estudantes com deficiências, brincar com eles, ou seja, não parece ser algo natural. Isso é bem exemplificado quando um dos professores diz que o estudante Z brinca com os outros de vôlei, mas com ele a brincadeira "não vale". Percebe-se que esses estudantes são acolhidos, mas não de forma espontânea e que a inclusão é dissimulada, um faz de conta. (CROCHIK, 2012, p. 42).

O pesquisador prossegue relatando que:

> Ainda, em outras ocasiões, muitas vezes, os estudantes com deficiência sofrem com as atitudes dos colegas, pois, quando eles tentam expressar seus sentimentos ao outro colega, ele se demonstra arredio, o que acaba sendo motivo de piada para a sala de aula toda, tiram sarro tanto do colega alvo do afeto, bem como do colega com deficiência, isso acaba fazendo com que os estudantes passem a ignorar o colega com deficiência, isolando-o. Assim, quando há alguma brincadeira, o estudante com deficiência acaba ficando de fora, dizendo que prefere ficar assistindo, pois aos poucos ele vai ficando com medo de participar, de se expressar, por conta das piadas e isolamento imposto pelos colegas. (CROCHIK, 2012, p. 45).

Nesse mesmo contexto, ele acrescenta:

> Há ainda situações em que os professores julgam que os estudantes com deficiência não têm capacidade de aprender certas matérias, como inglês e italiano e os retiram da sala de aula para aplicar reforço de outro conteúdo que julgam mais importante para a sua formação, deixando, com essa atitude, bem claro que estes estudantes são segregados e diferenciados dos demais colegas de maneira muito explícita. (CROCHIK, 2012, p. 48).

Contudo o ambiente escolar alvo da pesquisa não é um local de pura segregação, o autor também descreve atitudes de inclusão, tanto dos colegas quanto dos professores. Exemplo disso é a atitude de um estudante para com seu colega com deficiência que, ao perder o jogo, abraça-o dizendo que isso acontece, mas que da próxima vão ganhar. Há contato entre eles, toques e abraços, demonstrando zelo e cuidado.

Com relação aos professores que privilegiam a inclusão, o autor narra:

> Em sala de aula, o professor trata todos com igualdade e não dá privilégios nem gosta de demonstrar que os estudantes com deficiência necessitam mais de sua atenção. Ao contrário, trata todos com igualdade sempre ressaltando que todos têm dificuldades em

> determinadas tarefas. Mesmo que o conteúdo possa ser diferenciado, dependendo da dificuldade, ainda assim, o professor não deve tratá-lo de forma diferenciada dos demais e o conteúdo em sua essência deve ser o mesmo. (CROCHIK, 2012, p. 49).

Apesar disso, não se espera que os estudantes em situação de inclusão tenham uma realidade em que só haja colegas e professores que os tratem como iguais, pois enfrentar frustações como qualquer outro estudante é absolutamente normal. Entretanto, um ambiente hostil em sala de aula, como descrito acima, não favorece em nada a formação do estudante com deficiência.

Obviamente há e haverá muitas dificuldades a serem superadas por toda a comunidade escolar na busca pela inclusão do estudante com deficiência em sala regular de ensino. O preconceito não é algo fácil de combater, mas o reconhecimento dessa condição já é um grande passo para essa busca.

É pertinente se apropriar dessas discussões ao lançar olhar para o contexto da educação inclusiva em escolas do campo e de fronteira, tendo em vista que essas espacialidades são ricas em diversidade étnica, linguística e cultural. Essa pauta é importante, pois, ainda são poucas as produções acadêmicas e propostas metodológicas alinhadas a essa realidade.

Dentre esses estudos, destacam-se as produções de Porto, Duboc e Ribeiro (2021) que evidenciam que é necessário um maior investimento por parte da esfera pública, tanto no que se refere à infraestrutura das escolas, a formação de professores, como a acessibilidade, em suas várias dimensões. Outro estudo que merece destaque é a pesquisa de Nozu e Bruno (2021), quem que os autores enfatizam que é preciso desnaturalizar, questionar e tensionar as formas como as instituições escolares têm a inclusão, muitas vezes por meio de suas práticas cotidianas.

A mudança é inevitável nos processos inclusivos, portanto, a seguir será verificado como o Estado de Mato Grosso tem se mobilizado para garantir o acesso e a permanência de alunos PcD.

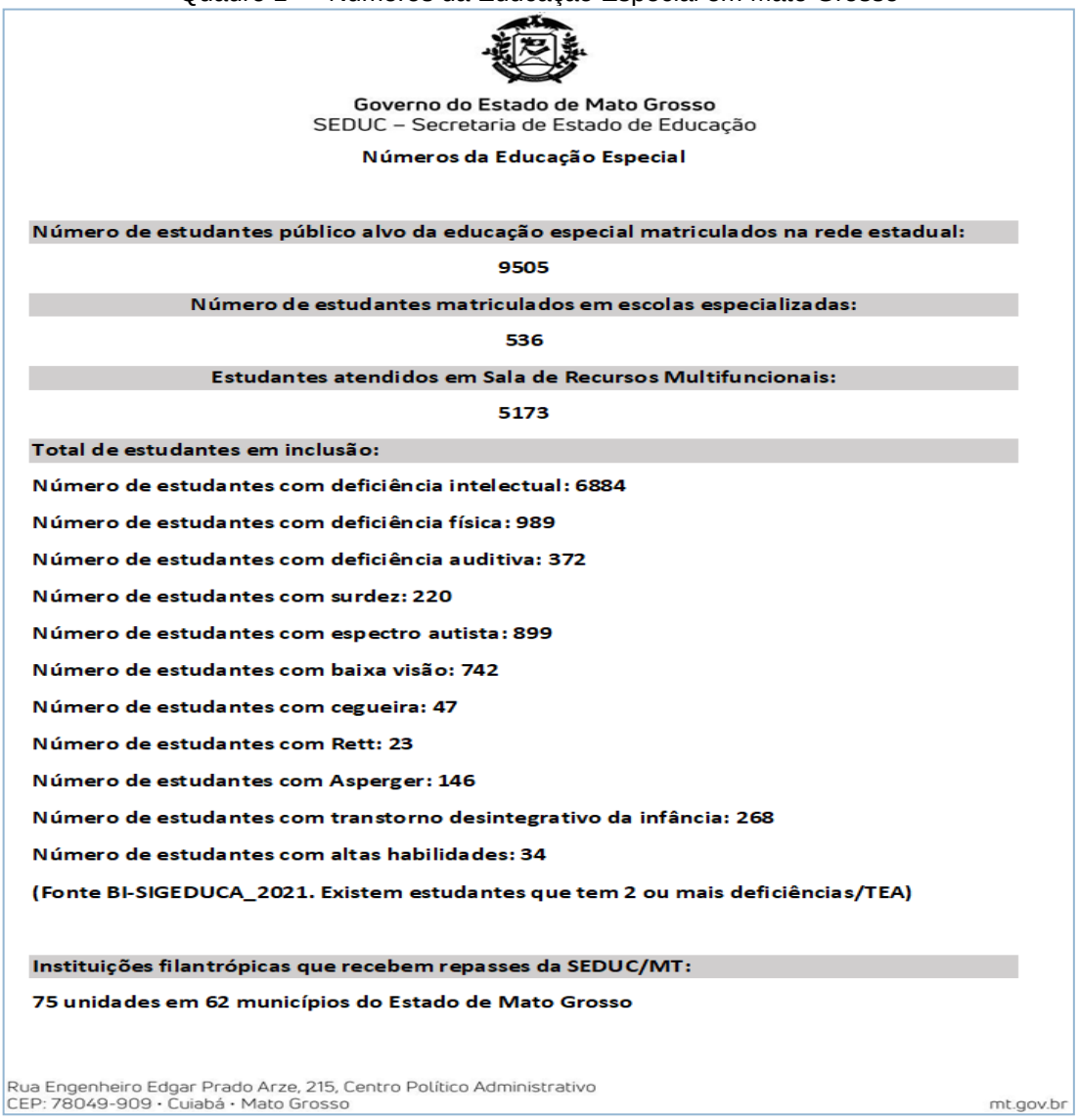
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO ÂMBITO DO ESTADO DE MATO GROSSO

A matéria sobre Educação Especial da jornalista Renata Neves, da Secretaria de Comunicação Social, disponibilizada no dia 1.º de junho de 2021, sob o título “Mato Grosso possui 9.555 estudantes com algum tipo de deficiência”, informa que a

inclusão desses estudantes foi discutida, no dia 31 de maio, pela Câmara Setorial Temática da ALMT (NEVES, 2021).

O documento relata que 9.555 estudantes com algum tipo de deficiência foram matriculados na rede pública estadual, sendo 899 com variações do espectro do autista, conforme dados apresentados em uma reunião no dia 31 de junho de 2021 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em reunião da Câmara Setorial Temática (CST). A CST discute políticas públicas para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência no estado. Esses dados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 — Números da Educação Especial em Mato Grosso



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

Números da Educação Especial

Número de estudantes público alvo da educação especial matriculados na rede estadual:
9505
Número de estudantes matriculados em escolas especializadas:
536
Estudantes atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais:
5173
Total de estudantes em inclusão:
Número de estudantes com deficiência intelectual: 6884
Número de estudantes com deficiência física: 989
Número de estudantes com deficiência auditiva: 372
Número de estudantes com surdez: 220
Número de estudantes com espectro autista: 899
Número de estudantes com baixa visão: 742
Número de estudantes com cegueira: 47
Número de estudantes com Rett: 23
Número de estudantes com Asperger: 146
Número de estudantes com transtorno desintegrativo da infância: 268
Número de estudantes com altas habilidades: 34
(Fonte BI-SIGEDUCA_2021. Existem estudantes que tem 2 ou mais deficiências/TEA)
Instituições filantrópicas que recebem repasses da SEDUC/MT:
75 unidades em 62 municípios do Estado de Mato Grosso

Rua Engenheiro Edgar Prado Arze, 215, Centro Político Administrativo
CEP: 78049-909 · Cuiabá · Mato Grosso mt.gov.br

Fonte: Mato Grosso. SEDUC-MT (2021)

Na matéria, Neves (2021) ainda acrescenta que, “para atender esses estudantes, a rede estadual de ensino conta com 368 salas de recursos multifuncionais e 128 intérpretes para atuar em conjunto com os professores”. As

informações estão incluídas na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pela professora Doutora Glaucia Eunice Gonçalves da Silva, que integra a Coordenadoria de Educação Especial da SEDUC-MT.

Também merece destaque a fala da presidente da Associação dos Amigos dos Autistas e da Criança Deficiente do Estado de Mato Grosso (AMA-MT), Helena Graziela Barbieri Amaral, ao afirmar que, atualmente, a rede pública de ensino não oferece suporte adequado aos estudantes com deficiência. Para ela:

> Seja qual for a modalidade que o estado vai ofertar, que seja com qualidade, porque nós estamos com nossos filhos excluídos duplamente. Eles já têm todas as dificuldades impostas pela deficiência, mais a deficiência que o estado impõe aos nossos filhos [...] O estado precisa dizer o que está fazendo, porque, se está fazendo alguma coisa, nós não conseguimos perceber. (MATO GROSSO, 2021)

O então vice-coordenador do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Prof. Dr. Lucio José Dutra Lord, durante a entrevista para a jornalista, destacou “a importância da formação dos professores que atuam, principalmente, nos primeiros anos da educação” (NEVES, 2021) e acrescentou

> Nós ainda temos um número muito pequeno de crianças com laudo médico, e o primeiro profissional que vai ter contato com essa criança é o professor. Muitas vezes a família não tem condições de identificar na criança alguma limitação ou deficiência, então a formação do professor é o carro-chefe. (NEVES, 2021).

Essa matéria ainda informa que o promotor de justiça Miguel Slhessarenko Júnior requereu que os dados referentes à Educação Especial e Inclusiva fossem disponibilizados no Portal Transparência da SEDUC, e que as políticas estaduais sobre o tema sejam, de fato, colocadas em prática. Como resultado de reuniões e audiências que discutiram o tema no ano de 2021, aconteceu a aprovação da Lei 11.689, de 15 de março de 2022 (MATO GROSSO, 2022), de autoria do Deputado Thiago Silva.

Esse dispositivo Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Estabelece que:

> Art. 1º Fica instituída a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual o Estado de Mato Grosso implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.
> Art. 2º A Secretaria de Estado de Educação poderá atuar em colaboração com o Ministério da Educação para aplicar no âmbito da Política Estadual de Educação Especial, os mesmos objetivos da Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (MATO GROSSO, 2022).

Já o Art. 3º, nos incisos I, II, III e IV da Lei, apresenta em que consiste a modalidade Educação Especial e as práticas que devem orientá-la, instituindo que:

> I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.
> II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;
> III – [...] orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;
> IV - política educacional inclusiva — conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo. (MATO GROSSO, 2022).

A política educacional inclusiva que visa promover estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços bem aplicados, faz-se necessária para que de fato seja garantido aprendizado ao longo da vida, como apresentado no inciso V, do Artigo 3º:

> Garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação

> não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais. (MATO GROSSO, 2022).

Nessa sequência, o inciso VI visa assegurar a existência de escolas especializadas aos educandos os quais, por sua necessidade de apoios múltiplos e contínuos, não se se desenvolvem efetivamente em escolas regulares inclusivas. O inciso VIII determina que existam escolas bilíngues de surdos, inferindo que são instituições educacionais da rede regular, nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita enquanto segunda língua.

Posteriormente, apregoa que existam classes bilíngues de surdos, que optarem pelo uso da LIBRAS, àqueles com deficiência auditiva, visual, auditiva com outras deficiências, bem como aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Por fim, nos Artigos IX e X são definidas as escolas regulares inclusivas, que são as instituições de ensino adequadas ao oferecimento da Educação Especial Inclusiva, e o plano de desenvolvimento individual e escolar, que é um conjunto de ações da escola, família e outros profissionais voltados para o atendimento de educandos com deficiências, ou transtornos globais e superdotação.

A partir do capítulo II, a referida lei trata dos princípios e objetivos da Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Conforme o Art. 4º, são princípios:

> I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;
> II - aprendizado ao longo da vida;
> III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;
> IV desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;
> V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;
> VI- participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;
> VII- garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdo cegos;
> VIII- atendimento aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no âmbito do Estado de Mato Grosso, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo;
> IX qualificação para professores e demais profissionais da educação. (MATO GROSSO, 2022).

Já os objetivos estão definidos no Art. 5º, assim constituídos:

> São objetivos da Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
> I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;
> II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
> III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
> IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
> V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientaçãoequitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
> VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida;
> VII- assegurar aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais. (MATO GROSSO, 2022).

A referida lei ainda é composta por mais 7 capítulos que versam sobre público-alvo, diretrizes, serviços e recursos, atores, implementação, avaliação e monitoramento, dentre outros. Destaca-se que o Art. 2º recomenda a colaboração do Estados de Mato Grosso, para aplicar os mesmos objetivos da Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Vale lembrar que o Decreto Nacional n.º10.502, publicado em 2020 (BRASIL. PODER EXECUTIVO, 2020) atualizando a Política Nacional de Educação Especial, e que incentiva a criação de escolas especializadas, foi duramente criticado por movimento social de pessoas com deficiência, especialistas e órgãos ligados ao assunto. Conforme eles, o mencionado decreto representa um retrocesso da Educação Inclusiva por promover o retorno de escolas especiais para atender estudantes com deficiência.

Como se pode ver, do ponto de vista governamental, o Estado tem olhado e se mobilizado para garantir a inclusão de alunos PcD. Entretanto, reforça-se, mais uma vez, que a instituição de políticas públicas não garante que a inclusão seja, de fato, promovida. Sendo assim, a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso

só produzirá efeitos se estiver em consonância com outros agentes envolvidos na implantação das práticas inclusivas, como o apoio dos gestores municipais, gestores escolares, secretarias de saúde e assistência social, instituições filantrópicas, famílias e a comunidade em geral.

CAPÍTULO III

ABORDAGEM SOBRE MODELOS BIOMÉDICO, SOCIAL E BIOPSICOSSOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS PARADIGMAS DE EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Ao fim da década de 1950, o escritor argentino Jorge Luís Borges escreveu sua célebre poesia intitulada "*Poema de Los Dones*". Em suas primeiras estrofes, o texto fala da ironia de Deus, que deu ao poeta ao mesmo tempo os livros e a "noite". Ele se refere a uma cidade de livros, da qual se assenhoraram "olhos sem luz", que só poderiam ler nas "bibliotecas dos sonhos". Trata-se de um poema que exprime a compreensão do autor a respeito de sua própria maneira de estar no mundo enquanto pessoa com deficiência visual.

O conteúdo do poema abre o diálogo sobre a maneira como os sujeitos deficientes se reconhecem e enxergam o mundo. O sujeito PcD, do ponto de vista científico, só passou a ser objeto de reflexão das ciências sociais após o ensejo dado pelo surgimento de debates acerca das desigualdades relacionadas ao gênero e à raça, na década de 1960 (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Procurar estabelecer um conceito para a deficiência é tarefa complexa, pois envolve fatores biológicos, psíquicos, jurídicos, políticos, estruturais, dentre outros. Comporta, também, uma grande abertura para modificações ensejadas pelos debates e pelos estudos que se dedicam ao tema.

Nesse processo, são de suma importância os pesquisadores e as organizações de pessoas com deficiência[4] que, por sua vasta atuação nessa realidade, detectam barreiras e têm condições de desenvolver novas percepções sobre a temática. Foram tais estudos e movimentos que permitiram uma mudança de paradigma, superando o "modelo médico", para dar maior relevo ao "modelo social".

Segundo o olhar que se convencionou chamar de modelo médico, a deficiência é entendida como um fenômeno puramente biológico, uma consequência direta, objetiva, de uma lesão, por exemplo, causadora de desvantagens sociais para o indivíduo. Deficiência seria, então, a incapacidade física cujo tratamento possível se daria pela intervenção no corpo objetivando uma correção (DINIZ, 2007).

[4] Dentre esses movimentos, merece destaque a organização britânica UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), pioneira nos debates sobre a deficiência. Embora não tenha sido a primeira instituição voltada para essa temática, a UPIAS foi a primeira organização de caráter político dedicada a essa militância, composta e administrada por pessoas com deficiência (DINIZ, 2007).

Esse modelo está muito presente no texto da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID) (WHO. INASSOFICIAL, [1976]1994), elaborada pela Organização Mundial da Saúde, publicado no ano de 1976. Esse documento caracteriza funcionalidade e incapacidade em relação a condições biológicas, considerando apenas o funcionamento de estruturas do corpo. Algumas de suas definições deixam bem esclarecida a adoção da perspectiva biomédica. Vejamos:

> **Deficiências**- Na experiência da saúde, uma deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. (...) A deficiência se caracteriza por perdas ou anormalidades que podem ser temporárias ou permanentes, entre as quais se inclui a existência ou aparição de uma anomalia, defeito ou perda produzida em um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluídos os sistemas próprios da função mental. A deficiência representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete perturbações no nível do órgão.
> **Incapacidades**: Na experiência da saúde, uma incapacidade é toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade na forma ou dentro da margem considerada normal para um ser humano. (...) A incapacidade se caracteriza por excessos ou insuficiências no desempenho e comportamento em uma atividade normal rotineira, os quais podem ser temporários ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis e progressivos ou regressivos (...).
> **Desvantagens (*handicaps*)**: Na experiência da saúde, uma desvantagem é uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, como consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um rol que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais) (WHO. INASSOFICIAL, [1976]1994, p. 77-221, tradução da pesquisadora).[5]

As definições dadas pelo modelo médico, contidas na CIDID, exibem a percepção da deficiência como um dado situado exclusivamente na dimensão do corpo dos indivíduos, ainda que tenha repercussões importantes no plano social em termos de desvantagens. Esse descompasso entre corpo e meio social, resultando

[5] **Deficiencia:** Dentro de la experiencia de la salud una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, flsiológica o anatómica. [...] La deficiencia se caracteriza por pérdidas o anormalidades que pueden ser temporales o permanentes, e incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida en una extremidad, órgano. **Desvantaje:** Dentro de la experiencia de la salud uma desvantaje es una situación consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales**). Discapacidad**: Dentro de la experiencia de la salud una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano[...]son los excesos o defectos en relación con la conducta o actividad que, normalmente, se espera y que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos.

em negativas de possibilidades de integração, seria, portanto, consequência somente das características individuais reconhecidas como deficiências.

A abordagem contida na CIDID foi muito atacada por militantes e acadêmicos devido à centralidade dada à doença na compreensão da deficiência, fazendo que fosse necessário um desvio do padrão tido como normal pela sociedade para que houvesse a deficiência. Hoje, esse documento encontra-se superado, mas suas concepções são amplamente observadas na sociedade, na medida em que o senso comum frequentemente está permeado pela ideia de que o tema gira em torno apenas da normalidade ou não do corpo ou das características psíquicas de uma pessoa (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). Essa perspectiva não dá conta de contemplar as pluralidades e diversidades presentes na inclusão de alunos PcD nas escolas do campo e de fronteira, visto que é reducionista.

Em uma perspectiva diversa, tem-se o modelo social que sustenta ser a deficiência não uma característica pessoal, mas sim uma situação observável na interação social. Sob esse ponto de vista, pretende-se acabar com a deficiência, permitindo que as pessoas tenham condições objetivas necessárias ao fomento de sua autonomia. Esse modelo teve seu desenvolvimento favorecido pelo surgimento de outros debates de matiz sociológico, na década de 1960, quando pesquisadores das ciências sociais se debruçaram mais enfaticamente sobre opressões de gênero, de raça e de orientação sexual, em um momento de abertura para temas ligados à diversidade.

Com isso, a ideia do que é um corpo normal, até aquele momento, compreendido como um corpo que atende a um padrão de funcionamento hegemônico, principiou a ser contundentemente criticada. Um entendimento puramente biomédico passou a ser questionado em termos políticos, considerando-se a opressão imposta aos corpos e seu significado prático de barreira sociais (TREMAIN, 2002).

Nesse sentido, cabe mencionar o trabalho do sociólogo britânico Paul Hunt, que esteve muito presente no debate sobre a deficiência na década de 1960, propondo um estudo baseado no conceito de estigma de Erving Goffman (HUNT, 1966). No Brasil, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu Artigo 3º, inciso IV, define o conceito de barreira e lista 06 (seis) categorias, quais sejam:

> “IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus

> direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
> b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
> c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
> d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
> e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
> f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL. SECRETARIA-GERAL, 2015b, Art.3).

Diferentemente de outras formas de singularidade, a deficiência convoca à meditação sobre o “direito de estar no mundo” (FRANCIS; SILVERS, 2000, p. 30). Longe das bonitas histórias amplamente conhecidas de pessoas com deficiência que superaram impedimentos objetivos e subjetivos, há um vasto número de histórias de pessoas que tiveram possibilidades negadas durante toda a vida, em virtude de sua interação com o mundo ser atravessada pelas particularidades de alguma forma de deficiência, como afirma Sarmento (2016):

> Jacobus Tenbroek, ativista que luta pelos direitos das pessoas com deficiência, se dedicou a tratar dessa questão e chama a atenção da sociedade para o fato de que essas pessoas são rechaçadas da vida prática no meio em que vivem, são impedidas de partilhar o espaço público e, por conseguinte, as mais variadas oportunidades. O mundo em que os deficientes têm o direito de viver é o das ruas, avenidas, escolas, universidades, fábricas, lojas, escritórios, prédios e serviços públicos, enfim, todos os lugares onde as pessoas estão, vão, vivem, trabalham e se divertem. (SARMENTO, 2016, p. 79).

Dessa maneira, o modelo social confronta o modelo médico devido à sua feição eminentemente social, como o nome já diz, focando mais no aspecto relacional daquilo que se percebe como deficiência. Esse distinto posicionamento, presente nesse modelo é, por assim dizer, defensor dos Direitos Humanos.

Congregando elementos, do modelo biomédico e social, depois de uma densa revisão do conteúdo da CIDID, a OMS elaborou uma Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), em 2001:

> Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio importante ou uma perda. (OMS. Versão 2209, 2011., p. 40).
>
> (...) as deficiências correspondem a um desvio dos padrões populacionais, geralmente aceitos no estado biomédico do corpo e das suas funções. (OMS. Versão 2209, 2011, p. 12).
>
> A definição dos seus componentes é feita, principalmente, por pessoas com competência, para avaliar a funcionalidade física e mental de acordo com esses padrões. (OMS. Versão 2209, 2011, p. 12).

Como visto, a CIF propõe oferecer, de maneira acessível, informações sobre a descrição de restrições ligadas às funções do ser humano. O documento descreve funcionalidade, incapacidade, bem como fatores contextuais, por meio de um detalhamento dos elementos que cada um possui. A Classificação encontra-se dividida em seções: na primeira, são tratados assuntos da funcionalidade, bem como da incapacidade; na segunda seção, são tratados componentes sobre os fatores contextuais.

De modo bastante diferente da CIDID, o que se percebe é que a CIF não está centrada em uma ideia de doença, que venha acometer o corpo do indivíduo, mas, ao invés disso, defende um contexto que atenta para a questão da multiplicidade de causas e referencia-se pela funcionalidade do corpo ligada às possibilidades de integração à sociedade. Dessa maneira, a incapacidade é concebida como oriunda do conjunto, formado pelas características do indivíduo, pelas limitações impostas a sua atuação, pela redução da participação social e por fatores externos capazes de contribuir ou de dificultar a atuação e a participação.

Os objetivos são apresentados pela CIF, segundo o próprio documento:

> A CIF é uma classificação com múltiplas finalidades elaborada para servir a várias disciplinas e setores diferentes. Seus objetivos específicos podem ser resumidos da seguinte maneira:
> * proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo da saúde e das condições relacionadas à saúde, de seus determinantes e efeitos;
> * estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados à saúde para melhorar a comunicação entre diferentes usuários, como profissionais da saúde, pesquisadores, elaboradores das políticas públicas e o público, inclusive pessoas com incapacidades;

> * permitir comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas à saúde, entre os serviços e em diferentes momentos ao longo do tempo;
> * fornecer um esquema de codificação para sistemas de informações de saúde. (CIF, 2008, p. 17)

A classificação adota os dois modelos anteriormente tratados para estruturar uma “abordagem biopsicossocial”, agrupando fatores corporais e sociais, visando à criação de um modelo padronizado de saúde e de estados relacionados, que permite uma observação ampla e comparativa entre os serviços e as políticas públicas de vários países, sob uma linguagem unificada. Suas principais definições são as seguintes:

Quadro 2 — Principais conceitos utilizados pela CIF

Funcionalidade	É um termo abrangente para funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação. Ela denota os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os fatores contextuais daquele indivíduo (fatores ambientais e pessoais).
Incapacidade	É um termo abrangente para deficiências, limitações de atividade e restrições de participação. Ela denota os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os fatores contextuais daquele indivíduo (fatores ambientais e pessoais). Funções do corpo — As funções fisiológicas dos sistemas do corpo (inclusive funções psicológicas).
Estruturas do corpo	Partes anatômicas do corpo, como órgãos, membros e seus componentes.
Deficiências	Problemas nas funções ou estruturas do corpo como um desvio significativo ou perda.
Atividade	A execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.
Participação	Envolvimento em situações da vida diária.
Limitações de atividade	Dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução de atividades.
Restrições de participação	Problemas que um indivíduo pode enfrentar ao se envolver em situações de vida.
Fatores ambientais	O ambiente físico, social e de atitude no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. Estes são barreiras ou facilitadores para a funcionalidade de uma pessoa.

Fonte: OMS (2011)

Segundo uma linha de raciocínio harmônica com o entendimento trazido pelo modelo social, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, refere-se à deficiência como um dado relacional, não como uma característica pessoal, do convívio entre o indivíduo e o meio social em que vive, deixando claro um caráter que acaba por induzir a desigualdade que pode ter. O Artigo 1.º da Convenção oferece um amplo entendimento sobre o que vem a ser uma pessoa com deficiência, como se pode notar no texto a seguir:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009[6]).

Como se nota nesse conceito, a participação no meio social foi atribuída a parâmetro de estruturação de políticas públicas visando a uma plena e real inclusão das pessoas com deficiência. E discorda em relação a ter por base apenas o que o olhar médico é capaz de descrever, há que se considerar que é possível a plena interação dos indivíduos nas sociedades das quais fazem parte, como cidadãos que são.

Nessa linha, cabe tratar brevemente da aplicabilidade da CIF, sabendo que esta compartilha com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), a qual trata da classificação de referência que descreve os estados de saúde dos indivíduos.

3.1 UTILIZAÇÃO DA CIF E DA CID-11

A OMS apresenta duas alternativas para propor estados de saúde: a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Desta maneira, é pertinente compreender qual é a dimensão da aplicabilidade de cada uma delas, já que suas definições são levadas em consideração no mundo inteiro como referência para políticas públicas nesse sentido.

A CID-11 é uma classificação que contém um modelo fundamentalmente etiológico acordado pelos países membros da OMS para a construção de estatísticas relativas à ocorrência de doenças e de mortes e, assim, é também a classificação internacionalmente utilizada para a construção de diagnósticos com finalidades epidemiológicas e administrativas no campo que trata da saúde, consentindo uma uniformização e eventual comparação de dados em relação a grupos de pessoas e incidência de doenças.

Essa classificação é de suma importância para o monitoramento da população nos países em que é utilizada, já que permite uma identificação uniforme de doenças.

---

[6] BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

No entanto, o catálogo nela contido não permite que sejam conhecidas algumas informações relacionadas aos estados de saúde que são primordiais para a compreensão desses fenômenos pelo entendimento social.

A CID pode identificar condições que se entendem por anormais na saúde e suas causas, mas não registra os desdobramentos dessas condições em que vive a pessoa que faz uso de um serviço de saúde. No Brasil, grande parte das leis preconizam benefícios àquelas pessoas que são classificadas deficientes, segundo a CID-11, que é utilizada como referência para identificação de como está a saúde da pessoa, fazendo que os laudos médicos e avaliações se utilizem dessa classificação, de forma ampla[7].

A CIF, por sua vez, é considerada como uma classificação que traz a objetividade de identificação dos aspectos que se referem à funcionalidade, à incapacidade e à saúde das pessoas, considerando os elementos do contexto social em que a pessoa pode ser inserida e, por isso, apresenta um caráter multidisciplinar, o que a faz ser um instrumento mais abrangente do que a CID-11, trazendo um nível de detalhamento mais abrangente. A adoção dos códigos da CIF junta-se com um qualificador, cuja função é pôr em registro a gravidade da deficiência, classificando-a como “leve”, “moderada”, “grave” ou “total”, em termos de repercussão que abarque a possibilidade de realizar atividades cotidianas.

A CID-11 e a CIF são distintas classificações que têm entre si uma relação de correlação. Já a CID-11 permite construir diagnósticos sobre diversas doenças, assim como também sobre distúrbios etc. Mas vale ressaltar que a CIF ainda trata da funcionalidade, dando um panorama maior em relação à saúde das populações, o que é de grande valia para o desenvolvimento de políticas públicas, bem como de suas implementações. Ainda, a CID-11 descreve doenças fornecendo informações sobre mortalidade, enquanto a CIF se aprofunda na compreensão ampliada das experiências vivenciadas pelas pessoas em relação à saúde (OMS, 2011).

Portanto, pode-se inferir que o modelo biopsicossocial representa a intersecção entre o modelo biomédico e o social, buscando incorporar os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais (LARA, 2013). A partir dessa perspectiva, são considerados não apenas os aspectos médicos da doença, ou apenas seus reflexos sociais, busca-se aqui a integração entre a abordagem biomédica e a social, sobre as

[7] Atualmente, o *website* da Secretaria de Previdência do Ministério da Economia disponibiliza tabelas que listam Auxílios-doença acidentários e previdenciários concedidos segundo os códigos da Classificação Internacional de Doenças — CID-11. Cf. MINISTÉRIO DA ECONOMIA – Secretaria de Previdência.

formas de funcionamento, aprendizagem e interação, identificando, no caso da educação escolar, as acessibilidades para que o educando desenvolva seu potencial ao máximo, ao passo em que se promove um ambiente guiado pelo respeito às diversidades (LARA, 2013 *apud* PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019).

3.2 CONCEITO DE SAÚDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para entender questões que propõem a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, no que diz respeito ao atendimento escolar especializado, é preciso compreender a grande responsabilidade que recai sobre o profissional da educação, especificamente, aquele que se encontra em nível mais próximo aos estudantes que necessitam desse atendimento. Inclusão, no contexto desse estudo, também é uma questão de cidadania, sobretudo, de saúde.

A OMS define *saúde* como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade (NARVAI; PEDRO, 2018) Entre várias outras abordagens existentes, na busca por entender esse conceito, apresenta-se, a seguir, uma que parece ser bastante simples e adequada para essa discussão, questionamento esse que também tem sido amplamente utilizado por alguns autores.

A saúde é uma condição silenciosa, normalmente não a percebemos quando se encontra em seu estado de plenitude; na maioria das vezes, somente a identificamos quando essa não se encontra mais presente, ou seja, quando adoecemos. Assim, pode-se dizer que a saúde é uma experiência individual, vivenciada na essência do corpo de cada um. Desse modo, ouvir o que o próprio corpo diz é uma boa estratégia para garantir qualidade de vida, pois como não existe um limite certo que delimita a saúde e a doença, mas uma relação recíproca entre elas ou entra entre a normalidade e a patologia, apenas o próprio indivíduo pode sentir se algo não vai bem (VIANA et al., 2011)

Para Albuquerque e Oliveira (2002), os mesmos fatores que possibilitam ao homem viver (alimento, água, ar, clima, habitação, trabalho, tecnologia, relações familiares e sociais) também podem desencadear doença, se agem com determinada intensidade, se pesam em excesso ou faltam, se agem sem controle. Sendo assim:

> É uma relação que se demarca pelo modo em que cada ser humano vive, envolvendo determinantes tais como os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Assim, entende-se que o processo de saúde-doença-adoecimento ocorre de maneiras distintas entre as pessoas, mas também se relaciona com as classes e origens e recebe influência das classes sociais as quais os indivíduos pertencem. (NARVAI; PEDRO, 2018).

Segundo Canguilhem e Caponi (2006), para que haja a existência da saúde, é necessário que se parta do que se entende pela dimensão humana, pois é no seu ser que ocorrem as definições que dirão se seu estado se encontra normal ou patológico. Por isso, quando se considera que alguém está em seu estado normal não se pode considerar que outro em condições aparentes também esteja.

Dessa forma, pode-se deduzir que cada ser humano necessita conhecer-se, saber avaliar e entender as transformações que acontecem por meio de seu psicológico e corpo, sabendo identificar os sinais de suas expressões. Entretanto, esse processo apenas é viável diante de uma perspectiva de correlação, pois o organismo em seu estado considerado normal e em estado patológico apenas podem ser estimados em uma relação. Por esse viés, a saúde é entendida como a capacidade que os sujeitos têm de usufruir sua vida. Porém, a vida não possui reversibilidade, apenas reparações (GUALDA; BERGAMASCO, 2014).

Antigamente as religiões, em sua maioria politeístas, ligavam a saúde à dádiva divina, enquanto que a doença era castigo mandado pelos deuses. Com o passar dos séculos, grande parte das religiões passaram a ser monoteístas e as adversidades ou dádivas passaram a ser ligadas a um só Deus. Mas, por volta de 400 anos a. C., através da ciência, Hipócrates descobriu que o local, as moradias, bem como os alimentos e a água se relacionavam com a saúde, também com as doenças que surgiam em determinados locais ou regiões (GAMBA; TADINI, 2010).

Muito tempo depois, quando as pessoas passaram a viver em comunidade, houve descobertas, como a teoria miasmática, onde se defendia que as doenças eram transmitidas por meios dos gases expelidos pelos animais, bem como através dos excrementos (BUCK *et al*, 2008).

> Essa teoria perdurou até o século XIX. A partir do século XVIII, com o avanço da ciência, surgiu na Europa a explicação que para ocorrer o adoecimento humano dever-se-ia levar em conta os paradigmas socioambientais, surgindo aí o início das ligações das determinantes sociais que determinavam as nuances que influenciavam no processo saúde-doença. No entanto, com o surgimento da Bacteriologia, as teorias ontológicas ganharam força e por consequência disso houve

> um certo abandono dos estudos voltados aos aspectos sociais e suas relações com a saúde e doença. (MYERS, 2013, p. 35).

Em 1976, a OMS propôs um novo conceito, onde é defendido que a saúde e doença são variantes determinadas através da ação das pessoas, e que envolvem aspectos diversificados como o físico, o mental e o social. Concebeu-se, então, uma dimensão dinâmica, onde se valoriza o papel do coletivo na promoção da saúde, o que abrange tanto o individual, quanto o comum (BRÊTAS; GAMBA, 2016). Assim, é possível descrever a conjuntura de saúde/adoecimento de acordo com a soma de planos — subindividual, individual e coletivo —, como vistos a seguir:

> Plano subindividual: corresponde ao nível biológico,onde o processo saúde-doença é definido por meio do equilíbrio entre a normalidade/anormalidade/funcionalidade do organismo. Desta forma, quando ocorre anormalidades das funções pode-se entender que ali ocorre o que podemos classificar como enfermidade e/ou a doença. Sendo que entende-se por enfermidade, a condição que só pode ser percebida pelo paciente, que se caracteriza pelos sintomas físicos, como, por exemplo, a dor. Já a doença, é aquela condição que pode ser detectada, por meio de um quadro clínico e classificação nosológica definidos. (NARVAI; PEDRO, 2018, p. 35).

Na sequência, faz-se necessário apontar o Plano Coletivo, que pode ser descrito como:

> Plano coletivo: esse plano amplia ainda mais o que se entende por processo saúde/adoecimento, e diz que não apenas as condições biológicas e sociais contribuem, isoladamente, para as condições que determinam o estado de saúde ou doença de uma pessoa, mas faz parte de processo mais amplificado, envolvendo vários fatores e relações, de todos os níveis: como a família, domicílio, micro área, bairro, município, região, país, continente, etc. (NARVAI; PEDRO, 2018, p. 38).

Nessa acepção, Minayo (2014) propõe que a saúde e a doença estejam estreitamente ligadas aos fenômenos clínicos e sociológicos vividos culturalmente. Voltando-se para o ambiente escolar e para o estudante com necessidades especiais, notamos que há um grande leque de possibilidades e é a comunidade escolar que, juntamente com os familiares, deve colaborar para que haja um bom atendimento desse indivíduo.

Tais discussões são importantes no contexto de uma educação inclusiva amparada no modelo biopsicossocial para garantir que o educando consiga participar

das práticas sociais na escola e em outros espaços, a partir do suporte e acolhimento oferecido por profissionais da educação, saúde, assistência social, etc.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 ESQUADRINHAMENTO

O esquadrinhamento desta pesquisa foi realizado durante discussões realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI, ofertado pela UNEMAT *campus* Sinop no período de 2020/2022. Nesse momento, ficou determinado que o desenvolvimento do estudo seria realizado em três etapas, conforme cronograma apresentado. A primeira etapa deu-se pelo esforço em aprofundar sobre o assunto em discussão, construção e revisão de um arcabouço teórico, bem como por meio de leituras de obras literárias disponíveis em livros, artigos em periódicos e *sites* especializados para contextualizar o tema em âmbito nacional e internacional.

Sendo assim, essa etapa visou compreender os conceitos referentes aos marcos históricos e à evolução legal das normas relativas à Educação Inclusiva, assim como houve a preocupação em sugerir, para estudo, acontecimentos importantes, como convenções realizadas pela ONU que traziam como pauta os direitos das pessoas com deficiência, bem como marcos da política nacional voltada para a Educação Especial visando à Educação Inclusiva.

A esse respeito, pode-se citar o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garantia de direitos através do Ministério Público (MP), conselhos de direitos de pessoas com deficiência, conselhos escolares, políticas públicas de financiamento, intersetorialidade e serviços de apoio para, então, utilizá-los para subsidiar pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa deu-se pelo uso de dados primários, com a realização de entrevistas parcialmente estruturadas, para coleta de dados, pois, de acordo com Gil (2010), esse tipo de entrevista confere maior liberdade para conduzir as pessoas participantes, durante a coleta de dados. Previu-se que as entrevistas aconteceriam de forma remota, observando o disposto no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS Brasília, de 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL. MS, 2021). O plano era constarem questões pré-determinadas e com respostas relativamente livres, porém com o retorno as atividades presenciais, as entrevistas aconteceram de modo presencial obedecendo o protocolo exigido pela OMS para prevenção contra o COVID-19.

A terceira e última etapa da pesquisa consistiu no tratamento dos dados, bem como tabulação e análise das informações de modo a pontuar a resposta à questão de pesquisa proposta, em consonância com a revisão da literatura utilizada e de dados do governo, como os do Censo Escolar e do IBGE para inserção no corpo da dissertação, a fim de se construírem como proposta de produto educacional relatórios, artigos, trabalhos em congresso e, por fim, uma proposta de intervenção nas duas escolas, no intuito de melhorar o projeto e as práticas pedagógicas pertinentes à Educação Inclusiva de caráter biopsicossocial.

5.2 ABORDAGEM DO ESTUDO

Tendo em vista alcançar os objetivos da pesquisa e por tratar-se de um estudo que almejava buscar compreensão de como diretores, coordenadores e professores enxergam e realizam as ações voltadas para a Educação Inclusiva, trazendo a ótica para a vertente biopsicossocial, é que adotamos como proposta metodológica a pesquisa qualitativa, pois:

> Esse tipo de abordagem possibilita uma exploração, tendo em vista o entendimento previsto por pessoas, como indivíduos ou pelo coletivo, para um determinado assunto ou problema social, como é o caso da inclusão de pessoas com deficiência, no ensino regular. (CRESWELL, 2010, p. 43).

Nesta mesma ideia, Lakatos e Marconi (2010) aconselham a abordagem qualitativa em uma pesquisa que se busca fazer análise e interpretação de aspectos mais profundos, explanando as peculiaridades do comportamento humano, bem como fornecendo análises mais específicas sobre as buscas, procedimentos e disposições de comportamentos. Dessa maneira, a presente pesquisa se inclina sobre processos e significados. Assim,

> Pode-se afirmar que pesquisas qualitativas buscam compreender o processo pelo qual as pessoas constroem seus entendimentos e significados e os expõem, quando sustentam uma definição mais ampla, segundo a qual, pesquisas qualitativas são: “Indutivas, holísticas, subjetivas, orientadas para o processo; usadas para compreender, decifrar, discriminar e apresentar teorias relativas a um fenômeno. (BOGDAN; BIKLEN,1982).

No que se refere à coleta de dados primários por entrevistas, Oliveira (2001) aponta para o fato de que o pesquisador terá que interpretar, juntamente como o que

for dito, também os jogos de linguagem presentes nas falas, os quais podem variar em seus distintos contextos e, assim, realizar uma leitura, com uma determinada compreensão e interpretação das nuances que se apresentarem, mesmo nos enunciados não ditos. Assim, a metodologia envolve a revisão da literatura, com identificação dos principais conceitos, a análise documental e a coleta de dados por entrevistas.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Optou-se por entrevistar apenas diretores, coordenadores e professores por entender-se que estes são peças fundamentais na promoção da Educação Inclusiva. Portanto, foram realizadas 10 (dez) entrevistas — sendo: 02 (dois) diretores, 02 (dois) coordenadores e 06 (seis) professores, sendo 03 (três) da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e 03 (três) da Escola Estadual 12 de Outubro —, lembrando que tivemos o cuidado de abarcar professores que conhecem e trabalham, não apenas nas escolas sede, mas também em suas extensões e salas anexas. Todos os profissionais eram maiores de 18 anos, possuindo formação para os respectivos ofícios.

5.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados decorreu no período de outubro a novembro de 2021[8] e consistiu na realização de entrevistas regidas por roteiros de questões semiestruturadas concedidas pelos diretores, coordenadores e professores que atuavam nas Escolas Estaduais e Municipais do campo localizadas na área de fronteira do Brasil com a Bolívia. As entrevistas aconteceram nas escolas selecionadas, conforme disponibilidade dos participantes e com a autorização dos responsáveis pelas instituições. Ressalta-se que as entrevistas aconteceram de forma presencial, pois já havia um decreto municipal de retorno às aulas presenciais, mas observando o disposto no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS Brasília, de 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL. MS, 2021).

Em primeiro plano, houve o contato do pesquisador com os responsáveis pelas instituições, momento em que foram esclarecidos quais eram os procedimentos, bem

[8] As entrevistas aconteceram concomitantemente nas duas Escolas Estadual e Municipal.

como os objetivos do referido estudo e solicitar o preenchimento do Termo para Realização da Pesquisa nas Instituições ao responsável de cada local (Apêndice 1). Em seguida, iniciou-se o contato com os coordenadores e docentes e, nesse momento, foi verificado se aceitariam ou não participar da pesquisa.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro de questões semiestruturadas e flexíveis alinhadas aos objetivos da pesquisa. Os blocos de questões foram organizados por eixos temáticos, como: deficiência e suas implicações na sala de aula; perfil destes estudantes; entendimentos sobre exclusão, inclusão e integração; desafios na caminhada de acolhimento dos estudantes da Educação Especial inseridos em salas de aula comuns; promoção da Educação Inclusiva no espaço escolar; currículos voltados para promoção, parcerias e acolhimento dos estudantes com deficiência.

Vale salientar que surgiu, no decorrer da pesquisa, conforme necessidade, algumas alterações, no sentido de respeitar o tempo e as condições disponíveis dos entrevistados. Utilizou-se do mesmo instrumento para a coleta de dados em ambas as instituições, tanto municipal quanto estadual. Além disso, torna-se pertinente também lembrar que o instrumento de coleta apresentava os objetivos e procedimentos da pesquisa aos voluntários, procedendo-se com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados bem como tabulação e análise das informações foram realizados de modo a pontuar a resposta à questão de pesquisa proposta, em consonância com a revisão da literatura utilizada e de dados do governo, como o Censo Escolar e IBGE (2014, 2015a, 2016, 2021) para inserção no corpo da dissertação. Assim, a análise documental da legislação em torno da temática da inclusão, nos dois contextos e dos dados obtidos nas entrevistas, foi realizada em estreita articulação com os objetivos da pesquisa. A princípio foi feita uma análise documental, em seguida o discurso dos participantes foi transcrito e organizado com recurso de computadores e aplicativos de internet, *e-mail*, *WhatsApp*.

Percebe-se uma complexidade no tema estudado. Desse modo, pretende-se recorrer à análise das contribuições dos participantes pela via qualitativa, numa perspectiva que não dissocia a história, os contextos sociais e linguísticos dos sujeitos e dos fenômenos estudados. Nesta linha, Minayo (2007) explica que:

> [...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos ignificados e nas representações. (MINAYO, 2007, p. 15).

Ou seja, as pesquisas qualitativas são, em suma, possibilidades para a interpretação dos acontecimentos sociais, sem que haja a necessidade de quantificar, mas encontrar entendimentos pela essência dessas intercorrências que acontecem em cada grupo social e, a partir disso, elaborar ideias na busca por solucionar certas situações que se verificam nesses meios.

E é isso que acontece quando se pesquisa sobre um determinado assunto e se tem um material colhido por meio de uma entrevista, por exemplo, como ocorre com a presente pesquisa. Tendo em vista assegurar o anonimato das entrevistas e mobilizarem-se os discursos, os participantes foram identificados com letras “D”, “C” e “PM” e “PE”, seguido de um número (D1, D2, C1, C2, PM1, PM2, PE1 e PE2), e assim sucessivamente, sendo as entrevistas relativas às Escolas Estadual e Municipal.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Foram respeitados todos os procedimentos éticos exigidos nas duas escolas. O projeto de pesquisa encontra-se de acordo com a Resolução n. º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e aprovado conforme Parecer n.º 5.038.989 e CAAE 49642221.3.0000.5166 (Anexo 4).

Ressalta-se que, nas duas escolas, antes do início das entrevistas, os participantes foram esclarecidos dos objetivos da pesquisa, bem como sobre a forma de divulgação dos resultados apenas em eventos e publicações científicas, com total garantia de sigilo, confidencialidade e anonimato. Aqueles que se propuseram participar do estudo tiveram respeitado o direito de escolha de não se manifestar, caso

julgassem que alguma pergunta mobilizada na entrevista não fosse apropriada ou que não houvesse a necessidade de resposta, sem que o participante tivesse que dar qualquer justificativa para a recusa.

Ainda ficou definido que os participantes poderiam se retirar a qualquer momento da pesquisa. Assim como cada um poderia ter acesso previamente ao conteúdo do instrumento utilizado, bem como dos assuntos abordados antes de suas respostas para que pudesse ser informado antes de suas tomadas de decisões.

Os áudios gravados durante a entrevista serão armazenados por um período de 5 anos, após a data da assinatura do TCLE. Esse período de armazenamento visa garantir tempo hábil para transcrição, análise, apresentação do relatório final da pesquisa e publicação dos resultados em revistas científicas. As entrevistas não serão publicadas na íntegra e a gravação dos áudios visa apenas possibilitar a transcrição do conteúdo das entrevistas e garantir a fidedignidade das análises. Após esse período, os áudios serão descartados pelo pesquisador.

6. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES

6.1 MUNICÍPIO DE CÁCERES

A cidade de Cáceres foi fundada no dia 6 de outubro de 1778 e faz parte do estado de Mato Grosso. O município localiza-se na mesorregião Centro-Sul de Mato Grosso e na microrregião do Alto Pantanal. Possuía, segundo o IBGE (2020), uma população em torno de 95 mil habitantes. Ela é considerada o principal município da região pantaneira e faz fronteira com a Bolívia. A fotografia a seguir exibe uma vista panorâmica do município em questão.

Foto 1 — Município de Cáceres

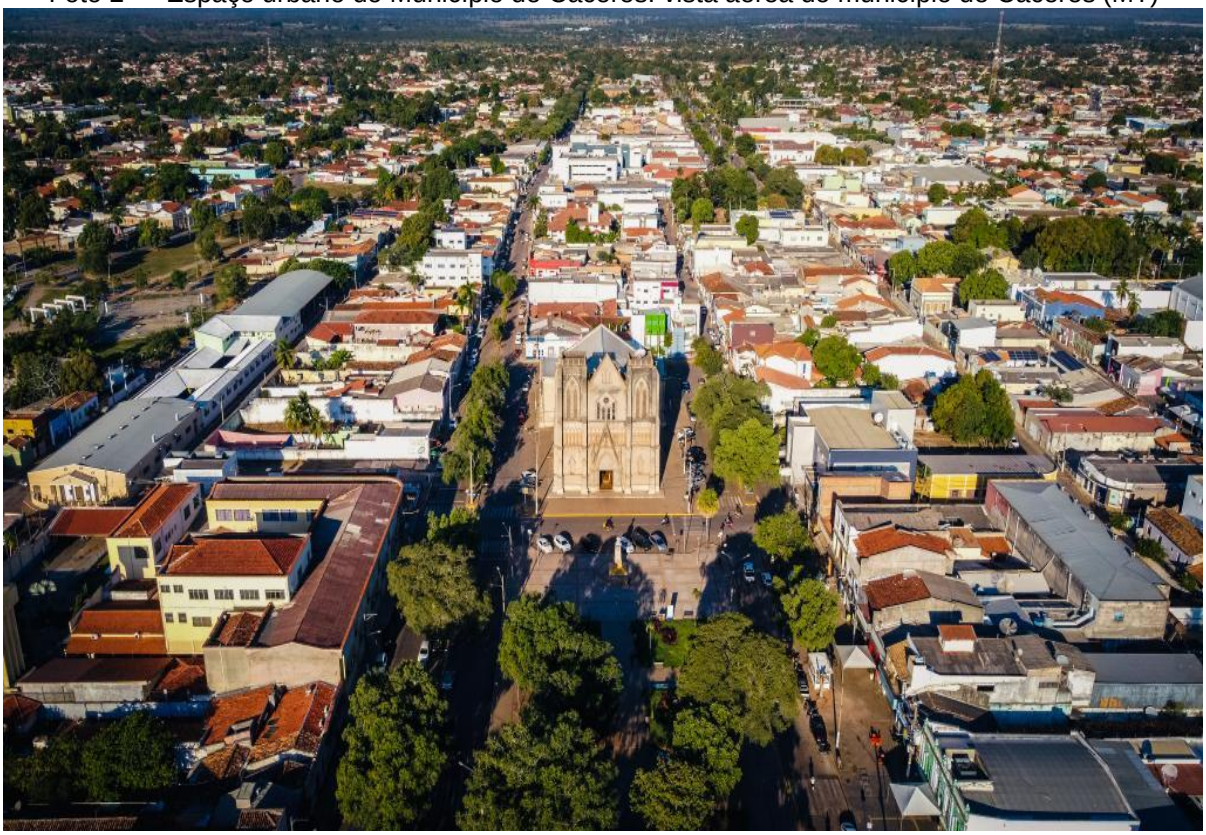
Fonte: CÁCERES MT (2018)

Cáceres é uma cidade que possui um centro histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). As construções nesses arredores seguem o modelo colonial, adotado por toda a América Portuguesa entre 1530 a 1830. Embora nas estruturas não se tenha utilizado muita decoração, como nos monumentos europeus, e mesmo que a taipa e o adobe estejam presentes com muita frequência, são notáveis as correntes do estilo europeu, especialmente o neoclássico, adotado na região em 1816.

Esse estilo foi possível ser introduzido, pois D. João VI trouxe uma missão artística que fez toda a diferença nessas construções. Esses monumentos destacaram-se como se fossem próprios do monárquico, em todo o Brasil, mas foram

construídos em Cáceres somente no final do século XIX. Suas características são notáveis nas estruturas, apresentando inspiração em Roma e Grécia antigas, como por exemplo, grandes colunas e frisos, janelas e portas amplas, apresentando bandeira em arco, platibanda, entre outros. As construções que apresentavam essa estética eram, em sua maioria, pertencentes à elite e aos comerciantes (MORETTI; GONÇALVES, 2020).

Foto 2 — Espaço urbano do Município de Cáceres: vista aérea do município de Cáceres (MT)



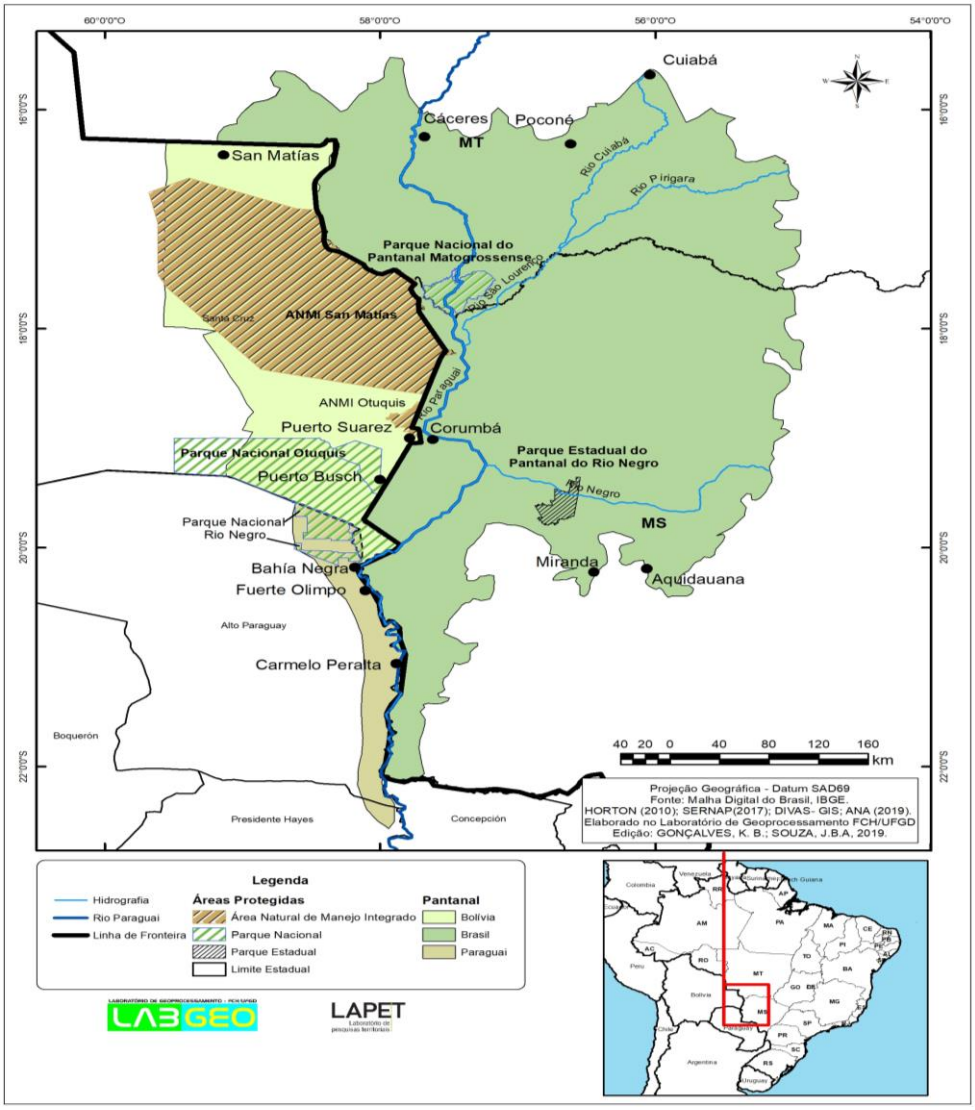
Fonte: Crédito de Lucas Diego (SEAF, 2020)

Atualmente, o espaço urbano do município ainda possui uma área central majoritariamente tombada, principalmente às margens do Rio Paraguai, como descreve Costa *et al*. (2014); as construções tombadas remontam tanto ao período imperial como ao republicano; os imóveis, além de residenciais, são usados também para comércio e serviços (bancos e lazer noturno). Os casarões, localizados na Praça Barão do Rio Branco, funcionam principalmente à noite e, assim como a praça, são pontos turísticos e de lazer para a população e visitantes.

6.2 PANTANAL TRANSFRONTEIRIÇO

Por meio do Mapa 1, é possível verificar a localidade do Pantanal transfronteiriço, sua extensão, assim como podem ser observadas as áreas protegidas.

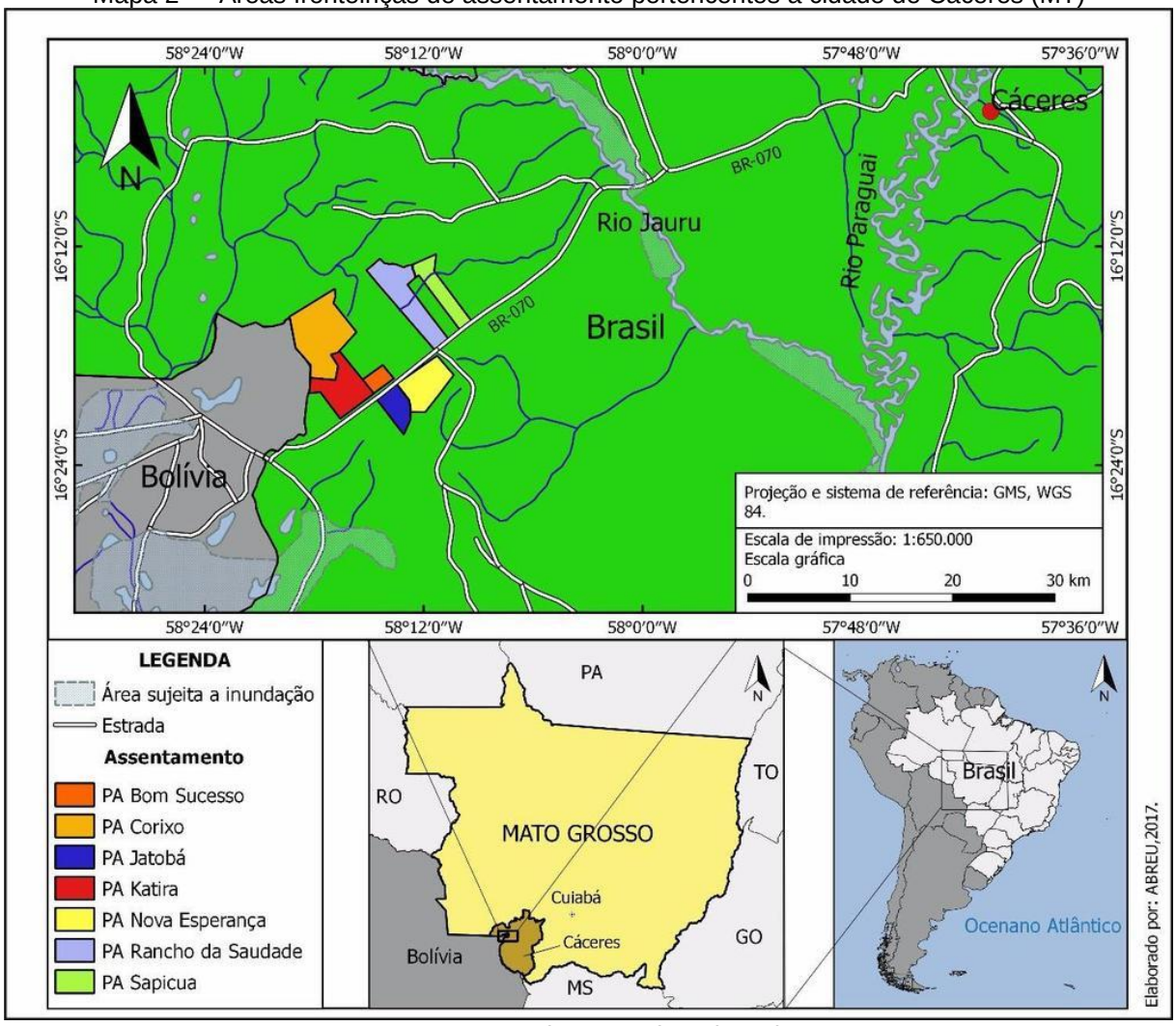
Mapa 1 — Totalidade da área do Pantanal Transfronteiriço



Fonte: Moretti e Gonçalves **(**2020)

O Pantanal é considerado um ponto privilegiado por conta de sua localização, o que leva a se tornar uma região que abrange um conjunto estruturado, comportando uma vasta e promissora relação, tanto no campo político e social, como no cultural e econômico, levando-se em conta as particularidades brasileiras e de fronteira em si. Essa região é distinta das demais regiões do país, englobando um processo histórico natural próprio (MORETTI; GONÇALVES, 2020). Pelo Mapa 2, é possível ver as áreas de fronteiras, nas quais se estendem os assentamentos que pertencem a Cáceres.

Mapa 2 — Áreas fronteiriças de assentamento pertencentes à cidade de Cáceres (MT)



Fonte: Moretti e Gonçalves (2020)

De acordo com Silva e Binzstok (2015), é pertinente expor que os assentamentos surgiram nessa região por conta de conflitos ocorridos, sobretudo, no final dos anos 70 e início da década de 80 do século XX, quando foi fixada uma grande demanda de pessoas pelos programas de Reforma Agrária, no intuito de diminuir as tensões geradas no local. Nesse período, o contingente de desapropriações e compra de terras nessa região foi grande, fazendo que a mídia se posicionasse para que uma agenda política fosse imposta, possibilitando atender a demanda e acalmar, de certa maneira, os mais acentuados conflitos sociais.

Nesse sentido, Feliciano (2006) ensina-nos que esses assentamentos rurais podem ser compreendidos como ponto de partida para a luta ao acesso à terra, assim como é uma maneira de imposição como classe social, buscando a sobrevivência desses grupos, e isso é o que ocorre na região estudada neste trabalho.

Esta mesma concepção já havia sido defendida por Medeiros e Leite (1999), concebendo que os assentamentos rurais ocorrem no intuito de se produzir na terra,

ou seja, para fins agropecuários ou, quando há possibilidade, para finalidades extrativistas. Isso se dá por meio da divisão em lotes de grandes extensões de terras, onde, de forma individual, cada família ocupa seu espaço para produção independente, na maioria dos casos, de subsistência. Isso só é possível pela posse explícita de grupos juntamente com agentes públicos em processos que visam à Reforma Agrária, como já explicitado acima.

O quadro a seguir mostra os assentamentos existentes no local em que se situa a cidade de Cáceres, e pode-se visualizar o quão grande e abrangente são esses assentamentos, se for verificada sua extensão pela quantidade de famílias que estão neles inclusas.

Quadro 3 — Assentamentos que compõem o território da fronteira Brasil–Bolívia, em Cáceres (MT)

Assentamentos	Município	Distância de Cáceres (Km)	Nº. de Famílias
Sapicuá	Cáceres	95	39
Rancho da Saudade	Cáceres	105	47
Nova Esperança	Cáceres	105	49
Katira	Cáceres	110	48
Jatobá	Cáceres	115	30
Corixo	Cáceres	130	74
Bom Sucesso	Cáceres	145	14

Fonte: Silva, Dan e Viegas (2017, p. 201)

Esses assentamentos ocupam uma área de aproximadamente 11.992,00 hectares, abrigando cerca de 300 famílias, que são manejadas em terrenos divididos em vários tamanhos que variam entre 05 a 25 hectares por família (SILVA; BINZSTOK, 2015). Nesse ínterim, os citados autores afirmam que as famílias alocadas nessa região são oriundas de várias localidades do estado de Mato Grosso e de fora dele, tais como São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Paraná, Goiás, Paraíba, entre outras. Os assentados estão na faixa etária que varia entre 28 e 69 anos, e a maioria deles não completou o Ensino Básico.

Grande parte dessas famílias tem “tradição” com a terra, já viveu no campo em parte de sua trajetória migrante, já cultivou ou extraiu da terra. Em sua grande maioria,

essas famílias desenvolvem as atividades no lote de forma individual, utilizando exclusivamente a força de trabalho familiar. Assim,

> Apesar desses entraves que limitam e dificultam a vida no campo, as famílias camponesas criam redes de solidariedade em torno das precariedades vivenciadas e também já criaram laços nas relações de trabalho, ajudando uns aos outros. Geralmente nas atividades de criação de gado ou mesmo plantações, utilizam mão de obra local entre os vizinhos (contratação por dia de trabalho/diária) ou a própria família trabalha (marido, mulher e filhos) para seu sustento na grande maioria das vezes. (SILVA; DAN; VIEGAS, 2017, p. 202).

Um fato importante levantado pelos autores é que essa relação de trabalho, que ocorre no Pantanal brasileiro não inclui os vizinhos estrangeiros, pois quando isso foi investigado ninguém respondeu que contrata imigrantes bolivianos para trabalharem ou auxiliarem nas atividades agrícolas e pastoris. Dessa forma, pode-se inferir que:

> Essa falta de dados revelam que as relações de trabalho em território de fronteira ainda estão “obscuras” o que se sugere as seguintes possibilidades: a falta de proteção ao trabalho do imigrante que, por não ter relação de trabalho regularizada, tende a ser um trabalho ainda mais precarizado em sua dinâmica de exploração e também pelos estereótipos criados em torno do boliviano como “índio”, “traficante”, “pobre” sem trabalho que atravessa a fronteira em busca de melhores alternativas de sobrevivência e que as pessoas insistem em esconder essa relação com o boliviano, mas que não podem ser descartadas, pois existem e estão a todo tempo sendo reelaboradas. Sabemos que o conceito de fronteira assim como o de território não se limita ao espaço físico ou geográfico. As abordagens são também políticas, subjetivas (culturais), implicando a existência de gentes, línguas, religiões, festejos, conflitos, relações. (SILVA; DAN; VIEGAS, 2017, p. 202).

Semelhantemente, Martins (1997) afirma que regiões de fronteira, em alguns casos, são concebidas enquanto espaços que degredam o “outro”, dado que por ali se encontram distintos grupos sociais distribuídos em diversas temporalidades, culturas etc. Ademais, Silva e Binzstork (2015) ressaltam que essas áreas de circulação latino-americana na região do Mercosul são exemplos privilegiados de interação intercultural e interétnica e que isso confere a esses contextos de fronteira, um grau de diversificação étnica, que somada à nacionalidade, natural ou conquistada, de um lado ou de outro da fronteira, surgem entraves socioculturais, extremamente complexos. Desse modo:

> Trata-se, assim, de uma configuração marcada pelo processo "transnacional" uma vez que as relações sociais vividas em regiões de fronteira são muito dinâmicas, e existiria uma ambiguidade de identidades. E o aspecto da nacionalidade não daria conta de manipular todos os elementos da identidade no que tange à proteção em um Estado Nacional (proteção militar), acesso aos recursos desse país, como educação e saúde, por exemplo. Acontecimentos naturais e concretos também burlam e manipulam essa identidade junto a representantes dos respectivos Estados Nacionais. Algumas situações como os casamentos, por exemplo, confirmam redes de solidariedade entre "nacionais" e bolivianos. (DAN; SILVA, 2019, p. 210).

Nesse sentido, a convivência interétnica é uma das realidades mais frequentes da contemporaneidade e a identidade étnica é ativada em situações peculiares principalmente em casos de conflitos, pois as relações na sociedade se sucedem por meio da sujeição do indivíduo em relação ao grupo e etnia à qual se vê pertencido (DAN; SILVA, 2019 *apud* OLIVEIRA, 1976).

Deve-se frisar que há informações obtidas, até o presente momento, em dados compilados, sobre a possível submissão dos bolivianos em relação aos brasileiros em regiões de fronteira ou vice-versa, porém existem indícios de relações que poderiam ser analisadas como no mínimo ambivalentes, rompendo com alguns estereótipos dessa localidade. São justamente nesses espaços que surgem as escolas-alvo dessa pesquisa. Logo, compreender a complexidade desses territórios é mergulhar em um espaço múltiplo que desafia constantemente gestores, educadores e pesquisadores.

6.3 ESCOLAS PESQUISADAS: ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA QUE ABRANGE TAMBÉM A EXTENSÃO ESCOLA MUNICIPAL MARECHAL RONDON E A ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO

Como elencado em outro momento, esta pesquisa objetiva analisar 2 (duas) escolas, sendo uma estadual e outra municipal, porém ambas abrangem extensões e salas anexas em outras escolas. Nessa direção, a "Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida", que compõe o "Núcleo Sapiquá", abrange, também, a "Escola Municipal Marechal Rondon". De igual modo, a Escola Estadual 12 de Outubro possui salas anexas nas seguintes escolas: "Escola Municipal Santa Catarina", "Escola Municipal Clarinópolis" e "Escola Municipal Soteco". Diante dessa dinâmica, tornou-se pertinente incluir as extensões e salas anexas a fim de visualizar e compreender as ações das instituições investigadas de forma completa e aprofundada.

A seguir, apresentam-se as escolas que compõem o Núcleo Sapiquá.

6.3.1 Núcleo Sapiquá: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e, por extensão, a Escola Municipal Marechal Rondon

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Escola Municipal Marechal Rondon constituem o Núcleo Sapiquá. Ambas, mantidas pela Prefeitura Municipal de Cáceres, compreendem apenas um núcleo, composto por 1(uma) diretora e 1 (uma) coordenadora. A Escola Municipal “Nossa Senhora Aparecida”, localizada na BR-070, situada no Assentamento Sapiquá, tem em suas dependências: sete (7) salas de aula, uma (1) biblioteca, uma (1) sala de vídeo e um (1) refeitório, dois (2) banheiros, sendo um (1) masculino e um (1) feminino, uma (1) casa que comporta uma (1) secretaria, uma (01) sala de professores, um (1) banheiro, uma (1) cozinha e um (1) depósito de merenda. Todos esses espaços são de alvenaria.

Foto 3 — Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida / Núcleo Sapiquá

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, em 2022

A instituição foi criada e é mantida pelos órgãos competentes — Prefeitura Municipal de Cáceres (MT), através da Secretaria Municipal de Educação (SME), criada sob o Decreto n.º 263/05/2005, atendendo ao contingente de 197 alunos que estudam em horário intermediário, ou seja, das 9:30h às 13:30h, respeitando as especificidades e o trajeto dos alunos. É composto pelo seguinte quadro funcional: 1 Diretora, 1 Coordenadora, 7 Docentes; 1 Agente Educacional e 3 três profissionais que atendem no Apoio Educacional. As modalidades de ensino oferecidas nesta Unidade Escolar são: Educação Infantil (de 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (do 6º

ao 9º ano). Vale ressaltar que os alunos do 6º ao 9º ano, pertencentes à Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, ocupam salas de aulas cedidas pela Escola Estadual 12 de Outubro.

Tabela 1 — Perfil e total de alunos atendidos nos espaços da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA/ HORÁRIO INTERMEDIÁRIO (9:30HS AS 13:30HS)							
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS DESCENDENTES DE BOLIVIANOS	ALUNOS BOLIVIANOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ALUNOS SEM LAUDO MÉDICO COM DIFICULDADE	ALUNOS COM DÉFICIT DE APRENDIZAGEM
Pré I	13	01	----------	12	----------	01	01
Pré II	12	03	----------	09	----------	----------	----------
1º Ano	11	03	----------	08	----------	01	01
2º Ano	19	02	----------	17	----------	----------	01
3º Ano	15	04	----------	11	----------	04	08
4º Ano	08	01	----------	07	----------	01	03
5º Ano	16	05	----------	11	02	04	04
6° Ano	22	04	----------	16	----------	02	01
7º Ano	27	04	----------	23	----------	03	09
8º Ano	32	09		23	----------	01	02
9º Ano	22	07	----------	15	----------	06	05
Total	197	69	---------	152	----------	35	52

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, em 2021

Na Tabela 1, pode-se ver o contingente de alunos que compõem as séries que vão do Pré I até o 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Nossa Senhora Aparecida, dentre os quais 69 são descendentes de bolivianos. No entanto, nesse ponto, o foco recai sobre os números que identificam a quantidade de alunos da Educação Especial, alunos que não possuem laudos médicos que atestem uma condição especial, mas que, na concepção dos professores, precisam de acompanhamento especial, e alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

De um total de 197 alunos que compõem as séries do Ensino Fundamental I e II, apenas 02 são efetivamente da Educação Especial, 35 não possuem laudo médico, mas apresentam algum tipo de condição identificada pelos professores, e 52 possuem

déficit de aprendizagem. Ou seja, apenas 1,01% possui condições especiais respaldadas por laudo médico. Disso, depreende-se que a quantidade relativamente baixa de alunos que possuem necessidades educacionais especiais pode ser um fator que contribui para a falta de infraestrutura para assistir adequadamente a esses alunos, como é possível identificar com base na descrição estrutural da escola, em que fica evidente não haver uma sala específica para alocar os alunos com deficiência ou outro tipo de necessidade. O que vai ao encontro a outra realidade, a de alunos que possuem condições especiais verificadas pelos professores. Ou seja, sem a institucionalização do contingente real de alunos que possuem NEE, não são disponibilizados recursos por parte do governo para o atendimento desse público.

Nesse bojo, foram coletadas informações acerca do aluno #01 da Educação Especial que, segundo laudo médico expedido no ano de 2017, possui déficit de atenção e é acompanhado por uma equipe multiprofissional. Possui, também, HD (hiperatividade e depressão leve), devendo fazer uso do medicamento fluoxetina. O aluno #02 é acompanhado por profissionais da neurologia infantil e possui diagnóstico de “transtorno opositivo desafiador” e “transtorno de ansiedade”, apresentando eventuais rompantes de irritabilidade. Tem bom desenvolvimento cognitivo e faz uso de medicação e acompanhamento psicológico para auxílio comportamental. A fim de garantir seu desenvolvimento escolar, necessita de: 1 psicopedagoga na escola semanalmente e 2 salas de reforço para as atividades com maiores dificuldades.

A esse respeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), no Artigo 54, informa o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente com deficiência, matriculados na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado, possibilitando aos alunos acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa, da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para garantir esse direito da criança com deficiência, cita-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, Artigo 1º, inciso § 4º, que visa promover:

> [...] a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2011a, Art. 1).

Diante das informações supracitadas, é profícuo ressaltar que, embora as resoluções abordem condições estruturais especiais para atender aos alunos com deficiência, não se trata de espaços segregadores que dividam os alunos em dois

grupos distintos, mas sim da inserção de materiais didático-pedagógicos e espaços que permitam que a criança com deficiência seja, de fato, incluída nas atividades regulares da turma. Sobre essa questão, Glat e Oliveira (2003) pontuam que a Educação Inclusiva deve ser compreendida sob a ótica didático-curricular, para proporcionar ao aluno que possua necessidades educativas especiais, a possibilidade de participar das atividades diárias do ensino regular, e que possa aprender as mesmas coisas que os demais, ainda que de formas diferentes. Para os autores, é papel do professor, enquanto agente mediador, fazer adaptações no currículo escolar a fim de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

A seguir, apresenta-se o educandário que se caracteriza por ser extensão da Escola Nossa Senhora Aparecida. Trata-se da Escola Municipal Marechal Rondon.

Foto 4 — Extensão Sapiquá: Escola Municipal Marechal Rondon

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, em 2022

A Escola Municipal Marechal Rondon, que faz parte do núcleo Sapiquá, está localizada na BR-070, Km-110, no Destacamento da Corixa, situado na faixa fronteiriça que fica entre Brasil/Bolívia, distante aproximadamente 6 km de San Matias. A unidade escolar está devidamente registrada pelos órgãos competentes, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Cáceres (MT), através da Secretaria Municipal de Educação (SME), criada pelo Decreto n.º 91, de 21 de outubro de 1974. Oferta Educação Básica, nas etapas: Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), em turmas multisseriadas.

A instituição dispõe de 3 (três) professores, 1 (um) professor para atender os alunos da Educação Infantil de (4 e 5 anos), 1 (um) professor para atender os alunos do 1º. 2º e 3º anos, lembrando que essa fase, não menos que as outras, é muito importante, pois os estudantes estão na fase de consolidação da leitura e da escrita, alfabetização, e 1 (um) professor para atender os alunos do 4º e 5º anos.

Concernente à estrutura física, a instituição possui duas (02) salas de aula de alvenaria e utiliza outra sala de madeira cedida pelo Destacamento dentro do prédio militar; dois (02) banheiros de alvenaria, sendo um (01) masculino e um (01) feminino; uma (01) sala pequena para armazenar materiais pedagógicos; um (01) almoxarifado pequeno para guardar livros; uma (01) cozinha, e um (01) depósito de merenda.

A seguir, apresenta-se a tabela organizacional que mostra o quantitativo de alunos no período matutino, as especificidades quanto à nacionalidade e se são portadores de alguma condição especial.

Tabela 2 — Perfil e total de alunos atendidos na extensão da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida — Escola Municipal Marechal Rondon

ESCOLA MUNICIPAL MARECHAL RONDON/ PERÍODO MATUTINO							
Turma	**Número de alunos**	**Alunos descendentes de bolivianos**	**Alunos bolivianos**	**Alunos brasileiros**	**Alunos da educação especial**	**Alunos sem laudo médico com dificuldade**	**Alunos com déficit de aprendizagem**
Pré I	05	03	----------	02	----------	----------	----------
Pré II	08	08	----------	----------	----------	----------	01
1º Ano	05	05	----------	----------	----------	----------	----------
2º Ano	05	05	----------	----------	----------	01	01
3º Ano	07	05	----------	02	----------	01	01
4º Ano	03	03	----------	----------	01	----------	----------01
5º Ano	04	04	----------	----------	-------	01	01
Total	37	33		04	01	03	05

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, em 2021

Diante dos dados expostos na Tabela II, destacam-se alguns pontos: a quantidade de alunos descendentes de bolivianos em detrimento de alunos brasileiros; o fato de serem salas multisseriadas; os alunos que apresentam déficit de atenção e, também, aqueles que, de acordo com as observações dos professores,

deveriam ter acompanhamento médico porque apresentam algum tipo de condição especial não diagnosticada.

Nesse viés, toma-se a estrutura organizativa em que a escola se situa. Trata-se de um total de 37 alunos, de 7 turmas distintas que se dividem em 3 salas. Por se tratar de um contingente relativamente baixo de alunos, a estrutura multisseriada pode não apresentar problemas significativos quanto à aprendizagem de alunos. No entanto, a realidade da Escola Marechal Rondon não é una no contexto educacional brasileiro. Há escolas localizadas no campo, cujo contingente de alunos supera significativamente os números da escola em questão, ocasionando uma série de situações que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Melo (2019, p. 500) pondera que “a escola do campo traz em seu bojo limitações de natureza diversa [...]”. Soma-se a isso, o fato de que alunos com deficiência e déficit de aprendizagem precisam, muitas vezes, de um cuidador ou um acompanhante que o assista, de um espaço mais calmo e acolhedor que lhe permita concentrar-se em uma determinada atividade.

> No que diz respeito ao conforto ambiental, a inobservância é perceptível, pois muitas destas escolas do campo possuem uma única sala, de classe multisseriada, sem iluminação, ventilação, mobiliário e recursos didáticos adequados para atender às especificidades dos estudantes do campo, sobretudo, no atendimento dos alunos com deficiência. Ademais, o acesso, via de regra, é muito difícil, não só pelas distâncias, como também pela precariedade dos transportes, que expõem alunos e professores a riscos e humilhações constantes. No entanto, embora o quadro seja pouco animador, é passível de mudanças. (PORTO; DUBOC; RIBEIRO, 2021, p. 119).

Não se pretende, aqui, colocar sobre os ombros de gestores, professores e coordenadores um peso que indique “culpa”, pois isso seria antiético e, em certa medida, injusto, uma vez que essas pessoas são as responsáveis pela existência desses espaços que sofrem descaso pelas instituições governamentais. De acordo com a citação de Porto, Duboc e Ribeiro (2021), pactuada acima, trata-se de uma realidade que se torna menos dolorosa pelas ações de gestores, professores e coordenadores que insistem em manter espaços educacionais, ainda que em localidades afastadas geograficamente, pertencentes às realidades duras de acomodação e estruturação. Diante disso, Nozu, Sá e Damasceno (2019) ponderam que as escolas do campo possuem características próprias que se definem, não apenas por sua espacialização não urbana, mas também pelas concepções, princípios, culturas, linguagens, valores, relações sociais e de trabalho dos povos do

campo.

Acerca desse delineamento, a Escola Municipal Marechal Rondon recebe estudantes descendentes de bolivianos, devido à sua localização geográfica. Trata-se de uma região fronteiriça, localizada nos entornos do Destacamento da Corixa. Nesse sentido, grande parte desses estudantes, em sua minoria, residem em San Matias, na Bolívia e, para estudarem nessa instituição, precisam atravessar a fronteira diariamente. Nessa direção, destaca-se o contato de línguas, uma vez que esses alunos falam o português brasileiro e, também, o castelhano (uma variante do espanhol). Assim, realiza-se a integração social por meio de atividades culturais que compõem os dois países, no intuito de promover socialização entre ambas as culturas.

Diante das informações acerca da Escola Nossa Senhora Aparecida e sua extensão, nota-se que a Escola Marechal Rondon, apesar de as condições não serem ideais, pois falta um olhar mais atento dos órgãos governamentais, a escola consegue manter seu funcionamento. A seguir, apresenta-se o quadro funcional das duas instituições, em que é possível perceber que, dos 15 professores que compõem o quadro funcional da escola, 6 possuem algum tipo de aperfeiçoamento nas áreas de Educação Especial.

Quadro 4 — Quadro demonstrativo de professores que atuam na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e em sua extensão Marechal Rondon

Quantidade	Graduação	Pós-Graduação	Esp. Educação Especial	Escolas que leciona	Disciplina de formação	Disciplina fora da formação	Residência
01	Pedagogia	Especialista: Educação infantil com ênfase em educação especial	Sim	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Nova Esperança
02	Pedagogia	Especialista em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial	Sim	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Sapiquá
03	Pedagogia	Especialização em língua portuguesa e Literatura	Não	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Sapiquá
04	Pedagogia	Especialista	Não	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Nova Esperança
05	Pedagogia	Especialização é em Educação infantil e alfabetização	Não	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida).	Ensino Globalizado	Nenhuma	Nova Esperança
06	Pedagogia	Especialista.	Sim	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida).	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Sapiquá
07	Pedagogia	Especialista.	Não	1 escola (E.M. Nossa Senhora Aparecida).	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Sapiquá
08	Pedagogia e História	Especialista: Psicopedagogo	Não	1 escola extensão (E.M. Marechal Rondon)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Nova Esperança
09	Pedagogia	Educação Infantil com ênfase em Educação Especial	Sim	1 escola extensão (E.M. Marechal Rondon)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Nova Esperança
10	Pedagogia	Especialista	Sim	(E.M. Marechal Rondon)	Ensino Globalizado	Nenhuma	Assentamento Nova Esperança

Continua

Continuação

Quantidade	Graduação	Pós-Graduação	Esp. Educação Especial	Escolas que leciona	Disciplina de formação	Disciplina fora da formação	Residência
11	Geografia	Especialista: 1 Especialização em Educação Ambiental e a outra Educação no Campo	Não	4 escolas: 12 de Outubro; Santa Catarina; Clarinópolis; Nossa Senhora Aparecida	Geografia	Educação Física	Assentamento Katira
12	Letras	Especialista: Planejamento Educacional	Não	12 de Outubro	Português e Inglês	Nenhuma	Assentamento Nova Esperança
13	Matemática	Especialista	Não	(12 de Outubro; Nossa Senhora Aparecida)	Matemática	Artes	Cidade
14	Letras, Pedagogia e Sociologia	Especialista	Sim	2 (Escola Estadual 12 de Outubro e Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Inglês.	Ciências, Ensino Religioso, Matemática	Assentamento Corixinha
15	História	Especialização em Psicopedagogia	Não.	3 escolas (Estadual 12 de Outubro e salas anexas em Clarinópolis e Municipal Nossa Senhora Aparecida)	História.	Ensino Religioso	Cidade
16	AEE – Atendimento Educacional Especializado	**Não contratado**	**Não contratado.**	**Não contratado**	**Não contratado**	**Não contratado**	**Não contratado**

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Como visto no quadro funcional das duas escolas, há 6 professores que possuem especialização em Educação Especial, no entanto, a vaga de Professor de Atendimento Educacional Especializado não foi preenchida. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), a presença de alunos com deficiência em escolas regulares aumentou significativamente. Só no ano de 2016, foram 751.065 alunos com deficiência matriculados na Educação Básica; em 2017, o número aumentou para

827.243 estudantes. Acerca do aumento exponencial de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, e a necessidade de que esses alunos sejam assistidos por professores de atendimento educacional especializado, estes pesquisadores registram:

> houve um aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede básica, acompanhado do aumento do índice de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, passando de 85,5% em 2013, para 90,9% no ano de 2017. No entanto, cabe ressaltar que a maior parte desses estudantes não conta com o atendimento educacional especializado (AEE), posto que somente 40,1% destes conseguem ter acesso a tal atendimento (BRASIL, 2017), o que contraria o estabelecido nos documentos oficiais, como é o caso do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que preconiza na meta 4 a garantia da oferta de Educação Inclusiva por meio da promoção de articulação entre o ensino regular e o AEE. (PORTO; DUBOC; RIBEIRO, 2021, p. 114).

A informação adquirida a partir do quadro demonstrativo de professores atuantes nas escolas Nossa Senhora Aparecida e Marechal Rondon, de que não há professor que atue como especialista em Educação Especial, corrobora a assertiva pactuada pelos autores Porto, Duboc e Ribeiro (2021), presentes na citação acima. De acordo com os autores, a maioria dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino não possuem acesso total aos serviços que lhes assegurariam um processo efetivo de aperfeiçoamento em sua aprendizagem, dentre os quais, cita-se o acompanhamento do professor treinado para atuar na função.

Diante dessa problemática, pode-se perceber que, de acordo com os direitos previstos em lei, as crianças e adolescentes com deficiência devem ser assistidas de modo que suas necessidades sejam completamente atendidas, visando ao aprimoramento educacional necessário para que possam desenvolver suas habilidades. No entanto, assim como em muitas esferas da sociedade, cujos direitos de cidadãos estejam previstos em lei, a prática revela uma outra realidade.

A seguir, dá-se continuidade às análises esmiuçando aspectos da Escola Estadual 12 de Outubro e das salas anexas que atendem alunos em outras instituições.

6.3.2 Escola Estadual 12 de Outubro

A Escola Estadual 12 de Outubro atende aos alunos em salas anexas nas seguintes escolas: Escola Municipal Santa Catarina, Escola Municipal Clarinópolis e Escola Municipal Soteco.

Foto 5 — Escola Estadual 12 de Outubro/Sede

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, em 2022

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, a instituição está localizada no Km-804, BR-070, é uma escola no/do campo, na região denominada Agrovila, a cerca de 70 km de distância da cidade de Cáceres (MT), e atende as seguintes modalidades: Ensino Médio Regular, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e Médio, e EJA 1º seguimento. Os dados informacionais da instituição estão dispostos na Tabela 3, apresentada a seguir.

Tabela 3 — Quantitativo de alunos e suas respectivas séries

ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO / HORÁRIO INTERMEDIÁRIO — 9:30 às 13:30h E EJAS NOTURNO							
Turma	Número de alunos	Alunos descendentes de bolivianos	Alunos bolivianos	Brasileiros	Alunos da Educação Especial	Alunos que não têm laudo, mas que na percepção do professor precisam de acompanhamento médico	Alunos com déficit de aprendizagem
1° Ano	37	08	----------	29	----------	----------	----------
2º Ano	34	05	----------	29	----------	02	02
3º Ano	41	06		35		02	02
EJA Fund. 1º Seguimento (Alfab.)	35	10	----------	25	----------	----------	02
EJA Fund. 2º Seguimento 1º /2º (5º Ao 9º)	27	12	----------	15	----------	----------	02
EJA Médio Multisseriada (1º, 2º E 3º Ano)	49	13	----------	36	----------	03	-03
Total	223	54	----------	169	----------	07	11

Fonte: Elaboração da autora

A sede da Escola 12 de Outubro possui o total de 223 alunos, sendo 54 descendentes de bolivianos e 169 brasileiros. Destes, 07 apresentam algum tipo de dificuldade na concepção dos professores, mas não possuem laudo médico, e 11 possuem déficit de aprendizagem. A seguir, apresenta-se a Escola Municipal Santa Catarina que atende alunos da Escola 12 de Outubro.

Foto 6 — Escola Municipal Santa Catarina que atende alunos em salas anexas da Escola Estadual 12 de Outubro

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, em 2022

Tabela 4 — Perfil e número de alunos atendidos nas salas anexas da Escola Municipal Santa Catarina/Período Noturno

ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO /SALA ANEXA SANTA CATARINA PERÍODO NOTURNO							
Turma	Número de alunos	Alunos descendentes de bolivianos	Alunos bolivianos	Alunos brasileiros	Alunos da Educação Especial	Alunos que não têm laudo, mas que na percepção do professor precisam de acompanhamento médico	Alunos com déficit de aprendizagem
EJA MÉDIO (1º, 2º E 3º ANO)	21	----------	----------	21	01	----------	01
EJA FUND.	14	----------	----------	14	----------	01	01
Total	35			35	01	01	02

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, em 2022

Os alunos atendidos nessa escola somam o total de 35 alunos e todos brasileiros. Dentre eles, há 1 aluno da Educação Especial, 1 que não possui laudo médico, mas que, na concepção do professor, apresenta dificuldades intelectuais e 2 alunos com déficit de aprendizagem.

Abaixo, apresenta-se a Escola Municipal Clarinópolis, que também atende alunos da Escola 12 de Outubro.

Foto 7 — Escola Municipal Clarinópolis que atende alunos em salas anexas da Escola Estadual 12 de Outubro

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, em 2022.

Tabela 5 — Total de alunos da Escola 12 de Outubro que são atendidos em salas anexas na escola Municipal Marechal Rondon / Período Noturno

ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO /CLARINÓPOLIS - PERÍODO NOTURNO							
Turma	Número de alunos	Alunos descendentes de bolivianos	Alunos bolivianos	Alunos brasileiros	Alunos da Educação Especial	Alunos que não têm laudo, mas que, na percepção do professor, precisam de acompanhamento médico	Alunos com déficit de aprendizagem
1º Ano	19	----------	----------	19	----------	04	04
2º Ano	19	----------		19	----------	----------	----------
3º Ano	15	----------		15	----------	----------	----------
EJA Fund. Seg. Segui (5º ao 9º)	13	----------		13	----------	----------	----------
EJA Médio (1º, 2º e 3º Ano)	24	----------	----------	24	----------	----------	----------
Total	90	----------	----------	90	----------	04	04

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A Escola Clarinópolis atende o total de 90 alunos advindos da Escola 12 de Outubro. Trata-se de 90 alunos brasileiros, sendo 04 com déficit de atenção e 04 com algum tipo de dificuldade constatada pelos professores, mas que não apresentam laudo médico. Por último, tem-se a escola Soteco, que atende também alunos advindos da Escola 12 de Outubro, como se pode verificar abaixo:

Foto 8 — Escola Municipal Soteco que atende alunos em salas anexas da Escola Estadual 12 de Outubro

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, em 2022

Tabela 6 —Total de alunos da Escola 12 de outubro que são atendidos em salas anexas na escola Soteco

ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO / SOTECO – HORÁRIO INTERMEDIÁRIO 09:00HS AS 13:00HS E PERÍODO NOTURNO							
Turma	Número de alunos	Alunos descendentes de bolivianos	Alunos bolivianos	Alunos brasileiros	Alunos da Educação Especial	Alunos que não têm laudo, mas que na percepção do professor precisam de acompanhamento médico	Alunos com déficit de aprendizagem
1º, 2º e 3º Ano	20	10	05	15	----------	----------	----------
Eja Médio (1º, 2º e 3º Ano)	25	15	04	21	----------	----------	----------
Total	45	25	09	36	----------	----------	----------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Escola Soteco atende o total de 45 alunos, sendo 25 descendentes de bolivianos, 09 bolivianos e 36 brasileiros. Apresentadas as escolas que, de certa forma, compõem a Escola Estadual 12 de Outubro, verificam-se algumas especificidades que são importantes destacar aqui. Ao todo, a escola possui 393 alunos, um número relativamente alto para a modalidade do campo, uma vez que os vilarejos não costumam ter um número extenso de famílias que residem nas comunidades. Entretanto, o PPP informa que a sede da escola atende as demais comunidades que a cercam, tais como: Sapiquá, Corixa, Corixinha, Rancho da

Saudade, Katira, Bom Sucesso, Nova Esperança e Pantanal. Já as salas anexas atendem às comunidades do Limão, Clarinópolis e Fazenda Soteco. Ressalta-se, ainda, a presença da comunidade boliviana e descendentes de Chiquitanos, afinal, trata-se de uma região fronteiriça.

A escola visa à formação voltada para a cidadania, a qual se dá por meio de estudos, de discussões, de eventos culturais e de lazer, entre outras atividades comunitárias,coletivas. Por se tratar de fronteira entre Brasil e Bolívia, a região apresenta características econômicas, culturais e educacionais que traduzem diversidade de fenômenos que constituem um território que é configurado pelos espaços dos assentamentos de Reforma Agrária, por comunidades de migrantes e de comunidades tradicionais, por ribeirinhos e assalariados rurais.

Ao ter acesso às informações acerca da escola e seus anexos, alguns pontos precisam ser destacados: há a presença não só de alunos descendentes de bolivianos, como também de alunos naturais da Bolívia. Outro ponto que merece destaque é que, apesar do número expressivo de alunos atendidos, apenas um possui laudo médico e se insere na modalidade de Educação Especial, porém 12 alunos apresentam algum tipo de especificidade observada pelos professores, mas não possuem laudo médico (condição que também se encontrou na Escola Nossa Senhora Aparecida, e que se discorre agora), e 17 alunos com déficit de atenção.

A respeito dos alunos sem laudo médico e com déficit de atenção, adentra-se a discussão acerca da “deficiência intelectual”. Mas antes do aprofundamento nessa discussão, faz-se necessário retomar o que se compreende por deficiência. Conforme o Decreto n.º 3.956 (BRASIL, 2001), trata-se de “uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Desse modo, segundo estudos de Amaral e D’antino (1998), “as estimativas demonstram que a deficiência mental corresponde à metade do total de pessoas com deficiência: seriam 7,5 milhões de pessoas entre os 15 milhões de brasileiros hipoteticamente deficientes” (AMARAL; D’ANTINO, 1998, p. 4).

Sobre o conceito de deficiência formulado pelos postulados no Brasil e o quantitativo de pessoas com deficiência ainda na década de 90, depreende-se que os dados atuais apresentam números mais elevados de acordo com as progressões e números de alunos matriculados na rede regular de ensino. A esse contexto, Janone e Almeida (2021) ponderam que, segundo levantamento do Instituto de Geografia Estatística (IBGE. ESTATÍSTICAS SOCIAIS, 2021) no ano de 2019, há 8,4% de

brasileiros acima de 2 anos de idade, que possuem algum tipo de deficiência — essa porcentagem equivale a 17,3 milhões de pessoas. Conforme detalhamentos da pesquisa, 3,8% de pessoas acima dos 2 anos possuem deficiência física nos membros inferiores e 2,7% possuem deficiência nos membros superiores. Os deficientes visuais somam 3,4%, e com deficiência auditiva são 1,1%. Quanto aos brasileiros que possuem deficiência intelectual, somam 1,2%, ou 2,5 milhões de pessoas.

Diante dos elevados números, debruça-se sobre o conceito de deficiência intelectual, uma vez que os alunos que não apresentam laudo médico não possuem deficiências físicas visíveis, mas que, segundo professores, possuem dificuldades de concentração, não conseguem produzir ou, até mesmo, expressar-se por meio de palavras. Conforme Lopes e Zoia (2016), a definição do que seria deficiência mental no Brasil recebe forte influência norte-americana devido a Associação Americana de Retardo Mental (AMMR) caracterizar essa condição com base em um funcionamento intelectual abaixo da média. De acordo com Mendes (1995), ao termo “deficiência intelectual” era atribuído o mesmo significado de “retardo mental”. Embora a AMMR prefira o termo “retardo mental”, no Brasil, optou-se por utilizar o termo “deficiência intelectual”, pois esse termo não apresenta caráter pejorativo. Trata-se de uma dinâmica que varia de um país para outro.

Retomam-se, aqui, os dados da análise que indicam os alunos que possuem dificuldade de acompanhar os demais, mas que não possuem laudo médico, bem como aqueles que apresentam déficit em sua aprendizagem. A situação desses alunos complica-se ainda mais à medida em que o tempo passa, pois, ao ser identificado haver alguma irregularidade no processo de ensino-aprendizagem, os professores podem notificar os pais, mas não há garantia de que a criança será atendida, uma vez que a espacialidade geográfica em que se situam as escolas do campo e, também, as residências das famílias que compõem a comunidade, não é favorável. Para se obter um laudo médico, as famílias devem se deslocar do campo para a cidade a fim de buscarem o sistema de saúde, e nem sempre isso é possível.

Em relação às limitações desses alunos, Tessaro (2005) pontua que as oportunidades não oferecidas aos alunos são as maiores limitações à sua aprendizagem, uma vez que as potencialidades e aptidões dessas pessoas são colocadas em segundo plano, sobressaindo-lhes apenas suas limitações ou incapacidades. No entanto, retoma-se a ideia de que, para que esses alunos tenham suas potencialidades exercitadas com a ajuda da escola, seria ideal que fossem

avaliados por uma equipe multidisciplinar de saúde a fim de identificar a questão e, com fundamento nessa identificação, a escola pudesse desenvolver atividades político-pedagógicas que os fizessem ter um processo de aprendizagem mais efetivo.

Diante dessa realidade, volta-se novamente à questão social de estrutura oferecida pelas instituições governamentais, uma vez que a realidade das escolas do campo difere das escolas da zona urbana. Não há como estabelecer uma concepção generalizada e dizer que todas as escolas do campo possuem realidades precárias, mas é importante frisar que se trata de uma realidade comum a muitas escolas do/no campo.

Abaixo, apresenta-se o quadro demonstrativo de professores que atuam na Escola 12 de Outubro e suas ramificações presentes em outras escolas. De acordo com o quadro, são 21 professores, dentre os quais 20 são interinos e apenas 1 é efetivo. Desses professores, apenas 1 possui especialização que contempla a área de Educação Especial, ou seja, apenas um professor é, de fato, preparado para lidar com alunos com deficiência. Nesse caso, ressalta-se que só há um aluno nesse núcleo que está inserido na modalidade de Educação Especial com a presença de laudo médico; no entanto, como já mencionado, há mais alunos que precisam de atendimento especial, porém não possuem laudo médico.

Soma-se a isso, o fato de que a vaga de professor do AEE também não está preenchida, de mesmo modo que na escola Nossa Senhora Aparecida. Ainda que as escolas apresentem correlação a essa realidade, da ausência do professor de AEE, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida possui 6 professores cujas especialidades contemplam a área de Educação Especial. Esse preparo tende a fazer diferença quanto às realidades vivenciadas pelos alunos com deficiência de qualquer natureza. A tabela a seguir ilustra informações pertinentes.

Quadro 5 — Demonstrativo de professores que atuam na Escola 12 de Outubro e suas extensões

QUADRO DEMONSTRATIVO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO E SALAS ANEXAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS SANTA CATARINA, CLARINÓPOLIS E SOTECO.							
Nº. de docentes	Formação e situação funcional	Pós-graduação	Esp. Educação Especial	Escolas em que leciona	Disciplina que abrange sua formação	Disciplina em que leciona na fora da área de formação	Residência
01	Biologia - Interino	Especialista	Não	3 escolas (Escola Estadual 12 de Outubro e salas anexas de Clarinópolis e Santa Catarina)	Biologia	Química e Física	Cidade
02	Matemática - Interino	Especialista	Não	2 escolas (Escola Estadual 12 de Outubro e Escola Municipal Nossa Senhora aparecida	Matemática	Nenhuma	Cidade
03	Letras - Interino	Especialista: Planejamento Educacional	Não	3 escolas (Escola Estadual 12 de Outubro e sala anexa na Escola Municipal Santa Catarina e Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida.	Português e Inglês	Artes	Assentamento Nova Esperança
04	História – Interino	Especialização em Psicopedagogia	Não.	3 escolas (12 de Outubro e Clarinópolis e Municipal Nossa Senhora Aparecida)	História.	Filosofia, Projeto de Vida, Agricultura Familiar, Saberes do Campo, Agroecologia e Economia Solidária	Cidade
05	Pedagogia - Interino	Especialista. Educação do Campo e Planejamento Educacional	Não	1 escola (12 de Outubro)	Eja-Disciplinas globalizadas (todas)	Nenhuma	Assentamento Corixinha

06	Letras - Interino	Especialista.	Não tem.	3 escolas (Escola Estadual 12 de Outubro e salas anexas na Escola Municipal Santa Catarina e Clarinópolis)	Língua Portuguesa	Nenhuma	Cidade

Continua

Continuação

Nº. de docentes	Formação e situação funcional	Pós-graduação	Esp. Educação Especial	Escolas em que leciona	Disciplina que abrange sua formação	Disciplina em que leciona na fora da área de formação	Residência
07	História - Interino	Especialista.	Não tem.	3 escolas (12 de Outubro e em salas anexas Santa Catarina e Clarinópolis)	História	Nenhuma	Cidade
08	Geografia - Interino	Especialista: Turismo Desenvolvimento Local e Regional.	Não tem.	2 escolas (Salas anexas Santa Catarina e Clarinópolis)	Geografia.	Eletiva, Economia Solidária, Filosofia E Sociologia.	Comunidade Porto do Limão
09	Educação Física - Interino	Não tem.	Não tem.	2 escolas (12 de Outubro e Clarinópolis)	Educação Física	Nenhuma.	Cidade
10	Letras - Interino	Não tem	Não tem	3 escolas (12 de Outubro e em salas anexas nas escolas Santa Catarina e Clarinópolis).	Português, Literatura e Inglês	Artes	Cidade
11	Geografia - Interino	Especialista: 1 Especialização em Educação Ambiental e a outra Educação no Campo	Não tem	4 escolas. (E.E. 12 de outubro e salas anexas nas Escolas Municipais Santa Catarina, Clarinópolis e Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida)	Geografia	Nenhuma	Assentamento Catira
12	Educação Física - Interino	Especialista. Educação Física escolar	Não tem	1 escola – (sala anexa da Escola Estadual 12 de Outubro na Escola Municipal Soteco	Educação Física.	Português, Inglês e Artes	Cidade

13	Matemática - Efetivo	Especialista	Não tem	3 escolas (12 de Outubro e em salas anexas Santa Catarina e Clarinópolis.	Matemática	Nenhuma	Clarinópolis
14	História, Filosofia e Pedagogia - Interino	Especialista: Educação de Jovens e Adultos	Não tem	2 escolas (Santa Catarina e Clarinópolis)	História	Nenhuma	Clarinópolis

Continua

Continuação

Nº. de docentes	Formação e situação funcional	Pós-graduação	Esp. Educação Especial	Escolas em que leciona	Disciplina que abrange sua formação	Disciplina em que leciona na fora da área de formação	Residência
15	Matemática - Interino	Não tem	Não tem	1 escola (Soteco)	Matemática.	Biologia, física e química.	**Clarinópolis.**
16	Geografia - Interino	Especialista	Sim	1 escola (Soteco)	Geografia.	História, Sociologia, Filosofia, Saberes do Campo.	Cidade
17	Biologia - Interina	Especialista – Meio Ambiente.	Não	2 escolas (12 de Outubro e Salas anexas limão	Biologia	Eletiva	Cidade
18	Filosofia e Sociologia - Interino	Especialista: Filosofia e Sociologia	Não	3 escolas: 12 de Outubro e anexa Soteco e João Florentino	Filosofia e Sociologia	Nenhuma.	Cidade
19	Letras - Interino	Especialista: Educação do Campo e em Arte Terapia e Educação	Não	3 escolas (Escola 12 de outubro e salas anexas em Clarinópolis e Escola Municipal Clarinópolis.	Língua Portuguesa e Inglês	Artes	Clarinópolis
20	História - Interino	Especialista: Psicopedagogo	Não	2 escolas (E. E. 12 de Outubro e Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida)	Não	Sociologia.	Assentamento Nova esperança

21	Biologia - Interina	Educação Ambiental para Conservação do Pantanal	Não	2 escolas (E. E. 12 de Outubro e Escola Municipal Santa Catarina)	Ciências e Biologia	Química e Física	Cidade
AEE – Atendimento Educacional Especializado	Não contratado	Não contratado	Não contratado	Não contratado.	Não contratado	Não contratado	AEE – Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base nos dados obtidos na pesquisa, em 2021

Diante das reflexões tecidas acerca das realidades da Educação Inclusiva na fronteira Brasil-Bolívia — por meio das instituições investigadas — foi possível verificar que ambas as escolas possuem dificuldades a serem vencidas, mas, ainda assim, conseguem atender aos alunos moradores das comunidades, conforme os recursos disponíveis. Entretanto, é pertinente destacar que, por conta dos problemas infraestruturais, geográficos e pedagógicos, as escolas ainda não são capazes de contemplar a realidade psicossocial dos alunos com deficiência, apesar de esse direito ser assegurado pela legislação.

Por fim, destaca-se que a realidade que perpassa a maior parte das escolas do/no campo do Brasil apresenta problemáticas que, desde a década de 90, são discutidas a fim de encontrar soluções, e de fato muita coisa mudou e melhorou, mas ainda assim há limitações inerentes às escolas do campo. Nesse sentido, torna-se pertinente destacar que, se as escolas apresentam dificuldade no funcionamento estrutural, organizativo e financeiro, “naturalmente”, ao estender-se para a Educação Inclusiva, a problemática aumenta, uma vez que alunos com deficiência precisam de espaço adequado, acompanhamento multidisciplinar, dentre outra série de ações e instrumentos que potencializem o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pontuou-se, ainda, a situação dos alunos sem laudos médicos, mas que apresentaram algum tipo de dificuldade de aprendizagem. No total, são 8 alunos na Escola Estadual 12 de Outubro (sede), 4 na sala anexa Clarinópolis e 1 aluno na Escola Municipal Santa Catarina. Frente a essa realidade, o professor tem um papel importante na identificação dessas demandas, mas, sozinho, ele não conseguirá atender plenamente esses alunos. Portanto, é preciso que os gestores escolares estabeleçam parcerias com psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, etc., e, assim, promover um espaço mais inclusivo a essas crianças. O laudo é importante, mas ele não é o elemento dinamizador das adaptações com vistas a garantir a inclusão.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A BOLÍVIA: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Optou-se por começar a discussão a partir dos dados das diretoras, que foram nomeados como D1 e D2, sendo a primeira (D1) diretora responsável pela Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida que possui também como Extensão a Escola Municipal Marechal Rondon e a segunda (D2) diretora da Escola Estadual 12 de Outubro. Após, foram posicionadas as falas de coordenadores, nesse caso identificadas por C1 e C2, sendo que a primeira (C1) é coordenadora da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, também responsável pela Extensão Marechal Rondon e a segunda (C2), coordenadora da Escola Estadual 12 de Outubro.

Por fim, foram analisadas as falas de professores, e foram escolhidas as identificações PM1, PM2, PE1 e PE2; os dois primeiros atuam na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida (PM1) e na Extensão Marechal Rondon (PM2), e os dois últimos (PE1 e PE2) lecionam na Escola Estadual 12 de Outubro. As entrevistas foram analisadas seguindo a ordem de função desempenhada nas escolas pelos entrevistados, sendo primeiramente as diretoras; em seguida, as coordenadoras; e, ao final, os professores.

5.1 O QUE DIZEM AS DIRETORAS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

O papel dos diretores é de fundamental importância no processo de inclusão, pois eles atuam como fiscalizadores e gestores dos recursos humanos e materiais do ambiente de ensino. Nesse interim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reitera que:

> Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos

> alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem-sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes. (UNESCO, 1994, p. 143).

Dessa forma, a entrevista semiestruturada objetivou compreender a realidade vivenciada pelas diretoras no processo de inclusão dos alunos e identificar quais os desafios enfrentados quanto à efetivação da Educação Inclusiva nas escolas onde atuam. Para fins didáticos, a análise das respostas obtidas na entrevista foi dividida em tópicos que abordam os seguintes aspectos: identificação, processo de inclusão na escola, perfil dos educandos com deficiência, parcerias e acolhimento realizados pela escola alvo e inclusão na perspectiva biopsicossocial.

5. 2.1 Identificação

No que concerne à identificação, lançou-se mão de questões objetivas, solicitando dos entrevistados informações de caráter profissional a saber: tempo na função de gestão escolar, nível de escolaridade e qualificação ou não em formação continuada na área de Educação Especial. Nesse quesito, D1 possui de 3 a 5 anos de experiência como gestora, já D2 possui mais de dez anos. Ambas possuem pós-graduação, porém apenas D2 possui formação continuada na área de Educação Especial.

Neste mesmo contexto, de forma subjetiva, requereu-se que elas emitissem sua opinião sobre a importância do atendimento de alunos da educação especial em sala comum. Para as duas, tal atendimento é importante. A esse respeito, relataram:

> **[Excerto 1]** A importância do atendimento de alunos da educação especial em sala comum está na troca de aprendizagens que pode haver entre alunos/alunos, alunos/professor. A reciprocidade nessa relação pode e deve promover o ensino-aprendizagem. Escola inclusiva é aquela onde não existem campos demarcados, é preciso escapar dessa dicotomia, pois todos os educandos fazem parte da escola. (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 2]** Acredito que dessa forma o aluno poderá interagir com outros coleguinhas e, assim, se desenvolver integralmente. Prezamos pela formação não apenas acadêmica, mas também humana. É preciso inserir esses alunos na sociedade e acredito que a escola terá papel importante nesse processo. Sem contar que os professores

> terão a oportunidade de aprender mais sobre as diferenças e assim mediar melhor a inclusão desses alunos. (DIRETORA D2, informação oral).

Pelos relatos, infere-se que as gestoras compreendem que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em sala comum é importante e necessário, pois, a escola inclusiva contribui para que a sociedade também o seja, o que vem ao encontro do que afirma Correia (1999) — as instituições de ensino regulares, a partir das orientações inclusivas, criam condições para combater preconceitos e discriminações.

5.2.2 Processo de inclusão na escola

Nesta seção, são tratadas informações de caráter geral sobre o processo de inclusão nas escolas. Este tópico foi abordado por meio de questões subjetivas que objetivaram obter informações relacionadas ao contexto escolar dos gestores, participação da família no processo de inclusão, avanços e desafios encontrados pela escola para incluir tanto alunos com deficiência quanto os de nacionalidade boliviana. Inicialmente, questionou-se como o gestor avalia seu papel na garantia da aprendizagem de todos na escola. Sobre esse tópico, a diretora D1 respondeu que:

> **[Excerto 3]** O gestor escolar tem o papel de gerir a escola a partir das diretrizes e políticas públicas educacionais, e implementar o projeto pedagógico de maneira a garantir que os estudantes atinjam os objetivos desejados. Porém, enquanto gestora, sinto a necessidade de uma entrega maior diante da garantia da aprendizagem de todos na escola, pois ficamos muito engessados com as questões burocráticas de cunho gerencial, que a parte pedagógica no que tange o desenvolvimento dos alunos acaba ficando em segundo plano, com uma ótica melhor da coordenação pedagógica. (DIRETORA D1, informação oral).

De modo diferente, D2 relatou que:

> **[Excerto 4]** Meu papel como gestora é contribuir para que os alunos sejam tratados com respeito, carinho e principalmente dignidade no que se refere à oferta de espaços acessíveis e de qualidade, como também a materiais didáticos necessários para que os professores possam desenvolver um bom trabalho e promover as aprendizagens. (DIRETORA D2, informação oral).

Percebe-se, que para D1 o papel burocrático da gestão escolar dificulta uma participação mais efetiva no processo de ensino e aprendizado e nas necessidades pedagógicas que ficam a cargo da coordenação. Esse desafio não é enumerado por D2, que compreende o papel de diretor na garantia de condições de ensino e aprendizagem adequadas tanto para alunos quanto para professores.

Vale salientar, que embora se expressem de forma diferente, ambas percebem que a função de gestor escolar está precipuamente voltada para a busca de um ambiente de ensino qualificado, o que coaduna com a opinião de pesquisadores da área que afirmam que a liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar o que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora moderado, esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria escolar (LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2020, p. 6 *apud* BRASIL, 2021).

A posteriori, foi questionado como elas entendem a inclusão de crianças com necessidades educacionais no ensino regular. Sobre o assunto elas responderam:

> **[Excerto 5]** Compreendo que inclusão deve ser um processo de inserção social, no qual o aluno encontra na escola um lugar de acolhida. Para tal, é necessário reestruturar a escola para que seja um espaço aberto a fim de adotar-se práticas heterogêneas, transformadoras e de inserção social no sentido de respeitar cada aluno, levando em conta os seus interesses, capacidades, potencialidades e necessidades de aprendizagem. (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 6]** A inclusão deve partir primeiro da conscientização de todos os seguimentos, não só da escola como também da secretaria de educação. Receber esses alunos na escola para nós é gratificante, porém me preocupa como esses alunos serão atendidos. Esses alunos precisam principalmente de espaço adequado, formação de professores, materiais didáticos e, dependendo das limitações, seria importante uma rede de apoio para acompanhá-lo, bem como: psicólogos, assistente social, médicos. E um trabalho desenvolvido também com a família. Moramos em área de fronteira e temos alunos carentes, filhos de pais que necessitam de orientação para poder lidar com as necessidades desses alunos. (DIRETORA D2, informação oral).

Ante o exposto, nota-se que ambas compreendem a importância desse processo de inclusão e que se trata de um desafio complexo que demanda uma adequação dos espaços e das práxis educacionais, por meio de um currículo adaptável às variadas necessidades, pois o currículo deve — ou deveria — ser

adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. “Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, p. 8).

Somado a isso, depreende-se que a inclusão efetiva não pode ser construída apenas com os esforços dos profissionais da escola, é necessária contribuição de outros setores, como a família e redes de apoio, opinião da qual compartilha a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao afirmar que:

> A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. (UNESCO, 1994, p. 13).

Por conseguinte, solicitou-se que as gestoras apontassem os avanços e problemas que podem ser observados no processo de inclusão escolar. Nesse quesito, apenas D2 relatou avanços em sua escola; conforme ela, “Avançamos muito, inclusive recebemos um recurso do Programa Escola Acessível para adequar os espaços a fim de torná-lo mais inclusivo”.

No que tange aos desafios, a duas enfatizaram ausência de diagnóstico especializado e laudo médico sobre a deficiência apresentada pelo aluno, burocracias do sistema educacional e ausência de um corpo especializado que auxilie no processo de ensino-aprendizagem com seus principais obstáculos. Para elas:

> **[Excerto 7]** Em nossa realidade, destaco como problema a falta de detecção na necessidade especial do aluno, por falta de um olhar diagnóstico ou até mesmo por falta de comunicação da família em informar a unidade escolar possíveis necessidades que os alunos possam apresentar, deixando a critério da própria escola “resolver” ou tentar entender que necessidade aquele aluno apresenta, sem uma detecção de forma especializada. No mesmo momento, vejo um engessamento por parte da secretaria de educação que também limita a escola, e não fornece recurso, seja de corpo especializado para poder auxiliar a escola no processo de busca ativa de indivíduos com necessidades especiais a fim de promover o ensino-aprendizagem. (...) (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 8]** (...) Um dos maiores problemas da inserção desses alunos em classes comuns aqui na fronteira é que não temos acompanhamento de assistente social, médico, psicólogo para avaliar o estágio desse aluno. Ficamos limitados, se esses alunos passassem por esses professores, acompanhamento poderíamos escolher

> melhor os caminhos para o atendimento desse aluno. (...) nossos professores conseguem identificar possíveis problemas de aprendizagem, mas é fundamental o diagnóstico para tomada de decisão. (DIRETORA D2, informação oral).

As necessidades apontadas pelas gestoras são extremamente pertinentes, pois o processo de inclusão é um trabalho a ser desenvolvido em conjunto com a sociedade, pois “A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 11). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) propõe, como alternativa a esta defasagem de apoio de profissionais externos, que ele seja desenvolvido em âmbito local, a partir da união de escolas, pois

> [...] O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. (UNESCO, 1994, p. 12).

A posteriori, foi indagado como elas avaliam a participação da família no processo de inclusão escolar, solicitando-lhes que avaliassem essa participação em insatisfatória, regular, boa e excelente e que justificassem tal conclusão. Nesse ponto, unanimemente, a classificaram como insatisfatória.

De acordo com as diretoras, “Infelizmente, percebo que muitas famílias não participam da inclusão do aluno no processo de inclusão” (DIRETORA D1); e “Seria muito bom se os pais nos ajudassem buscando acompanhamento médico, psicológico e até mesmo reconhecendo que o filho precisa desse acompanhamento e que é muito importante para o seu desenvolvimento” (DIRETORA D2, informação oral).

Para elas, os motivos dessa não participação estariam relacionados, principalmente, à falta de conhecimento dos pais sobre o assunto, desse modo “os motivos estão ligados até a própria falta de entendimento da família, como também a não busca de redes especializadas para compreensão da necessidade do aluno”, dado que “Um dos fatores mais agravantes é que os pais não têm formação e assim fica difícil só a escola acompanhar e atender esse aluno” (DIRETORA D1, informação oral).

Percebe-se que as gestoras escolares estão a par da necessidade de

colaboração entre família e escola, lançando mão de ferramentas que as aproximem, o que corresponde àquilo que afirma Millot (1987):

> [...] é na família que o processo de aprendizagem se inicia. Num processo de transferência, o amor sentido pela criança por seus pais e mais tarde, por seus professores, é o que vai continuar a ser o motor da aprendizagem. Assim, a família e a escola possuem um elemento comum: a criança. Os problemas de adaptação escolar vão se refletir na família. Existe uma grande discrepância entre o que os pais identificam como sendo realmente 'problema' e o que a escola valoriza como tal. (MILLOT, 1987, p. 68).

Nessa mesma linha de pensamento, ressalta-se que a participação da família é fundamental no desenvolvimento do educando, sem ela o processo de inclusão jamais ocorrerá de forma efetiva, pois a inclusão não é um mero processo de adequação ao ambiente escolar, é uma preparação para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, quanto à falta de informações dos pais, o supracitado documento menciona que cabe ao Governo a iniciativa de parcerias com os pais por meio de suas declarações legais e políticas. Com relação à baixa escolaridade, o aprimoramento das famílias deve ocorrer com base no fornecimento de informações úteis, primando-se pela clareza e simplicidade (UNESCO, 1994). Nessa mesma linha, questionou-se posteriormente se a escola busca estratégias para estimular a participação da família. A respeito disso, a diretora D1 relatou que:

> **[Excerto 9]** Atualmente a escola vem tentando realizar buscas ativas dos alunos, e compreensão juntos aos pais sobre as necessidades pedagógicas dos alunos. Para tal, a escola vem fazendo o chamamento da família na participação do ensino aprendizado, no qual eles devem comparecer a escola não somente em festividades, mas em acompanhar as estratégias de aprendizado. (DIRETORA D1, informação oral).

A outra gestora relatou de forma mais específica as ações adotadas pela escola; conforme ela:

> **[Excerto 10]** A escola se coloca à disposição dos pais, apesar de termos muitas demandas. Fazemos visitas, promovemos atendimento médico, conversas, doações, parcerias. Inclusive conseguimos cadeira de rodas e andador para um aluno, além de atendimento médico e ajuda do governo. (DIRETORA D2, informação oral).

Pelas declarações, percebe-se que a preocupação com a participação familiar no processo educacional é valorizada por ambas as gestoras, contudo as estratégias de estímulo dessa participação mostram-se diferentes, enquanto a primeira gestora estimula o comparecimento dos pais no ambiente escolar, a outra relata a existência de visitas e parcerias, ou seja, a escola se desloca ao ambiente familiar.

É fato que a participação da família no processo de inclusão é essencial, pois o educando passa a maior parte de seu tempo no ambiente doméstico; dessa forma, as estratégias podem ser variadas de acordo com o contexto em que a escola está inserida, seja pelo estímulo à participação dos pais nas atividades escolares ou por parcerias. Não se pode, entretanto, deixar de lado pontos essenciais a esse processo de colaboração. Cavalcante (1998) afirma que a instituição escolar precisa assegurar a participação dos pais e alunos, de modo que expressem seus anseios e percepções. Esse movimento é importante, pois, fornecerá aos gestores e professores informações importantes sobre as necessidades e demandas das famílias dos alunos com NEE.

Tangenciado isso, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reitera que os pais deveriam ser considerados parceiros ativos nos processos de tomada de decisão e, ao mesmo tempo, ser encorajados a participar das atividades educacionais em casa e na escola, assim como supervisionar e apoiar a aprendizagem dos filhos.

A questão seguinte solicitou que as diretoras avaliassem o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, voltado para a inclusão e respeito às diferenças. As avaliações feitas pelas diretoras convergiram, em grande parte, para explanação de como é realizada a inclusão na escola, bem como a exposição dos desafios enfrentados para incluir os educandos. No que concerne às ações de inclusão, responderam:

> **[Excerto 11]** A inclusão do estudante público-alvo da educação especial em sala comum se dá por meio de planos e planejamentos pedagógicos que contemplem adequações ou flexibilizações, onde o aluno com deficiência alcance os objetivos de aprendizagem propostos. A escola procura inserir o estudante em todas as ações educacionais desde flexibilização do currículo e avaliação. A relação escola-professor-família é pensada e feita de modo a integrar todos na educação do aluno com necessidade, para que ele se sinta inserido no meio escolar. (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 12]** [...] algumas ações já foram tomadas. Pedimos para a médica que atende na comunidade trazer uma assistente social para ministrar palestras a fim de conscientizar os alunos sobre o respeito às diferenças. Incluímos no PPP; os professores têm desenvolvido em

> sala de aula trabalhos relacionados à temática. (DIRETORA D2, informação oral).

Com relação aos desafios enfrentados relataram:

> **[Excerto 13]** [...] os desafios que a escola compreende que precisam ser superados para melhor atender os estudantes com deficiência ou para promover, de maneira mais efetiva, a inclusão destes no sistema educacional são: melhorar os estudos referentes à inclusão e, principalmente, ter apoio das políticas pedagógicas educacionais de forma mais efetiva e menos burocrática, que facilitem e auxiliem a escola no processo de ensino-aprendizagem. (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 14]** [...] ainda precisamos avançar muito, precisamos envolver mais a todos na escola e inclusive a comunidade. (...) sabemos que não é uma tarefa fácil, mas estamos caminhando. Incluiremos o tema inclusão na formação continuada com a finalidade de ampliar o PPP e preparar os professores para desenvolver a inclusão dentro do espaço escolar. (DIRETORA D2, informação oral).

Diante das explicações, depreende-se que embora a inclusão seja um tema latente no contexto educacional brasileiro, ainda encontra diversos desafios em sua implementação nas citadas escolas, como a ausência da temática na formação continuada, entraves burocráticos e pouco envolvimento da comunidade nas ações inclusivas. Esses problemas certamente são comuns a diversas escolas brasileiras, principalmente escolas rurais onde os recursos são destinados mais tardiamente.

Em que pese a existência de percalços, devem-se louvar as ações coordenadas pelas gestoras e suas escolas, que diante de tamanhos desafios trabalham seus currículos para que alunos com tantas especificidades diferentes possam ser incluídos; afinal, a escola, embora seja precursora na luta pela inclusão, é uma responsabilidade social, pois:

> Para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia, e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos entre os diversos ministérios, especialmente, Educação, Emprego e Segurança Social e que todos os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que vale a pena lutar. (COSTA, 1999, p. 28).

Em seguimento, as diretoras foram questionadas se há um procedimento legal a seguir, uma documentação exigida pela escola para o ingresso dos alunos com deficiência ou bolivianos. Sobre este assunto, D1 relatou que:

> **[Excerto 15]** Os alunos bolivianos entram na unidade escolar com o documento Cédula de Identidade de Estrangeiro, e de via legal devem recorrer ao consulado para a tradução do histórico escolar para o ingresso na série correta, devido à diferença que se dá entre estudo de cada país. (DIRETORA D1, informação oral).

Em contrapartida, a outra gestora afirmou que “não, todos são recebidos, matriculados seguindo as mesmas exigências dos alunos considerados normais” (DIRETORA D2). Não houve relatos sobre a existência de qualquer exigência médica ou burocrática para a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, certamente porque isso violaria a Constituição brasileira bem como a farta legislação sobre o acesso de pessoas com deficiência ao ensino.

Com relação ao acesso de alunos estrangeiros a escolas brasileiras, a Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020, determina que: “A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios”. Outro ponto importante abordado pela resolução é que:

> Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. (BRASIL, 2020, Art. 1).

Assim sendo, embora a diretora D1 relate os procedimentos seguidos pela escola em que atua, tais procedimentos não constituem uma obrigatoriedade para o acesso de estrangeiros à educação no Brasil.

Em ato contínuo, foi questionado se, naquele momento, a escola possuía alunos com deficiência física e, por conta disso, necessidades educativas especiais. Também foi perguntado como a escola se mobilizara para atender as necessidades educativas de um aluno surdo que havia estudado na escola nos anos anteriores. Sobre a primeira pergunta, as gestoras relataram:

> **[Excerto 16]** Atualmente, a escola apresenta um único aluno com necessidades educativas especiais documentado, porém em detrimento da pandemia e por apresentar comorbidade, o mesmo não retornou na unidade escolar para o aprendizado presencial. (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 17]** Sim, atendemos a 1 aluno portador[9] de deficiências múltiplas. (DIRETORA D2, informação oral).

No que concerne aos estudantes surdos atendidos nos anos anteriores, revelaram que:

> **[Excerto 18]** Nos anos de 2018, a escola atendeu a um aluno surdo, pelo fato do mesmo fazer uma leitura labial, mesmo que precária havia uma preocupação em utilizar metodologias para que pudesse acompanhar o ensino-aprendizagem. Porém não houve a busca pela escola em professores intérprete de libras para auxiliar, e até o próprio aluno não era alfabetizado em libras. (DIRETORA D1, informação oral).

> **[Excerto 19]** Nos anos anteriores, atendemos uma aluna surda, porém o município não disponibilizou durante os 9 anos que a aluna estudou conosco atendimento especializado para este aluno, apesar de ser solicitado. Acredito que por ser zona rural não houve pessoas qualificadas para o atendimento. Na zona urbana, há a contratação de intérprete de libras, aqui é complicado, além de não ter o profissional é inviável que alguém venha, pois pela distância o salário não compensa. (DIRETORA D2, informação oral).

Diante das respostas, percebe-se que há baixo número de matrículas de alunos deficientes nas escolas pesquisadas, e que para eles há ausência de atendimento especializado. Embora se trate de escolas do campo, onde há maior dificuldade de atendimento e menos recursos, a ausência de atendimento especializado a esses educandos não se justifica, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p.17).

Dessa forma, não se pode se pautar educação do campo com base na existência de entraves à sua execução, afinal a legislação garante que o apoio especializado nesses locais também seja garantido; assim, diante de eventuais

[9] O termo “portador de deficiências” não é mais utilizado, contudo aparece no texto para caracterizar a exata expressão utilizada pela gestora.

descumprimentos, deve-se tomar as medidas necessárias para efetivar os direitos dos educandos.

A pergunta posterior questionou se a escola recebe apoio financeiro para desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência ou com necessidades educativas especiais, incluídos nas salas de aulas do ensino regular. Se sim, quais instituições fornecem essa ajuda.

A primeira gestora afirmou categoricamente que não recebe nenhuma ajuda. A diretora D2 afirmou que “a escola foi forjada em um espaço doado, uma parte da fazenda que deu origem aos assentamentos, assim evoluiu através da colaboração de moradores e parceiros locais, assim não tem a estrutura de uma escola pensada para atender a alunos com NEE”; com relação a receber ajuda institucional, relatou não receber qualquer tipo de auxílio financeiro.

Nessa mesma perspectiva, foi questionado se a escola recebe um valor específico para atender a Educação Inclusiva e, se sim, como esse é empregado. A diretora D1 informou apenas que não recebe, em contrapartida a outra gestora afirmou que “Sim, PDDE acessibilidade. Mas ainda não é suficiente, empregamos na aquisição de alguns equipamentos, móveis e materiais pedagógicos”.

Diante disso, de acordo com as informações das gestoras, observa-se que o processo de aprendizagem e inclusão nas referidas escolas encontra-se prejudicado, pois o apoio financeiro é essencial para sua eficiência. Para melhorar a distribuição de recursos utilizados no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aconselha a concentração de recursos em escolas inclusivas, pois isso facilita que tais recursos se desvencilhem dos centros urbanos, beneficiando também os alunos localizados em áreas rurais. Frente a isso, é pertinente destacar que:

> Países que possuam poucas ou nenhuma escola especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados — em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio — deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas

> rurais, é consequentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. (UNESCO, 1994, p. 6).

Por conseguinte, tratou-se dos recursos disponíveis para atividades pedagógicas de alunos com deficiência. Assim, foi interpelado como é feita a aquisição de recursos especializados para atender os alunos com deficiências, e quais recursos didáticos são disponibilizados para que os professores desenvolvam atividades pedagógicas com os alunos com deficiência.

Sobre a primeira pergunta, a diretora D1 respondeu “Não adquirimos. Mas deve ser previsto no PPP da escola com vista a deixar recurso específico, para atender as necessidades dos alunos”; já a outra gestora afirmou que “o professor solicita e dentro das possibilidades esse material é adquirido”.

Sobre o segundo questionamento, D1 disse que “Até o presente momento, não houve solicitação de recursos por parte dos professores visto a não atender alunos nessa demanda”; de outro modo, D2 informou que “Os recursos são os mesmos para todos os alunos, deixamos claro ao professor que outros materiais que ele venha precisar seja solicitado, fazemos o possível para que o professor tenha acesso aos materiais que ele julgar necessário para o melhor atendimento do aluno”.

Ante os relatos, resta claro que os recursos didáticos voltados para alunos com NEE são escassos, e o fato de cada escola possuir apenas um aluno deficiente certamente está relacionado a isso; contudo tal situação não pode se constituir como empecilho para busca pelo melhoramento dos recursos didáticos. Afinal, a Educação Inclusiva não se volta exclusivamente para alunos NEE, há um significativo impacto sobre os demais educandos e toda comunidade escolar.

Para melhor distribuição desses recursos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) admite que a distribuição de recursos efetiva deve ser uma política governamental chave e ser dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação; outrossim, também assevera que a distribuição de recursos às escolas deveria

realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos, no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes.

Em seguida, questionou-se se a escola trabalha a formação continuada dos educadores com vistas à inclusão dos estudantes com deficiências e como acontece esse trabalho. Somado a isso, requereu-se que elas informassem que outras condições são disponibilizadas para que esses profissionais proporcionem um aprendizado significativo a esses alunos. Com relação à primeira questão, a primeira diretora informou que:

> **[Excerto 20]** Toda formação promovida aos docentes é um meio de melhorar o atendimento ao aluno seja ele com deficiência ou não. Entre os temas de formação, sempre procuramos profissional que podem trabalhar com os professores sobre inclusão dos alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, ressalto ainda que toda formação continuada essa temática é exigida, pois temos a fragilidade de trabalhar com alunos com deficiências. (DIRETORA D1, informação oral).

Diferentemente, a outra gestora relatou que:

> **[Excerto 21]** Há o projeto de formação continuada na escola orientado pela coordenadora pedagógica, e a prefeitura oferta formação para os professores. Infelizmente, a prefeitura só oferta formação continuada para professores que atende a esses alunos. Reconhecemos nossas fragilidades e pretendemos ampliar a formação continuada na escola abordando esse tema. (DIRETORA D2, informação oral).

No que tange à pergunta posterior, elas relataram: “A equipe gestora sempre se preocupa em solicitar aos profissionais da educação as necessidades significativas dos alunos e quais ferramentas de trabalho necessitam. Contudo, até o presente momento, não recebemos nenhuma solicitação específica” (DIRETORA D1); “A prefeitura disponibiliza um monitor que ajuda o professor a construir atividades diferenciadas, apoio da coordenação, troca de experiência entre professores” (DIRETORA D2).

Com base nas informações oferecidas, nota-se que ambas as escolas necessitam que os órgãos competentes ofereçam cursos para orientação e preparação nesse sentido; essa formação complementar não deve ser apenas teórica, deve-se primar pela prática de como planejar e utilizar recursos, promovendo, assim,

melhor aprendizado dos alunos com deficiência.

Encerraram-se as perguntas de caráter geral sobre o processo de inclusão na escola, solicitando que as diretoras avaliassem o processo de inclusão existente na unidade escolar, e se ele envolve todos os seguimentos. A primeira gestora relatou que:

> **[Excerto 22]** A inclusão na escola, em termos de recepção e acolhimento ocorre em todos os seguimentos da unidade escolar. A dificuldade se apresenta quando em salas de aula, pois os professores têm formação teórica, o que difere na hora da prática, onde há obstáculos, mas que buscam sempre superar. (DIRETORA D1, informação oral).

A outra diretora resumiu-se a relatar que: “sim, todos são orientados a respeitar as diferenças e ajudar na conscientização dos alunos” (DIRETORA D2).

É notório que ambas avaliam como positivo o processo de inclusão na escola, contudo apenas D1 avaliou de forma mais precisa o processo em sua escola, relatando também a existência de desafios práticos nesse processo, desafios que certamente existem na escola de sua colega, porém não foram explicitados.

Assim sendo, os questionamentos respondidos pelas diretoras expõem que ambas reconhecem a importância da inclusão em suas escolas; portanto, é nítido que ajustes devam ser feitos, tanto na estrutura física quanto na práxis educacional e pedagógica. Assim sendo, enfatiza-se que inclusão de educandos com deficiência é processo de evolução constante e necessária, que demanda esforços de toda comunidade e não apenas da escola.

5.2.3 Perfil dos alunos atendidos

Com relação ao perfil dos alunos, D1 e D2 foram questionadas sobre qual é o perfil e nacionalidade dos alunos atendidos; quantos possuem necessidades educacionais especiais, e qual sua nacionalidade; se a criança passa por algum processo avaliativo de suas condições físicas e psíquicas, quem é o responsável pelo atendimento e como ele é organizado. Sobre a primeira questão, a diretora D1 comunicou que:

> **[Excerto 23]** Por se tratar de uma escola do campo com uma

> característica peculiar fronteira Brasil/Bolívia, recebemos alunos de culturas e nacionalidades diferentes, principalmente oriundo da Bolívia, alunos da comunidade ribeirinha, pequenos agricultores e presença de descendentes de chiquitanos. Não sabemos exatamente quantos são bolivianos, pois a maioria deles tem cidadania brasileira e nascidos no Brasil, até porque há uma política entre os governantes da fronteira em dar auxílio uns aos outros. (DIRETORA D1, informação oral).

De forma semelhante, a outra diretora destacou que são: “Jovens e adolescentes advindos de regiões diferentes, inclusive da Bolívia; muitos filhos de pequenos produtores rurais. Os alunos aqui são bolivianos, descendentes de bolivianos, porém não sei dizer quantos” (DIRETORA D2).

No que tange ao quantitativo de alunos com NEE, cada uma delas relatou atender apenas um educando, sendo um “brasileiro filho de brasileiro, aluno com presença de laudo médico” (DIRETORA D1); apenas um “descendente de boliviano” (DIRETORA D2). Concernente à terceira pergunta, D1 afirmou — “Desconheço essa informação, a não ser pela equipe médica que o acompanha”. Já D2 relatou que o aluno

> **[Excerto 24]** [...] passou por acompanhamento médico e psicológico, tem o laudo. O atendimento a esse aluno é realizado em classe comum com o acompanhamento de uma monitora. Não frequenta sala de AEE pois a escola não tem e os pais não têm condições de levá-lo na cidade. Acreditamos que ele precisa de acompanhamento de fisioterapeuta, fonoaudiólogo, entre outros (DIRETORA D2, informação oral).

Pelos relatos, pode-se inferir que, para os educadores, a nacionalidade dos alunos pouco importa, e isso deve ser visto como algo extremamente positivo, pois sinaliza que não há diferenciação entre alunos nacionais e estrangeiros, o que certamente é um grande aliado no processo de inclusão, vindo ao encontro do que dispõe a Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020, que trata do procedimento de matrícula de estrangeiros na educação pública no Brasil e apregoa:

> Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:
> I - Não discriminação;
> II - Prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
> III - Não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns. (BRASIL, 2020, Art. 6).

Nota-se também um reduzido número de alunos com deficiência, o que, geralmente, demanda menos recursos financeiros e favorece sua inclusão nas classes regulares, já que a escola possui parcos recursos. Contudo, percebe-se que existem apenas dois alunos com deficiência e são poucas as informações fornecidas sobre seu atendimento e seu processo de inclusão, o que denota dificuldades das gestoras em atendê-los.

5.2.4 Parcerias e acolhimento

Voltando-se agora para as parcerias e o acolhimento, foi questionado se a escola mobiliza parcerias com prefeituras e outras entidades para ofertar formação contínua para os professores, e se existe um setor responsável pela orientação do professor que recebe crianças com NEE. A esse respeito, a primeira gestora declarou:

> **[Excerto 25]** A escola fecha parceria com o CEFAPRO, e este mobiliza formadores para tal. Na escola, não há um setor específico para receber alunos NEE, porém é sabido que quando se trata de alunos do ensino fundamental, é realizado um levantamento escolar e solicitado a abertura de uma sala de recursos, onde um professor especializado a trabalhar com essas crianças as atende no contraturno a fim de diminuir ou desenvolver o ensino aprendizado delas. (DIRETORA D, informação oral).

Em contrapartida, a segunda gestora relatou: “A prefeitura se coloca à disposição da escola para ofertar formação de professores. Mais ainda precisamos de mais apoio, no sentido de preparar mais o professor para atender esse aluno” (DIRETORA D2). Pode-se perceber, portanto, que a formação continuada dos professores sobre a temática necessita de avanços. A esse respeito, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preceitua que:

> Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas. (UNESCO, 1994, p. 11).

Deve-se enfatizar, contudo, que o ínfimo número de alunos com NEE, pelo menos os que possuem diagnóstico, contribui para que a temática não seja abordada frequentemente, pois para muitos educadores essa necessidade pedagógica não seja

tão constante quanto as demais. Diante disso, faz-se necessário um trabalho interno de sensibilização dos educadores sobre a urgência da temática, pois:

> O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (NÓVOA, 1995, p. 43).

Mais adiante, questionou-se sobre quais são os recursos (físicos e humanos) disponibilizados ao professor que atende esses alunos; e se os documentos da escola bem como PPP preveem garantias de atendimento a estes alunos. Sobre o primeiro questionamento, a primeira diretora foi enfática e disse apenas que não possuem tais recursos, já a outra gestora relatou que

> **[Excerto 26]** Há disponibilização de uma monitora e apoio pedagógico da coordenação e todo material necessário à preparação de atividades pedagógicas diferenciadas para atender as necessidades desses alunos. Infelizmente, o espaço físico é insuficiente pois os recursos financeiros são bem limitados. (DIRETORA D2, informação oral).

Com relação à previsão de garantias aos alunos com NEE no PPP, ambas comunicaram a existência de tal previsão. De acordo com os dados, percebe-se que os recursos destinados à Educação Especial Inclusiva são poucos ou inexistentes no contexto das escolas geridas pelas diretoras, a estrutura física também é um desafio à acessibilidade, divergindo, portanto, do que recomenda as políticas de inclusão escolar.

Por conseguinte, indagou-se sobre como a escola se mobiliza para acolhida e atendimento de alunos bolivianos de maneira a evitar a exclusão étnica, social, cultural e linguística. Sobre esse ponto, D1 enfatizou que:

> **[Excerto 27]** Em nossa região, procuramos sempre receber os alunos muito bem, onde até mesmo buscamos a troca com eles com relação à linguagem. Porém percebemos que há no próprio aluno uma “briga interna” com ele mesmo no que tange à etnia, pois é perceptível que vários negam a cultura, e um dos fatos seja pelo medo da própria exclusão. Essa é uma questão que devemos trabalhar com esses jovens, e mostrar que essa troca cultural só vem a fortalecer o ensino aprendizado, como também a relação entre etnias diferentes.

(DIRETORA D1, informação oral).

Semelhantemente, a outra gestora descreveu:

> **[Excerto 28]** Os alunos são recebidos e atendidos de igual maneira, aqueles que são bolivianos ou descendentes são orientados a aprender o português para interagir na escola e aprender os conteúdos. A escola já desenvolveu alguns projetos que destacou bastante a cultura boliviana. Acredito que como é uma cultura bem próxima de nós achamos comum. Todos são orientados a respeitar as diferenças na escola e aproveitar a diversidade cultural. (DIRETORA D2, informação oral).

Neste contexto, é perceptível que as diretoras se preocupam com o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo para os alunos estrangeiros, em que pese alguns educandos possam ter dificuldades de adaptação; isso pode ser melhorado por meio da promoção de um ambiente onde as diferenças étnicas sejam respeitadas e concebidas como algo positivo.

Para desenvolver uma educação que valorize os aspectos étnicos, culturais e sociais das regiões de fronteira, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 798/2012 (BRASIL, 2012), criou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que busca promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Esse programa possui como objetivo:

> Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2012, p. 2).

Em posterior momento, foi perguntado se a prefeitura ou estado fornecem dados ou mobilizam ações junto à escola para identificar alunos com NEE. A esse respeito D1 declarou que “há um setor no qual há pessoas especializadas para atender essa demanda, do qual no presente momento não me recordo o nome”. De modo complementar, D2 afirmou que sente falta de mais divulgação para que se possa ofertar educação de qualidade e inclusiva.

A partir dos relatos, nota-se que o repasse de informações e de dados fornecidos pelos órgãos é insuficiente, assim como a contribuição da prefeitura para que a escola se torne mais inclusiva. Contudo, pode-se inferir também que não é

comum para ambas a busca pela identificação de alunos com NEE, pois nenhuma delas apresentou familiaridade com o assunto: uma desconhece o nome do setor responsável e a outra citou o censo escolar, que, embora forneça dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, precede a existência de informações que são fornecidas pela própria escola, ou seja, apenas revelam aquilo que está explícito, não sendo uma forma de averiguação e identificação interna de alunos com tais necessidades.

Concluindo as questões sobre as parcerias e acolhimento, foi indagado se elas conseguiam identificar de que maneira a prefeitura ou estado contribuem para tornar a escola mais inclusiva. Sobre este assunto, apenas a diretora D2 relatou ações que acredita serem contribuição das políticas governamentais que colaboram para a inclusão: “Através da formação continuada e monitoramento da aprendizagem”.

Já a diretora D1 ressaltou que: “falta um pouco mais de diálogo, pois até o presente momento o que conheço quanto à inclusão são fatores físicos em deixar o ambiente mais adequado possível para receber pessoas/ alunos com deficiência”.

De acordo com os relatos das gestoras percebe-se que a atuação estatal nas políticas de Educação Inclusiva está relacionada a melhor distribuição de recursos financeiros e qualificação de educadores, contudo essa atuação é ineficiente, pois suas escolas carecem de recursos básicos para o fornecimento de uma Educação Inclusiva; desse modo, percebe-se que as escolas do campo têm dificuldades ainda maiores para incluir, pois, além da distância física, enfrentam também um descaso social por parte do governo que, por muitas vezes, não fornece os recursos mínimos para se prover uma educação de qualidade.

5.2.5 A inclusão na perspectiva biopsicossocial

Neste tópico, busca-se conhecer se a escola aborda a Educação Inclusiva na perspectiva biopsicossocial. Vale salientar que abordagem biopsicossocial da deficiência é aquela que deixa de considerar apenas os aspectos médicos da limitação e volta-se também para os aspectos sociais; assim, busca-se uma completa integração do educando, valorizando além das adaptações estruturais as adequações sociais para que haja um desenvolvimento completo do educando (LARA, 2013 *apud* PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019).

No Brasil, um marco importante no que tange à perspectiva biopsicossocial da

educação é o Decreto n.º 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011). Esse documento busca a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis”; “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação”, dentre outras importantes medidas.

Dessa forma, questionou-se, inicialmente, se existem profissionais de saúde que acompanham os alunos com NEE e como eles contribuem para melhorar a qualidade do atendimento a esses alunos. Sobre este ponto, ambas foram unânimes em dizer que não há. Então, questionou-se como elas avaliam a importância para a inclusão escolar da discussão de temas ligados à promoção da saúde.

Nessa perspectiva, D1 declarou:

> **[Excerto 29]** Extremamente importante pois passaríamos a compreender a deficiência em um todo, entendendo biologicamente a origem da dificuldade expressada, e dessa forma talvez possibilitar a apresentação de um currículo que contemple ainda mais a necessidade do aluno, e potencializando as habilidades que já possui. (DIRETORA D1, informação oral).

Nessa mesma linha, sua colega expressou:

> **[Excerto 30]** Um dos maiores entraves na inclusão de alunos da educação especial é o laudo médico. Sem o laudo médico é impossível acessarmos as políticas públicas e os direitos do sujeito. Discutir temas relacionados à saúde nunca foi tão importante no âmbito escolar, mas agora com a inserção desses alunos nas classes comuns é importante que se tenha um parecer médico para que a escola se organize para atender este aluno e que assim ele possa continuar se desenvolvendo. (DIRETORA D2, informação oral).

Sequencialmente, indagou-se se elas tiveram acesso ao relatório ou laudo médico dos alunos da Educação Especial atendidos pela escola, e se esses laudos forneciam informações claras. Nesse ponto, ambas anunciaram que os diagnósticos médicos não possuem clareza sobre as reais necessidades dos alunos. Conforme elas, “não havia clareza a real necessidade dos alunos, pois apontava especificamente a doença do qual era acometida e linguagem técnica” (DIRETORA D1); “acredito que deveriam ser mais claros no diagnóstico. Normalmente não há clareza das informações. E nem orientações de como lidar com as limitações do aluno”.

Por fim, requisitou-se saber se há processos inclusivos na escola que envolvam

questões biológicas, psicológicas e sociais na unidade escolar e como eles acontecem. A primeira gestora relatou que sim, conforme seu relato:

> **[Excerto 31]** Sim, na escola em um período não pandêmico a troca de experiências de culturas entre os povos bolivianos e os brasileiros. Esses momentos foram de grande valia para o engrandecimento da cultura, bem como para a inclusão dos alunos com dupla nacionalidade (brasileiro/boliviano) ou para os bolivianos que se sentiram orgulhosos em expressar suas raízes, assim como foi prazeroso para os demais conhecer tal cultura. Elevou-se a autoestima, e o fato de incluir os deixou mais "soltos" ao expressar seus saberes e compartilhar com os demais num contexto educacional. (DIRETORA D1, informação oral).

Em uma percepção diferente, a outra gestora relatou dificuldades com esse processo. Ela disse:

> **[Excerto 32]** Infelizmente, muitos dos nossos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, que mereciam um olhar mais atento, estamos também aprendendo. Buscamos abranger esses aspectos na escola, mas não é tarefa fácil, há muitos embates muitas barreiras a serem vencidas uma delas é a da valorização dos sujeitos do campo. (DIRETORA D2, informação oral).

Diante das respostas apresentadas aos questionamentos, pode-se inferir que ainda existem muitos obstáculos a serem superados para promoção de uma educação biopsicossocial nas escolas pesquisadas. Embora se perceba grande empenho das gestoras em promover um ambiente inclusivo, os demais agentes não cooperam efetivamente para o processo.

Como abordado anteriormente, uma educação sob o prisma biopsicossocial requer uma cooperação entre os agentes da saúde, sociais e educacionais. Nesse diapasão, deve-se enfatizar que não há uma ação coordenada entre médicos e educadores, os laudos fornecidos limitam-se a descrever tecnicamente a deficiência, o que pouco contribui para um atendimento educacional mais assertivo desses alunos.

Por outro lado, a escola não deve depender de atendimento e laudo médico para atender os alunos que apresentam limitações, pois conforme Nota Técnica n.º 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE:

> [...] Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas

> habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL.MEC, 2014a, p. 3).

Assim sendo, a inclusão de educandos com NEE, quando acompanhada por diagnóstico médico e acompanhamento de profissionais da saúde, é importante e necessária, mas não pode ser um requisito para o acesso a um ambiente de ensino adequado. Nesse cenário, não havendo laudo, a escola deverá, mesmo assim, buscar alternativas para que esses alunos se desenvolvam o mais plenamente possível.

5.3 O QUE DIZEM AS COORDENADORAS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

Com relação às coordenadoras, foi realizada uma entrevista com questões semiestruturadas semelhante ao respondido pelas gestoras, sendo escolhidas questões, cujas respostas apresentadas melhor explicitam sua contribuição no processo de inclusão dos alunos de suas escolas. Como mencionado anteriormente, para manter o anonimato, elas serão retratadas como C1 e C2.

Inicialmente, tratou-se da identificação das entrevistadas, sendo questionado acerca do tempo de exercício da função de coordenação, o nível de escolaridade e a qualificação em formação continuada na área de Ensino Especial. Quanto a isso, as duas responderam que possuem de 3 a 5 anos na função, seu nível de escolaridade é pós-graduação e ambas possuem formação continuada na área.

Posteriormente, foram indagadas se consideram importante o atendimento de alunos da Educação Especial em sala comum. A este respeito C1 respondeu apenas que sim, C2 também relatou que sim e completou afirmando que “a sala de aula comum para aluno especial permite uma troca de experiência que contribui no processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção do mesmo na sociedade (...)”.

Outro ponto questionado foi: “Qual é o perfil dos alunos atendidos pela escola e quantos são bolivianos?” A esse respeito, uma informação nova foi apresentada

pela coordenadora C1 que, diferentemente das diretoras, especificou o número de estudantes bolivianos atendidos em ambas as escolas. Conforme sua informação, do total de alunos atendidos pelas escolas, 10 (dez) deles são bolivianos, 08 (oito) na Nossa Senhora Aparecida e 02 (dois) na Marechal Rondon.

Embora não saiba a quantidade de alunos bolivianos, C2 apresentou importantes aspectos do perfil social dos alunos, bem como explicou porque tantas vezes é difícil identificar quais alunos são brasileiros e quais são bolivianos, de acordo com ela:

> **[Excerto 33]** Como a escola encontra-se situada numa região de grande diversidade étnico racial, fronteira Brasil/ Bolívia, os alunos apresentam perfis variados, do campo, de fazendas, assentados, bolivianos, descendentes de bolivianos etc. Os alunos bolivianos atendidos pela escola grande parte deles têm documentos de nascidos brasileiros, embora morem nas comunidades bolivianas, ou seja, tem dupla cidadania, na prática não são bolivianos, mas sim brasileiros. (COORDENADORA C2, informação oral).

Diante das respostas, percebe-se que elas compreendem que as escolas de fronteira são ambientes ricos em trocas socioculturais, refletindo a posição de Silva (2011):

> Uma fronteira representa muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos. Vai além do limite geográfico. É um campo de diversidades. É o encontro com o 'diferente' físico e social. E é nesse espaço que as relações se formam e se deformam. Completam-se e dão forma à diversidade, à cultura. Por meio de amizades e companheirismo formam-se famílias, amigos e irmãos. (SILVA, 2011, p. 63).

Por conseguinte, foi perguntado de que forma a escola se mobiliza pedagogicamente para o atendimento de crianças com NEE. Sobre isso, a primeira coordenadora comunicou que é feito por "Formação Continuada da professora, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), materiais para a confecção de atividades lúdicas"; por outro lado, a C2 relatou que:

> **[Excerto 34]** Pensando na inclusão como um processo de inserção social, adotamos práticas heterogêneas, transformadoras e de inserção social no sentido de respeitar cada aluno, levando em conta os seus interesses, capacidades, potencialidades e necessidades de aprendizagem. A escola auxilia os alunos respeitando suas

> potencialidades e necessidades, há participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive buscando transformações no contexto educacional, transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais. (COORDENADORA C2, informação oral).

Nessa senda, percebe-se que, enquanto a primeira elenca quais práticas considera essenciais nesse atendimento, a segunda relata as motivações de tais práticas sem, contudo, identificar como isso se manifesta exteriormente, o que pode externar o fato de ainda não existirem ações concretas para esse atendimento, devido ao pouco número de alunos deficientes frequentando a escola.

Ato contínuo, foi solicitado que apresentassem quais são os recursos (físicos e humanos) disponibilizados ao professor para atender tais alunos. Sobre isso, C1 relatou apenas que “A escola busca disponibilizar o que o professor solicita para atender/ preparar atividades lúdicas”; por outro lado, C2 destacou que:

> **[Excerto 35]** (...) A gestão escolar propicia, de acordo com suas possibilidades, material de apoio pedagógico personalizado, adequações ao curriculum individuais, adequações no processo de matrícula, avaliação de acordo com a necessidade do aluno. Quanto aos recursos físicos, a escola tem rampas de acesso e banheiros para atendimento especializados, embora ainda não tivemos nenhum aluno cadeirante. (COORDENADORA C2, informação oral).

A partir dos relatos, percebe-se que, no que tange à Educação Especial, a práxis pedagógica da escola possui desafios a enfrentar. Contudo, devem ser salientadas as ações positivas, dentre elas destaca-se a dupla inferência da coordenadora C1 sobre “atividades lúdicas”. Tal inferência denota a utilização de uma importante ferramenta na educação para crianças com NEE. Sendo assim, para Ide (2008):

> O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. Uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador. (IDE, 2008, p 64).

Seguidamente, indagou-se quais são os maiores desafios para que a inclusão seja efetivada na escola. Sobre essa temática, a primeira coordenadora informou que “Nesse tempo de pandemia o aluno continua remotamente, sendo assim não tivemos a presença do aluno na Unidade Escolar” (COORDENADORA C1). Sua colega, pelo contrário, relatou que

> **[Excerto 36]** Para ocorrer de fato a educação inclusiva, necessitamos de formação adequada para os educadores, transporte escolar, apoio aos professores na sala de aula, materiais pedagógicos adaptados, apoio sobretudo de oferta do atendimento educacional especializado e projeto pedagógico cuja intencionalidade seja de educação inclusiva. (COORDENADORA C2, informação oral).

A partir dos relatos, percebe-se que a perspectiva de ambas sobre desafio está baseada em fundamentos diferentes. Enquanto C1 percebe como desafio a figura do aluno de modo que, com sua ausência presencial na escola, tal desafio deixa de existir; C2 percebe que os principais desafios estão ligados ao ambiente escolar, citando como exemplo a ausência de recursos e adequada formação de professores.

No que concerne à fala da primeira coordenadora, percebe-se que, no atendimento *online*, não há como se pensar concretamente no processo inclusivo, surgindo então o desafio do processo de inclusão no contexto da pandemia da Covid-19. Esse fato que alterou drasticamente o formato da educação no Brasil, atingindo também a Educação Especial, conforme pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), que ouviu 1.594 professoras e professores de todas as 27 unidades da Federação:

> Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, *notebook*, *tablet*) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos. (PAGAIME *et al.*, 2020, p. 9).

Assim, junto à dificuldade de inclusão em escolas do campo, surge um novo desafio, a necessidade de oferecer atendimento *online* em ambientes onde o acesso aos meios de tecnologia é ainda mais precário.

A posteriori, elas foram indagadas sobre o nível de importância que atribuem ao diagnóstico para o atendimento dos alunos com NEE, e se seria possível que um aluno se torne elegível aos serviços da Educação Especial sem possuir um laudo médico. Nessa perspectiva, C1 informou que tal laudo é condição indispensável para o acesso aos recursos destinados à Educação Especial, conforme ela:

> **[Excerto 37]** É impossível conseguirmos acessar os serviços destinados à Educação Especial sem um laudo médico. Esse documento é de extrema importância para que possamos usá-lo como instrumento de acesso e reivindicação dos direitos dos alunos junto aos órgãos públicos responsáveis. A exemplo disso faz-se necessário um laudo médico, para a contratação de ADI, sala de recursos. (COORDENADORA C1, informação oral).

A outra coordenadora ressaltou a importância de tal laudo para que os professores adequem sua prática pedagógica às necessidades do aluno. De acordo com ela, é:

> **[Excerto 38]** A partir do diagnóstico do médico, é que os professores que têm aluno na turma como necessidade que vai promover atividades de acordo com a especificidade do aluno. Embora, na maioria das vezes, o médico não aponta a solução, é mais fácil trabalhar com alunos com laudos do que aqueles que o professor através da observação identificou que o aluno precisa de algum tipo de atendimento, mas o aluno não tem laudo apontando o problema. (COORDENADORA C2, informação oral).

Assim, embora o laudo médico não constitua condição essencial para que sejam promovidas ações de inclusão para os educandos, as coordenadoras compreendem que ele é um instrumento importante para basilar tais ações, devendo ser um documento subsidiário, como preceitua a Nota Técnica n.º 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL. MEC, 2014b):

> Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar

> necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL. MEC, 2014b, p. 3).

Por fim, foi questionado às profissionais se os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e emocionais podem influenciar a aprendizagem, a participação e o comportamento dos alunos. A primeira entrevistada relatou que “sim, pois estamos inseridos em uma sociedade e somos o espelho do que recebemos, principalmente uma criança que está em processo de formação cognitiva” (COORDENADORA C1).

Sua congênere comunicou que:

> **[Excerto 39]** Tem muitos aspectos que influenciam na aprendizagem dos educandos, por isso é necessária ajuda do profissional que identifique qual é o motivo do aluno apresentar certas dificuldades de aprendizagem. Tem alguns casos de alunos já diagnosticadas que são entregues à equipe pedagógica sem serem informadas destes diagnósticos ou casos em que os problemas de aprendizagem do aluno ou alguns sinais de algum transtorno ainda não diagnosticado e esses problemas serem simplesmente ignorados pelos pais/responsáveis que acreditavam que estes sinais desaparecerá naturalmente ou que a escola vai oferecer os caminhos do diagnóstico para a criança, fatores que já se tornam, por si só, barreiras para o desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas e para o sucesso desses alunos (...). (COORDENADORA C2, informação oral).

Portanto, pode-se inferir que os apontamentos apresentados pelas coordenadoras diante das indagações refletem posições semelhante às diretoras, entendendo que a efetivação da Educação Especial é um trabalho conjunto e que a escola, embora seja o principal local onde ocorre esse processo, não é sua única responsável. Deve-se ressaltar, que o coordenador executa uma função de suma importância para que a inclusão se concretize, como destaca Vasconcelos (2002):

> É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumana a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola etc. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Nessa ótica, o trabalho do coordenador não está restrito apenas à sua função administrativa, ele é antes de tudo um agente de transformação do ambiente

educacional, é o vínculo entre os professores e a gestão, é o responsável por operacionalizar o projeto educativo da escola juntamente com os professores.

5.4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O professor é um agente crucial no processo de inclusão dos educandos, ele está na vanguarda das políticas de inclusão escolar, pois é por meio dele que o aluno tem acesso direto a um ambiente escolar inclusivo, assim ele é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM *et al*., 2005, p. 51).

Diante disso, as questões relacionadas aos professores foram direcionadas à sua prática pedagógica, buscando exteriorizar seus anseios, necessidades e dificuldades. Para isso o grupo de seis professores entrevistados, três da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, PMM1(Professor da Escola Municipal Marechal Rondon), PMS2 (Professor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida) e PMS3 (Professor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida) e três da Escola Estadual 12 de Outubro, PES1 (Professor da Escola Estadual 12 de Outubro – Sede), PEC2 (Professor da Escola Estadual Santa Catarina) e PEC3 (Professor da Escola Estadual Clarinópolis, que também atende alunos das salas anexas Soteco).

Inicialmente, serão apresentadas as informações de caráter objetivo obtidas pelas respostas dos professores. No que tange ao tempo de atuação escolar, PMM1, PMS2 e PE3 possuem de 6 a 9 anos de atuação; PMS3 possui de 3 a 5 anos; PE1 até dois anos e PE2 acima de 10 anos. No que tange ao nível de escolaridade, todos possuem pós-graduação. Se possuem formação continuada em Educação Especial, apenas PMM1 e PES2 relataram ter. Com relação à quantidade de alunos atendidos por sala, temos: PMM1, 18 alunos; PMS2, PMS3 e PE3, 11 alunos; PE1, 15 alunos; e PE2, 20 alunos.

Voltando-se agora para as indagações de respostas propriamente subjetivas, os educadores foram questionados se atendem algum aluno com deficiência e se percebem a presença de algum aluno, em sala de aula, que possivelmente tenha NEE, porém sem laudo médico. Apenas os professores PMM1, PMS2 e PMS3 informaram que atendem tais alunos, contudo nenhum informou existir laudo médico.

Questionadas sobre qual deficiência seus alunos possuem, PMM1 disse que “Pôr o aluno não apresentar laudo médico, e que eu posso relatar é dificuldade de concentração e conseguintemente afetando a aprendizagem do aluno”. Nesta linha, PMS2 relatou “não sei; acho que é autismo, ela quase não conversa, se comunica com gestos com os outros alunos, as vezes faz xixi na calça e fora do banheiro. Pouco se expressa dizendo o que quer”; já sua colega informou atender outro aluno que apresenta “deficiências múltiplas” (PMS3).

Embora não seja condição indispensável para o atendimento de alunos com NEE, o diagnóstico médico é uma importante ferramenta para ações mais assertivas, por isso é importante que haja colaboração entre a escola e a família quando sinais de dificuldade de aprendizagem aparecem, como apontam José e Coelho (2010, p. 17): “Qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto à família da criança, para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda”.

Questionados se oferecem algum atendimento diferenciado a esses alunos, PMM1 informou que realiza “Atividades diferenciadas, trabalho com o lúdico”; PMS2 comunicou que “Só dei aula no ensino remoto a esta aluna, o que conheço dela é de observações que presenciei em 2019. Sempre mandei as atividades no sistema apostilado e vinham respondidas. A família não tem celulares e nem tinha acesso à internet”. Já PMS3 disse que realiza “atividade pedagógica diferenciada que atenda a sua necessidade”, contudo sem especificar quais atividades e como as realiza.

A informação fornecida pelo docente PMS2 também expressa um problema que se apresenta em nível nacional, visto que, conforme pesquisa exibida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, cerca de 40% não têm computador ou *tablet* em casa, isso sem considerar os números das áreas rurais — o que demonstra o enorme desafio em se promover educação de qualidade neste período; quando se consideram as especificidades da educação de alunos com deficiência, a tendência é que a dificuldade aumente (UNICEF, 2020).

Deve-se salientar, também, que é importante uma ressignificação da prática educativa, o educador deve lançar mão de ferramentas mais adequadas à educação especial, as quais em grande maioria não se encontram presentes em uma abordagem tradicional de ensino, como afirma Mantoan (2003, p. 43): “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da

educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis".

Partindo agora para as ações de inclusão, os professores foram inquiridos se receberam orientações para o trabalho com alunos em processo de inclusão e quem dá este suporte. A este respeito, PE1 e PE2 nada declararam. Conforme os demais:

> **[Excerto 40]** Nas formações continuadas, sempre é abordada esta questão. (PMM1, informação oral).
>
> **[Excerto 41]** Não tive formação sobre lidar com o processo de inclusão, porém sempre conversava muito com estes alunos, com a coordenadora e outros professores, onde trocávamos experiências e conselhos de como proceder com estes alunos. (PMS2, informação oral).
>
> **[Excerto 42]** Pesquiso na internet e orientação da formação continuada para professores que trabalha com aluno especial. (PMS3, informação oral).
>
> **[Excerto 43]** Decreto presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011. (PE3, informação oral).

Diante dos relatos, inicialmente, deve-se enfatizar que uma parcela dos educadores não respondeu à pergunta. Por conseguinte, é perceptível que as ações de inclusão, quando recebem suporte, são norteadas unicamente pela formação continuada.

Uma alternativa importante a isso é relatada pelo professor PMS2 que, para corrigir as deficiências de sua formação, aproveita-se das experiências com os alunos e com outros professores para melhorar o processo. Tal processo de reflexão pedagógica é extremamente produtivo, pois:

> Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber "com" seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. (MANTOAN, 2003, p. 41).

Da mesma forma:

> O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chaves do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de

> aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2003, p. 42).

Ato contínuo, foi perguntado quais os recursos que são disponibilizados para o trabalho com esse aluno e se são suficientes. Sobre isso, é perceptível a inexistência de recursos pedagógicos auxiliares na promoção de uma Educação Inclusiva, com exceção dos já disponibilizados para os demais alunos, como relatam os educadores: “Somente os livros pedagógicos e alguns jogos educacionais que a escola disponibiliza” (PMM1); “não temos recursos específicos para usar/tratar com estes alunos, utilizamos os mesmos recursos com todos sem distinção”; “Recursos não tem” (PMS3).

Nesse diapasão, urge enfatizar que, para a promoção da Educação Inclusiva, é indispensável a modificação estrutural da escola, bem como a viabilização dos recursos adequados. Desse modo,

> É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (MANTOAN, 1999, 2001; FOREST, 1985 *apud* MANTOAN, 2003, p. 25).

Ainda sobre o processo de inclusão na escola, foi indagado se houve alguma mudança (comportamental, conhecimento e de habilidades) depois que o aluno veio para sua sala. Nesse ponto, a mudança comportamental e a sociabilidade foram destacadas entre os docentes que informaram atender tal público. Conforme eles, “Sim, o aluno gosta de estar em convívio com os colegas” (PMM1); “sim, comportamental, socialização, inclusão e acolhimento dos outros alunos a estes alunos com NEE” (PMS2); “Sim principalmente comportamental” (PMS3).

Objetivando compreender a metodologia de ensino utilizada pelos docentes, perguntou-se como eles atuam para fazer com que essa criança aprenda. Sobre isso, carinho, respeito, dedicação e responsabilidade foram atitudes elencadas pelos educadores como importantes. De acordo com eles:

> **[Excerto 44]** Muita dedicação e muito trabalho para ter um bom resultado. (PMM, informação oral);

> **[Excerto 45]** Devemos atuar com muito carinho para cativar a criança, ser paciente, esperar o momento da criança, que pode ser mais lento, deve ser um tratamento mais delicado. (PMS2, informação oral);
>
> **[Excerto 46]** Atuar com carinho e respeitar suas limitações. (PMS3, informação oral);
>
> **[Excerto 47]** Devemos atuar com responsabilidade e compromisso. (PE3, informação oral).

Nesse ponto, pode-se inferir que o destaque para as atitudes e emoções que norteiam os docentes é fruto de uma metodologia ainda não sedimentada, assim a ausência de informações sobre os mecanismos pedagógicos utilizados para a efetivação de uma Educação Inclusiva efetiva está ligada diretamente, tanto à ausência de suporte educacional quanto à inexperiência dos professores com o processo. Esse desconhecimento pode trazer diversos prejuízos ao educando. Dessa forma,

> O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional. (MANTOAN, 2003, p. 42).

Na busca de experiências práticas vividas pelos docentes no processo de inclusão, foi solicitado que eles relatassem experiências que os marcaram no trabalho com crianças com NEE. Apenas dois educadores relataram ter vivido tais experiências, um deles relatou uma experiência positiva sobre um aluno em específico, afirmando que “Ele não sabia se alimentar sozinho; no momento que ele começou a se alimentar, sem ajuda, isso me marcou” (PMS3).

O outro relatou uma experiência negativa de caráter coletivo; segundo ele, foi “ver que estas crianças poderiam ter tido menos complicações em sua condição, mais os pais não se atentaram a tempo e a condição só veio a se agravar, interferindo no resto da vida daquela criança, uma pena” (PMS2).

As experiências práticas são de grande valia para o desenvolvimento profissional do educador e devem ser valorizadas no processo de formação de educadores, como afirma Mantoan (2003):

> Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (MANTOAN, 2003, p. 44).

Ademais, foi tratado do perfil dos alunos atendidos pelos educadores. A esse respeito, eles foram questionados sobre qual é o perfil dos alunos atendidos e se sabem informar quantos deles são bolivianos. Sobre isso, nota-se que a opinião dos educadores não se distancia dos relatos das diretoras e coordenadoras, alguns não sabem o número de alunos bolivianos que frequentam sua sala, como é o caso de PMM1 que relatou “Infelizmente eu não tenho essa informação”.

Nos outros relatos, as informações desencontram-se em alguns pontos, para alguns a maioria dos alunos são bolivianos, como é o caso de PMS3 que comunica “São alunos normais como nas outras escolas, a maioria são bolivianos”. Para outros, é uma porcentagem menor, como retratam PMS2 e PE1: “Alunos carentes, pais recebem bolsa família e fazem outros serviços para ter mais renda, avós aposentados; A escola atende alunos bolivianos, porém não sei o número exato; cerca de 30%” (PMS2); “Trabalhadores do campo, 6 alunos” (PE1).

É perceptível, assim, que a nacionalidade nesses espaços por vezes se confunde já que as características físicas e sociais são muito semelhantes, muitos descendentes de bolivianos nascidos no Brasil são considerados bolivianos por suas características fenotípicas, sendo possível diferenciar apenas aqueles cuja língua materna é diferente, sobre isso PE2 ressalta essa heterogeneidade. Conforme este professor:

> **[Excerto 48]** Os perfis destes alunos são variados, são filhos de pequenos produtores rurais; outros são filhos de trabalhadores nas fazendas, e alguns filhos de bolivianos, visto que a escola está localizada em área de assentamento, situada na fronteira com a Bolívia, isso oferece aos alunos um aprendizado heterogêneo, possibilitando um conhecimento amplo na educação. (PE2, informação oral).

Desse modo, a fronteira não pode ser percebida como um ambiente de afastamento entre culturas; pelo contrário, é um local de ricas experiências socioculturais, como aponta Raffestin (2005):

> A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais. (RAFFESTIN, 2005, p. 13).

Nessa senda, questionou-se ainda como a escola se mobiliza para acolhida e atendimento de alunos bolivianos, de maneira a evitar a exclusão étnica, social, cultural e linguística. Para isso, alguns buscam melhora no ambiente escolar, tentando torná-lo um ambiente mais receptivo e com mais qualidade, como é o caso de PMM1, PMS3, PE1 e PE2:

> **[Excerto 49]** Conversa e uma boa recepção por parte dos funcionários da escola e pelo professor. (PMM1, informação oral).
>
> **[Excerto 50]** Com educação de qualidade. (PMS3, informação oral).
>
> **[Excerto 51]** Trata ele como igual e atenção no desenvolvimento da aprendizagem. (PE1, informação oral).
>
> **[Excerto 52]** Escola, como todo corpo docente, tentamos fazer o melhor, para que estes alunos não sintam excluídos pelas questões citadas acima. Pois o professor titular é aquele que mais se relaciona com estes alunos e conhece a melhor dinâmica para acolhê-lo. (PE2, informação oral).

Para outros, esse ambiente não é permeado pelo preconceito já que as nacionalidades se confundem, como é o caso de PMS2 que declara: “a comunidade se confunde entre brasileiros e bolivianos, desta maneira nunca houve exclusão deste tipo na escola, pois é algo natural a convivência com nossos irmãos bolivianos”.

Em que pese a existência de um ambiente multicultural, o preconceito não é inexistente como já foi relatado anteriormente pelas diretoras, muitos alunos chegam a negar sua nacionalidade e cultura para se sentirem mais aceitos. Nesse sentido, Torres Santomé (2013) afirma que crianças de culturas marginalizadas socialmente chegam a odiar a si mesmas e tudo o que as faz lembrar-se de suas origens. Isso ocorre pelo fato de que querem esconder suas raízes para serem aceitas pelo resto da cultura dominante.

Nessa perspectiva, Goffman (1988, p. 105) afirma que “em muitas fronteiras sociais as linhas são tão tênues que permitem a qualquer pessoa proceder como se fosse completamente aceita”, contudo o que existe na verdade é um ambiente em que

prevalecem as ideias de um determinado grupo ou cultura. Diante disso, a escola possui papel fundamental no enfrentamento dos estigmas decorrentes dessa relação cultural, estigmas que muitas vezes passam despercebidos.

Enfocando agora para como se dá o processo de inclusão na escola, indagou-se, inicialmente, quais são os maiores desafios para que a inclusão seja efetivada na escola em que atuam. Conforme os docentes, as dificuldades estão relacionadas a diversos fatores, como falta de recursos didáticos, de apoio escolar, apoio estatal e até mesmo de bom senso profissional, como pode ser observar adiante: “Bom senso de cada profissional” (PMM1); “A falta de apoio da escola” (PMS3); “Recursos didáticos” (PE1); “Falta de acompanhamento por parte dos órgãos públicos, pois cada escola possui suas entrelinhas que precisam ser analisadas mais de perto” (PE2).

Para outros, os desafios de inclusão referem-se apenas a alunos com deficiência como é caso de PE3 que declarou: “Não temos alunos para promover a inclusão”. Outro docente ponderou que seria importante: “Ter uma sala própria para estes alunos com NEE, visto que necessitam de outro tipo de atendimento de acordo com sua necessidade” (PMS2). Esse entendimento colide frontalmente com o conceito de inclusão, pois um passo importante do processo de incluir é que ele aconteça no mesmo ambiente em que os demais alunos estiverem.

Por conseguinte, foram indagados se identificavam algum benefício na inclusão de alunos NEE em salas comuns. Nesse quesito, PE1 não respondeu e PE3 informou não possuir alunos para promover a inclusão; contudo, a grande maioria dos professores entende como positiva a inserção de alunos especiais em classes regulares, a socialização foi elencada por eles como um dos principais benefícios desta modalidade, como se pode observar:

> **[Excerto 53]** O de socialização e acolhimento das crianças por estes alunos com NEE os fazem desenvolver melhor, atenuando muita vez seus conflitos e problemas de ordem física e emocional; quanto à aprendizagem, sempre há desenvolvimento, dependendo do grau, da severidade da NEE; a criança pode desenvolver normalmente caso tenha um atendimento especializado. (PMS2, informação oral).
>
> **[Excerto 54]** Ele tem convívio social. (PMS3, informação oral).
>
> **[Excerto 55]** Temos vários desde o relacionamento do professor até as ações na escola, como: jogos, brincadeiras, aula com atividade em grupo ou dupla etc. (PE2, informação oral).

As opiniões apresentadas pelos professores demonstram que eles compreendem como é importante essa democratização dos espaços de ensino. Nesse contexto, a inserção dos alunos com deficiência em salas comuns, além de ser um direito garantido constitucionalmente, é também uma oportunidade de enriquecimento do espaço de ensino, afinal a sociedade hodierna é formada por pessoas com inúmeras peculiaridades; assim sendo, a escola deve ser um ambiente com tais características. Nessa perspectiva:

> Estudos sugerem que é por meio do desenvolvimento dessa cultura colaborativa de resolução de problemas que a inclusão de alunos com deficiência pode servir como um catalisador de melhorias em toda a escola e gerar benefícios para alunos sem deficiência (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; Hehir & Katzman, 2012). Em escolas efetivamente inclusivas, a sala de aula, tradicionalmente isolada, é substituída por uma estrutura mais flexível, que facilita a colaboração entre os funcionários da escola. Isso permite que os educadores elaborem abordagens coordenadas, voltadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. As habilidades que esses educadores desenvolvem para apoiar os alunos com deficiência também ajudam a lidar melhor com as necessidades específicas de todos os seus alunos. (HEHIR *et al*., 2016, p. 12).

Assim sendo, quando se insere o aluno com deficiência no mesmo ambiente que os alunos sem deficiência, há um ganho mútuo para o ambiente social e educacional, pois todos os envolvidos no processo se desenvolvem melhor.

Concentrando-se agora na perspectiva biopsicossocial da Educação Inclusiva, foram feitos questionamentos para entender se estão presentes características dessa abordagem educacional na escola pesquisada. Primeiramente, solicitou-se que eles avaliassem a importância da discussão de temas relacionados à saúde para a inclusão escolar. Nesse tema, PMM1, PMS2 e PE2 ressaltaram por que acreditam tal discussão ser importante. Para eles:

> **[Excerto 56]** [é] Muito importante, pois os professores devem ter esse suporte para ter um processo de aprendizagem de qualidade. (PMM1, informação oral).

> **[Excerto 57]** Discutir temas ligados a saúde é muito importante, muitas crianças nascem com esses problemas devido à ignorância, devido à falta de tratamento na época certa, pré-natal, falta de vitaminas etc. Uma maior discussão sobre esses assuntos é sempre bem-vinda e evitaria problemas. (PM2, informação oral).

Os outros educadores afirmaram apenas que tal discussão é importante, sem tecer maiores comentários, já PE1 não respondeu a essa pergunta.

Percebe-se, nesse ponto, que a discussão de temas ligados à saúde não faz parte do cotiando do ambiente escolar, isso se deve ao fato de que as políticas de integração entre saúde e escola são pouco consistentes. Contudo a escola é um ambiente ideal para que essa discussão aconteça, pois

> Apesar de as escolas não se sentirem responsáveis pela prática da saúde em seus ambientes, é inegável o seu papel em temas ligados à saúde por ser cenário propício para lidar com as questões que envolvem especialmente os alunos, inclusive em seu ambiente familiar e comunitário. (CARVALHO, 2015, p. 1210).

Continuando, foram indagados se aspectos psicológicos, sociais e emocionais podem influenciar a aprendizagem, a participação e o comportamento dos alunos. Nessa alternativa, a grande maioria respondeu apenas que *sim*, sem apresentar maiores informações; apenas PE2 acrescentou mais detalhes, ressaltando que “Sim, precisamos estar atentos a isso, pois os comportamentos dos alunos podem anunciar fatos importantes no desenvolvimento da educação ou regredir” (PE2).

Por fim, buscando delinear os impactos estruturais e sociais das ações educacionais numa perspectiva biopsicossocial, os educadores foram interpelados sobre qual a importância do ambiente e as atitudes dos profissionais para os processos inclusivos. Nessa parte, alguns enfatizaram a importância de o ambiente ser um espaço adequado, somado a isso o empenho do professor também foi destacado por alguns. De acordo com eles:

> **[Excerto 58]** O ambiente deve ser acolhedor, os professores devem se ajudarem, os alunos devem ser o foco, os especiais ainda mais delicados, devem ser tratados com muito carinho, paciência. (PMS2, informação oral).

> **[Excerto 59]** Na minha perspectiva acredito que todos têm a capacidade de aprender, obviamente alguns aprende com mais facilidade e outros com mais dificuldade, mas com o empenho e com metodologias diferenciados consigamos transmitir o conhecimento com qualidade. (PMM, informação oral).

> **[Excerto 60]** E muito importante ter um ambiente bom e acolhedor e a atitude do profissional é indispensável pois faz toda a diferença. (PMS3, informação oral).
>
> **[Excerto 61]** O ambiente precisa estar de acordo com as normas pautadas nos documentos legais. (PE3, informação oral).
>
> **[Excerto 62]** Tem grande importância, pois os alunos estão em relação diretamente com esses profissionais e saber cultivar estas relações é passo importantes na educação. (PE2, informação oral).

Diante disso, é perceptível que os educadores compreendam que o processo de Educação Inclusiva requer um olhar multifocal. Neste caminho, Sassaki (2009) entende que existem seis dimensões da acessibilidade: a arquitetônica relacionada às barreiras físicas; comunicacional, que trata dos entraves de comunicação entre as pessoas; metodológica, concernente aos métodos e técnicas; instrumental, relacionada aos instrumentos, ao mobiliário e às ferramentas utilizadas diariamente, por exemplo; programática, associada às leis e às políticas públicas; e atitudinal que trata dos preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência.

Portanto, a abordagem biopsicossocial é certamente uma ferramenta extremamente importante para que esse processo não seja uma simples realocação do educando em outro espaço de segregação pois, no contexto da Educação Especial, inserir não é sinônimo de incluir.

A partir de leituras e análises dos dados colhidos nas entrevistas com os diretores, coordenadores e professores das duas unidades escolar, observa-se que há várias barreiras a serem removidas para que aconteça a efetivação da Educação Inclusiva biopsicossocial.

Este estudo explicita-nos haver inúmeros instrumentos legais que concedem às pessoas com deficiência o direito de estarem inseridas no ensino regular. Porém observa-se que na prática isso não acontece eficazmente. Este estudo detectou que os recursos financeiros e humanos disponibilizados às unidades escolares pesquisadas são insuficientes para que se possa identificar, avaliar e promover ações e estratégias para que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais seja efetivo.

Ficou evidenciado, ainda, que se faz necessário fomentar práticas de equidade e igualdade, visto que o público é composto por grande diversidade étnico-racial, com o perfil sociocultural diversificado, em grande parte de baixa renda, matriculados em

escolas de campos, o que aumenta as dificuldades para locomoção, implicando diretamente na possibilidade de o aluno frequentar as aulas.

Por serem escolas do campo, a contratação de profissionais especializados quase sempre é inviabilizada pela distância, isso dificulta o acompanhamento de profissionais por meio de parcerias, ficando assim sob responsabilidade de a escola promover a identificação das necessidades especiais nos alunos, bem como de promover o ensino em sala comum, e realizar adequações no currículo.

Contudo o principal suporte para esses profissionais da escola são apenas orientações da equipe pedagógica e, às vezes, nos cursos de formação continuada; desse modo, apesar de ambas as escolas se esforçarem para a garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais, o atendimento está comprometido.

Percebe-se, ainda, que faltam profissionais especializados, espaço físico adequado, materiais didáticos, capacitação dos professores, dentre outros problemas. De acordo com os resultados exibidos por esta pesquisa, pode-se inferir que as mudanças perpassam por vários segmentos sociais, tais como infraestrutura escolar, promoção de políticas públicas que busquem adequações nos espaços onde são atendidos alunos com NEE, por exemplo, com investimento em tecnologias de aprendizagem, intérpretes de LIBRA, mais livros em Braille.

Perpassa também pela capacitação dos profissionais da educação, que devem estar continuamente se profissionalizando para melhor atender aos educandos; isso pode ocorrer por meio da formação continuada, bem como por parcerias realizadas entre a escola e entidades de saúde. Deve também se priorizar a participação da família nas ações educacionais, convidando os pais para fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem, o que pode ocorrer por reuniões e eventos que estimulem atividades conjuntas entre pais e filhos. O trabalho conjunto entre diferentes instituições e profissionais pore suprir lacunas existentes no AEE, por exemplo, a simplificação e compreensão das informações contidas nos laudos médicos, possibilitando, dessa forma ações inclusivas mais assertivas elaboradas pelos educadores e gestores.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um produto educacional constitui uma exigência no Mestrado Profissional, pois, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o mestrando deve:

> Desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeos-aula, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante. (BRASIL, 2013, p. 24-25).

Assim, o produto é um material que deve estabelecer relação com a investigação desenvolvida na dissertação. Diante disso, os dados da pesquisa revelaram que a grande maioria dos profissionais entrevistados ainda não é familiarizada com o conceito de educação biopsicossocial. Frente a isso, propôs-se enquanto produto pedagógico um *E-book* intitulado *Guia Educacional: Como as escolas podem implementar o modelo biopsicossocial para promover inclusão em áreas de fronteira ou em outros espaços?,* disponível no Apêndice 4.

O *E-book* foi elaborado em linguagem simplificada, buscando sempre correlacionar a educação biopsicossocial com o ambiente escolar, tendo como principal objetivo conceituar essa modalidade de educação, bem como fornecer informações adequadas para que os profissionais de educação possam aplicá-la em suas escolas. Desse modo, o material é iniciado com um breve histórico da deficiência no mundo e apresenta ao leitor que nem sempre a PcD teve direitos. Em seguida, discute-se o conceito de Educação Inclusiva, para, então, destacar os marcos legais que instituem essa modalidade de ensino no Brasil, sobretudo, no estado de Mato Grosso.

Ademais, são elucidados os modelos médico, social e biopsicossocial com o intuito de verificar suas potencialidades, relações e fragilidades. Por conseguinte, é apresentado um histórico da avaliação biopsicossocial da deficiência no país, para se pensar em que medida essa perspectiva pode ser adaptada aos contextos de ensino. Por fim, são elucidadas as plausibilidades da adoção do modelo biopsicossocial para

a oferta de uma Educação Inclusiva mais contextualizada e efetiva, seguida de uma proposição metodológica para o levantamento de dados diagnósticos que possam auxiliar as instituições de ensino a buscarem parcerias, equipamentos e realizar adaptações no espaço escolar, fazendo que o ensino, de fato, seja para todos.

7. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Este estudo teve como objetivo geral “analisar a realidade vivenciada por duas escolas do campo localizadas na fronteira do pantanal mato-grossense do Brasil com a Bolívia, a fim de compreender seus desafios para a efetivação da Educação Inclusiva biopsicossocial. Para tanto, a pesquisa escrutinou, inicialmente, o conceito de deficiência a iniciar de seus aspectos históricos, teóricos e legislativos. Posteriormente, expandiu-se a discussão sobre a Educação Inclusiva, buscando compreender as influências dos modelos biomédico, social e biopsicossocial de concepção de doença.

Ademais, com base em um olhar sobre a história, foi possível perceber que as PcDs obtiveram diversas conquistas ao longo do tempo, como um estatuto próprio que lhes assegura o direito à saúde, ao transporte e à educação; a acessibilidade à ciência e à tecnologia; e o acesso à justiça e a punições relacionadas a atitudes de discriminação. Merecem destaque também garantias, como a prioridade no atendimento; inclusão da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial do país; Lei de Cotas, que tornou obrigatório às empresas do setor privado destinar um percentual de vagas para pessoas com deficiência, de acordo com a quantidade de funcionários.

Verificou-se que tais conquistas só foram possíveis graças aos movimentos sociais que lutaram em busca dos direitos das minorias. Frente a isso, é pertinente destacar que o marco da inserção cidadã das pessoas com deficiência foi a declaração feita pela Organização das Nações Unidas (ONU), do ano de 1981, como Ano Internacional da Pessoa Deficiente. As pautas levantadas pelos movimentos sociais resultaram na construção de políticas públicas planejadas para atenuar as desigualdades e desvantagens geradas. Concerne, igualmente, refletir acerca das transformações nos entendimentos que se tem a respeito das pessoas com deficiência, muitas vezes expressados de forma muito hostil, e que se encaixam em diferentes cenários.

Nesse contexto, o modelo biopsicossocial surge em oposição a outro, o biomédico, sendo que, no biopsicossocial, a abordagem e o tratamento do paciente propõem a preparação analítica do profissional tanto para a saúde quanto para a doença, considerando assim a igualdade de intervenções, que deve abranger os três

fatores mais importantes do sujeito — o biofísico, psicocognitivo e social —, na determinação da saúde das pessoas.

Embora todos esses avanços tenham acontecido, em relação à deficiência e à inclusão, indicadores sociais e educacionais revelam que as oportunidades educacionais, no Brasil, não são iguais para todos os grupos sociais e étnico-raciais. Há uma diferença bastante expressiva entre ricos e pobres, brancos, negros e indígenas no acesso à educação formal no país. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a realidade vivenciada nas escolas de campo e de fronteira, gerar uma reflexão que nos leve a compreender seus desafios para a efetivação da Educação Inclusiva biopsicossocial.

Consideramos que — com suporte nas leituras e análises feitas dos dados colhidos nas entrevistas com os diretores, coordenadores e professores responsáveis, pelas escolas sedes Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e sua respectiva extensão Escola Municipal Marechal Rondon e da Escola Estadual 12 de Outubro, que também possui salas anexas nas Escolas Municipais Santa Catarina, Clarinópolis e Soteco — há barreiras que devem ser removidas e obstáculos a serem superados, para que aconteça a efetivação da Educação Inclusiva biopsicossocial.

A realização deste estudo revelou-nos que há inúmeras leis e estatutos que protegem os direitos das pessoas com deficiência, como a garantia do ensino regular. Porém, na prática, muitas vezes esta singularidade é ignorada. a exemplo ficou evidenciado neste estudo que os recursos financeiros e humanos disponibilizados às unidades escolares pesquisadas são insuficientes para que se possa identificar, avaliar e promover ações e estratégias para o atendimento de alunos com necessidades especiais, ou seja, para que sejam atendidos de maneira adequada.

A pesquisa mostrou que se faz necessário trabalhar a equidade e a igualdade, visto que o público é composto por diversidades étnico-raciais e socioculturais, como os estudantes advindos de famílias baixa renda que são os mais vulneráveis à evasão, devido às dificuldades de locomoção no campo. A localização também implica na contratação de profissionais especializados, bem como de receberem acompanhamento de profissionais por meio de parcerias, ficando assim sob responsabilidade de a escola promover a identificação das necessidades especiais nos alunos, bem como de promover o ensino em sala comum, e realizar adequações no currículo.

Cabe destacar que os profissionais das escolas do campo deste estudo têm recebido orientações da equipe pedagógica e buscado qualificação em cursos de formação continuada, mas não específicos para se trabalhar com os alunos com necessidades especiais, ou seja, apesar de ambos os colegiados se esforçarem para a garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais, o atendimento está comprometido. Percebe-se, assim, que que faltam profissionais capacitados, espaço físico, professores com um grau de entendimento capaz de trabalhar esses alunos, de acordo com individualidade de cada um, nas salas de aula no ensino regular, dentre outros entraves.

Por fim, o estudo apontou que, para que haja a oferta de uma Educação Inclusiva efetiva, as instituições de ensino devem ter um olhar sensível e atento ao público que atendem, buscando olhar para além da deficiência e das necessidades educacionais especiais do educando, isto é, enxergá-lo como um ser humano. Com isso, é preciso um alinhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas com as legislações em vigência que garantem direitos às PcD. Por conseguinte, o espaço físico das escolas precisa sofrer alterações para garantir a livre circulação de todos.

A Educação Inclusiva biopsicossocial só será possível se for efetivada a partir do momento em que a escola perceber suas fragilidades e reconhecer que precisa criar redes de apoio para fortificar o atendimento educacional especial. Portanto, esta pesquisa fornece elementos para que sejam desenvolvidas ações de fortalecimento da Educação Especial e Inclusiva em escolas do campo, em especial, as localizadas em ambiente de fronteira, pois fornece um apanhado geral dos problemas enfrentados neste contexto. Diante disso, não se pretende aqui finalizar as discussões sobre o tema, mas apresentar o problema e suas causas, de modo a fomentar novas investigações, teorizações, proposições didáticas e metodológicas para que a problemática seja cada vez mais compreendida e intervenções mais alinhadas possam ser feitas no âmbito das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALBUQUERQUE, C. M. de S.; OLIVEIRA, C. P. F. de. Saúde e Doença: Significações e Perspectivas em Mudança. **Revista Milenium**, Viseu, Portugal n. 25, p. 1-15, jan. 2002. Disponível em: https://bit.ly/3bxhhPQ. Acesso em: 10 nov. 2021.

AMARAL, L. A.; D'ANTINO, M. E. F. Deficiência Mental. **Cadernos da TV Escola:** Educação Especial, Brasília, v. 1, p. 7-14, 1998.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2021. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

BAMPI, L, N, S; GUILHEM, D; ALVES, E, D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de** Enfermagem [online], v. 18, n. 4, pp. 816-823, ago. 2010. Disponível em: https://bit.ly/3Eh1GzS. Acesso em: 04 out. 2022.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BEYER, B. K. **Critical thinking.** Bloomington: Phi Kappa Delta Educational Foundation, 1995.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In:* BIANCHETTI, L.; FREIRE, I, M. (org.). **Um olhar sobre a diferença**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education.** Boston: Allyn and Bacon Publisher, 1982.

BORDIGNON, D.; RIZZON, N, M. Capacitismo: cartilha para organizações. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul- RS, 2021.

BRASIL. Casa Civil **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://bit.ly/2J79AzA. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://bit.ly/3oWglaU. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília:

Presidência da República, 1995.Disponível em: https://bit.ly/3wdrSXi. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 16 nov.2021.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202010-,Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20o,de%201996%2C%20e%20no%20art. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://bit.ly/3zB2k7w. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://bit.ly/3vIFmKv. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 798, de 13 de agosto de 2012**. Brasília: Secretário de Atenção à Saúde, 2012. Disponível em: https://bit.ly/3dF2qU6. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 798, de 13 de agosto de 2012**. Brasília: Secretaria de Atenção Primária à Saúde. 2012. Disponível em: https://bit.ly/3dF2qU6. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2013.** Brasília: Fundação CAPES, 2013. Avaliação trienal 2013. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. MEC. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC; SECADI; Diretora de Políticas de Educação Especial, 2014a. Disponível em: https://bit.ly/3JBpGOJ. Acesso em 10 abr. 2022.

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.; Diretoria de Estudos Educacionais, 2015a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. SECRETARIA-GERAL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. MEC**. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: MEC; CNE; Câmara de Educação Básica, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3Jx7x4S. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. PODER EXECUTIVO. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3P7aZ7g. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. MS. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília: MS; Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde; Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3cbNwnY. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRÊTAS, A. C. P; GAMBA, M. A. (org.). **Enfermagem e saúde do adulto**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2016.

BUCK, L. B.; BRETZ, S. L.; TOWNS, M. H. Characterizing the level of inquiry in the undergraduate laboratory. **Journal of College Science Teaching**, v. 38, n. 1, p. 52-58, 2008. Disponível em:

https://www.chem.purdue.edu/towns/Towns%20Publications/Bruck%20Bretz%20Towns%202008.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade — REED**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 360-374, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3SuBjeA. Acesso em: 20 ago. 2022.

CÁCERES MT, Rio Paraguai. **Mais Mirassol**. Mirassol D´Oeste: maismirassol.com, 27 jul. 2018. Disponível em: https://maismirassol.wordpress.com/2012/10/07/caceres-nao-teve-nenhum-festejo-no-seu-aniversario/caceres-mt-rio-paraguai/. Acesso em: 22 ago. 2022.

CAMBAÚVA, L. G. **Análises das Bases Teóricas-Metodológicas da Educação Especial**. 1998. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CANGUILHEM, G. O.; CAPONI, S. O normal e o patológico. *In*: BRÊTAS, A. C. P.; GAMBA, M. A. (org.). **Enfermagem e saúde do adulto**. São Paulo: Manole, 2006.

CARVALHO, M. F. Educação Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência Mental: Inclusão Escolar e Constituição dos Sujeitos. **Revista Horizontes**, Itaúba, v. 24, n. 2, p.1 61-171, jul./dez., 2006. Disponível em: https://bit.ly/3pv2rwA. Acesso em:15 jan. 2022.

CARVALHO, F. F. B. de. A saúde vai à escola — a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis –** Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/TTdz6ZMxbV7ft8L9KyxkPyr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 ago. 2022.

CAVALCANTE, R, S, C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e educacional.** Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-8, 1998. Disponível em: https://bit.ly/3A1ZKsI. Acesso em: 5 fev. 2021.

CIF. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. CENTRO Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português (org.). Coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: https://bit.ly/3Az7umj. Acesso em: 19 jan. 2022.

CONGRESSO Europeu de Pessoas com Deficiência **Declaração de Madri.** Madri: 2002. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/madri.htm. Acesso em:15 jan. 2022.

CONGRESSO Internacional "Sociedade Inclusiva". **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Montreal (Quebec), 2001. Disponível em: https://bit.ly/3QUstoU. Acesso em: 29 set. 2012.

CORRÊA, C, B. **A inclusão como estratégia de governamento**: a condução da conduta dos sujeitos normais. 129f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/8334. Acesso em: 20 ago. 2022.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Portugal: Porto, 1999.

COSTA, A. B. S.; JUSTINIANO, L. A. de Arruda; COSTA, D. L. da; SILVA, Tânia Paula da. Olhar geográfico sobre o espaço urbano de Cáceres-MT: experiências e vivências compartilhadas através da aula a campo. *In:* VI CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 6., 2014, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Associação dos Geógrafos Brasileiros. Disponível em: https://bit.ly/3Sx3Lwa. Acesso em: 15 jun. 2022.

COSTA, A. M. B. **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Psicologia política,** Florianópolis, vol. 12, n. 24, ago. 2012, p. 211-229. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200003. Acesso em: 5 dez. 2017.

DAN, V, L.; SILVA, T. P. Identidades, Multiculturalismo e Territorialidades Camponesas na fronteira Brasil-Bolívia. *In*: ZART, L, L.; PAEZANO, E. S. M.; MARTINS, J. O. (org.). **Educação e Socioeconomia Solidária**: Fundamentos da Produção Social dos Conhecimentos. Cáceres: Editora UNEMAT, 2019. p. 203-2017. Disponível em: https://bit.ly/3QMh22U. Acesso em: 22 ago. 2022.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos 324). Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

DINIZ, D.; SANTOS, W. (org.). **Deficiência e Discriminação.** Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2010.

DINIZ, D; MEDEIROS, M; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n.10, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/TgD9wYJLfpXPnG4KSP36rZK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2022.

FELICIANO, C, A. **Movimento Camponês Rebelde**: a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal. 1984.

FOUCAULT, M. **Os Anormais.** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCIS, L. P.; SILVERS, A. Achieving the right to live in the world: Americans with disabilities and the civil rights tradition. *In*: FRANCIS, l. P.; SILVERS, A. (ed.). **Americans with disabilities**: exploring implications of the law for individuals and institutions. New York: Routledge, 2000. p. XIII-XXX.

GADOTTI, M. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho. *In:* GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996; p. 69-116.

GAMBA, M. A.; TADINI, A. C. **Processo Saúde-Doença.** 2010 (mimeografado).

GARCIA, D. T. T. de M. **Preservação da cultura e direito a vida:** do homicídio de crianças deficientes em tribos índígenas no Brasil. Monografia (Bacharelado em Direito) — Faculdade de Direito. Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3vFy5Lh. Acesso em: 30 jul. 2022.

GAZIM, E. C. B. B.; SUSS, E. A. dos S.; SZENCZUK, L.; SILVA, M. M. da; FELGES, M. M. F.; COELHO, R. H. N.; ABREU, D. C. de. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005. Disponível em: https://chaodaescola.com.br/index.php/rce/article/view/29. Acesso em: 15 jan. 2022.

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo, 2010.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: https://bit.ly/3d6ba5A. Acesso em: 17 jul. 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: LTC, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/308878/mod_resource/content/1/Goffman%20%20Estigma.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOHN, M. da G. M. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011. Disponível em: https://bit.ly/3BJqSh8. Acesso em: 7 ago. 2021.

GUALDA, D. M. R.; BERGAMASCO, R. B. **Enfermagem, cultura e processo saúde-doença**. São Paulo: Ícone, 2014.

HEHIR, T.; GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. **Os Benefícios da EDUCAÇÃO INCLUSIVA para Estudantes com e sem Deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3bDs4bu. Acesso em: 15 abril 2022.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Sociologia e investigação social empírica. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos de sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1978. p. 120-131. Disponível em: file:///C:/Users/Marieta/Downloads/_1973%20HORKHEIMER%20-%20ADORNO%20Temas%20B%C3%A1sicos%20da%20Sociologia.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

HORN, G. B. **O dispositivo Moral Litúrgico em uma Escola Pública Brasileira**. 150f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

HUNT, P. **Stigma**: the experience of disability. London: Geoffrey Chapman, 1966.

IBGE. PNS. Pesquisa Nacional de Saúde. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/29540-2013-pesquisa-nacional-de-saude.html?t=destaques. Acesso em: 17 ago. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde:** 2013: percepções do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de

Janeiro: IBGE; Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3R6Iet3.Acesso em: 22 ago. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**: 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2015a. Disponível em: https://bit.ly/3AfehQv. Acesso em: 22 ago. 2021.

IBGE. PNS. **Pesquisa nacional de saúde 2013** — Acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências: Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2015b. Disponível em: https://bit.ly/3cbwwyc. Acesso em: 21 ago. 2021.

IBGE. MPDG (Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão). **Pesquisa Nacional de Saúde (PNS- 2013)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015c. Disponível em: https://bit.ly/2rK0bn4. Acesso em: 7 de out. 2021.

IBGE. MPDG (Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão). **Pesquisa Nacional de Saúde 2013** — Indicadores de saúde e mercado de trabalho: Brasil e Grandes Regiões. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97329.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

IBGE. **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais**: grupos populacionais específicos e uso do tempo. André Simões, Leonardo Athias, Luanda Botelho, organizadores. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2C4pWFj. Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE. ESTATÍSTICAS. **(PNS) Pesquisa Nacional de Saúde** — 2019. Rio de Janeiro: IBGE/Saúde, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3bufoDP. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

IBGE. Cidades. **Cáceres**: História e fotos. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3vEWdOn. Acesso em: 5 fev. 2022.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde**: 2019: ciclos de vida. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3KfccZr. Acesso em: 22 ago. 2021.

IBGE. ESTATÍSTICAS SOCIAIS. **PNS 2019**: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, ago. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3Q6kKEe. Acesso em: 1 ago. 2022.

IBGE. PNS. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3PNx37z. Acesso em: 17 jan. 2022.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo Escolar 2010.** Brasília: MEC; INEP, 2012. Disponível em: https://bit.ly/3pClg15. Acesso em: 24 jan. 2021.

JANONE, L.; ALMEIDA, P. **Brasil tem mais de 17 milhões de pessoas com deficiência, segundo IBGE**. Rio de Janeiro: CNN BRASIL, 26 de ago. de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3BKS27m. Acesso em: 19 jul. 2022.

JERUSALINSKY, A. N. Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto? *In*: JERUSALINSKY, A. N. (org.). **Dossiê Autismo.** São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 22-51.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, E. Y.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia cientifica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARA, L. F. Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das pessoas com deficiência: uma visão antropológica da deficiência. **Revista Capital Científico – Eletrônica**, Guarapuava, v. 11, n. 3, p. 121-142, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3BKJzBb. Acesso em: 19 jan. 2022.

LOPES, M. B. S.; ZOIA, A. Educação inclusiva em escolas do campo do município de Juara-Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 7, n. 3, pp. 1506-1529, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3BKKyRT. Acesso em: 19 jan. 2022.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. O GEPI e como nos tornamos o que somos. *In:* FABRIS, E. H.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 15-24.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O Que é? Por Quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MATO GROSSO. **Parecer n.º 1265/2021CCJR/ Projeto de Lei 534/2021**. Referente ao Projeto de Lei n. 534/2021 que “Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências.” Autor: Deputado Thiago Silva. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 14 dez. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3A4XW0I. Acesso em: 15 jan. 2022.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 11.689, de 15 de março de 2022**. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Autor: Deputado Thiago Silva. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 15 mar. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3waClmf. Acesso em: 18 out. 2022.

MATO GROSSO. SEDUC-MT. **Números da Educação Especial.** Cuiabá: SEDUC, 2021. Fonte: http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/N%C3%BAmeros+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial.pdf/5c5be6c9-53f7-a53d-1999-1132c803f9c3. Acesso em: 18 mar. 2022.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, L. S.; LEITE, S. **A Formação dos assentamentos rurais no Brasil**: Processos Sociais e Políticas Públicas. 1. ed. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Ed Universidade / UFRGS/ CPDA, 1999.

MELO, M. A. V. de. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades.**Diversitas Journal**, Santana do Ipanema (Alagoas), v. 4, n. 2, p. 496-510, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3zFnykq. Acesso em: 18 jul. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, set. 2006. ´Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENDES, E. G. A. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução de A. Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORETTI, E. C.; GONÇALVES, K. B. Pantanal Transfronteiriço (Bolívia-Brasil-Paraguai) e as áreas protegidas: desafios da gestão diferenciada na zona de fronteira. **Confins – Revue franco-brésilienne de géographie**, Aubervilliers; São Paulo, n. 47, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3P5L2VL. Acesso em: 18 jan. 2022.

MYERS, G. D. **Explorando a Psicologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

NARVAI, P. C.; PEDRO, P. F. Práticas de saúde pública. *In*: ROCHA, A, A.; CESAR, C, L, G.; RIBEIRO, H. **Saúde pública**: bases conceituais. São Paulo: Atheneu, 2018. p. 269-297.

NEVES, R. Mato Grosso possui 9.555 estudantes com algum tipo de deficiência. **Jornal Zaki News:** Marcando a História. Cáceres: Zaki News Notícias, 1.º de junho de 2021. Disponível em: http://zakinews.com.br/noticia.php?codigo=16853. Acesso em: 19 mar. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NOZU, W.; SÁ, M.; DAMASCENO, A. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 4, n. 7, p. 51-64, dez. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3BHXYOF. Acesso em: 15 jan. 2022.

NOZU, W, C, S.; BRUNO, M, M, Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos CEDES** [online]. v. 41, n. 114, pp. 131-143. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223636>. Acesso em: 20. Out. 2022.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OMS. Versão 2209. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2011. Disponível em: http://www.periciamedicadf.com.br/cif2/cif_portugues.pdf. Acesso em: 23 ago, 2022.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre deficiência,** 2011. Disponível em: https://bit.ly/3BLukYQ.Acesso em: 14 fev. 2021.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: Secretaria dos Direitos de Pessoa com Deficiência (SEDPcD), 2012. Disponível em: https://bit.ly/3BLukYQ Acesso em: 14 fev. 2021.

PAGAIME, A. *et al*. **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3PsD2OQ. Acesso em: 18 nov. 2021.

PEREIRA, R J. **Anatomia da Diferença**: Uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano. 174f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) — Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

PESQUISA Nacional de Saúde: 2013: percepções do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3R6Iet3. Acesso em: 22 ago. 2021.

PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. Educação do campo e inclusão de alunos com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 42, pp. 110-133, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3P7m3RQ. Acesso em: 18 jul. 2022.

PREFEITURA decreta 'lockdown' em Cáceres (MT) para obrigar isolamento social durante pandemia. **G1**. Mato Grosso: Grupo Globo G., 20 jun. 2020. Disponível em: http://glo.bo/3K2w1mA. Acesso em: 15 jan. 2021.

PRYCHODCO, R. C.; FERNANDES, P.; BITTENCOURT, Z. L. C. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da educação inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3zDxYB8. Acesso em: 18 set. 2021.

RAFFESTIN, C. Prefácio. *In:* OLIVEIRA, T. C. M. (org.). **Território sem limites.** Campo Grande: UFMS, 2005.

RAMBO, N. F. A Educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos! *In*: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J, A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Rio Grande do Sul: Cruz Alta, 2020.p. 107- 22.

RODRIGUES, O. M; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In:* CAPELLINI, L. M. F. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE. 2008. p. 5-35.

SANTOS, M. S.; AURELIANO, F. E. B. S. Aspectos históricos e conceituais da Educação Inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do Ensino Fundamental**. Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 4, n. 2, p. 295-309, 2012.

SARMENTO, D. O mínimo existencial. Rio de Janeiro: **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, 2016, p. 1644-1689. Disponível em: https://bit.ly/3zurDYE. Acesso em: 8 jan. 2022.

SASSAKI, R. K. Deficiência psicossocial: a nova categoria de deficiência. **Agenda 2011 do Portador de Deficiência**, Fortaleza, bloco 2, p. 12-19, 2010. Disponível em: https://bit.ly/3Qyr5Zm. Acesso em: 15 jan. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 7, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3. p.653-662, set./dez. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3BLwZ4M. Acesso em: 17 mar. 2022.

SEAF. Secretaria de Estado de Agricultura Familiar. **Vista aérea do município de Cáceres.** Cuiabá: SEAF Imprensa, 6 jun. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3QAwXRQ. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, J. F. L. e; SILVA, L. G. da; SILVA, R. dos S.; PARENTES, M. D. da S. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1–14, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3bCVoyL. Acesso em: 2 de ago.de 2022.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da Criança. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 17 n. 2, ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/GzdJfCFsznsGxgC4TnSHFPt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 fev. 2021.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, T. P.; BINZSTOK, J. **Espaços de resistência camponesa na fronteira Brasil-Bolívia**: os assentamentos rurais em Cáceres-MT. Observatório Geográfico da América Latina, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3Ptb6u8. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, T. P.; BINZSTOK, J. **Espaços de resistência camponesa na fronteira Brasil-Bolívia**: os assentamentos rurais em Cáceres-MT. Observatório Geográfico da América Latina, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3Ptb6u8. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, T. P.; DAN, V. L.; VIEGAS, L. P. Identidades, multiculturalismo e bases comunitárias para vivências solidárias nos territórios de fronteira Brasil-Bolívia. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 198-206, jan./dez. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3dTqF1e. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, Z. R. da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru**: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103360. Acesso em: 20 ago. 2022.

SIMÕES. A.; ATHIAS, L.; BOTELHO. (org). **Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE; MPDG, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2C4pWFj. Acesso em: 16 de out. de 2021.

TAVARES, M. F. L.; ROCHA, R. M. Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Escolas de Manguinhos- Rio de Janeiro. *In*: PEDROSA, J. I.; SILVA, C.

dos S.; IPPOLITO-SHEPHERD, J.; CERQUEIRA, M. T.; MALO, M.; ALBUQUERQUE, Z. (org.) **Escolas promotoras de saúde**: experiências do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 157-170.

TAVARES, M. J. F.; FERRAZ, J. M. S.; SOUZA, N. S. de.; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A. de.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. Educação inclusiva na aprendizagem online de emergência. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itajubá, v. 11, n. 2, p 1-14, 2022. Disponível em: https://bit.ly/3A0Uqpe. Acesso em: 2 ago. 2022.

TESSARO, N, S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo, justiça e inclusão. *In:* GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

TREMAIN, S. On the subject of impairment. *In*: CORKER, M; SHAKESPEARE, T. **Disability/postmodernity**: embodying disability theory**.** Canada: Bloomssury, 2002.

UNESCO. CONSED. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Dakar (Senegal); Brasília: UNESCO; CONSED, 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: https://bit.ly/3SvSZpZ. Acesso em: 5 dez. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: UNICEF, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/t%C3%B3picos/direitos-das-pessoas-com-defici%C3%AAncia. Acesso em: 17 jan. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIVARTA, V. (org.) **Mídia e deficiência.** Brasília: Andi: Fundação Banco do Brasil, 2003.

VIANNA, Lucila Amaral Carneiro et al. Processo saúde-doença. **Módulo Político Gestor, UNASUS/UNIFESP**, 2011.

WHO. INASSOFICIAL. World Health Organization & Instituto Nacional de Servicios Sociales. **Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías: manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad: publicada de acuerdo con la resolución WHA29.35 de la Vigésimo novena Asamblea Mundial de la Salud [em linha].** Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, [1976]1994. Disponível em: https://bit.ly/3JCM8r6. Acesso em: 20 fev. 2021.

WHO. World Health Organization. The World Bank. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=912906C485F3D4A25F51CC8559D3DE3E?sequence=4. Acesso em: 18 ago. 2022.

APÊNDICES

Apêndice 1 — Guia de questões semiestruturadas utilizadas na entrevista com os gestores das escolas

1 -Identificação

1.1 Qual o seu tempo de atuação na função de gestor escolar?

( ) Até 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 9 anos ( ) Acima de 10 anos

1.2 Qual seu nível de escolaridade?

( ) Graduação ( ) Pós-Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

2 Possui cursos de formação continuada na área de Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

2.1 Você considera importante o atendimento de alunos da Educação Especial em sala comum?

( ) Sim ( ) Não Por favor, justifique a sua resposta.

Processo de Inclusão na Escola

1 Como avalia o seu papel como gestor na garantia da aprendizagem de todos na escola?

2 Como você entende a inclusão de crianças com necessidades educacionais no Ensino Regular?

3 De acordo com a realidade da sua escola, aponte os avanços e problemas que podem ser observadas no processo de inclusão escolar.

4 Como você avalia a participação da família no processo de inclusão escolar?

( ) Insatisfatória ( ) Regular ( ) Boa ( ) Excelente Por favor, justifique a sua resposta.

5 A escola busca estratégias para estimular a participação da família?

( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, aponte algumas estratégias utilizadas.

6 Como você avalia o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola voltado para a inclusão e respeito às diferenças?

7 Há um procedimento legal a seguir, uma documentação exigida pela escola para o ingresso de alunos com deficiências ou bolivianos?

8 No momento, a escola possui alunos portadores de deficiência física ou com necessidades educativas especiais? Nos anos anteriores, a escola atendeu a aluno surdo, como se mobilizou para atender às necessidades educativas desse estudante?

9 A escola recebe apoio financeiro para desenvolver o trabalho pedagógico com estudantes com deficiências ou com necessidades educativas especiais, incluídos nas salas de aulas do ensino regular? Em caso afirmativo, quais instâncias, instituições ou pessoas contribuem com a escola?

10 Ainda em relação à questão financeira, a escola recebe um valor específico para atender a Educação Inclusiva? Se *sim*, como este é empregado?

11 Como é feita a aquisição de recursos especializados para atender os alunos com deficiências?

12 Quais recursos didáticos disponibilizados para que os professores possam utilizar para desenvolverem as atividades pedagógicas com os alunos com deficiências na sala de aula regular?

13 A escola trabalha a formação continuada dos educadores com vistas à inclusão dos estudantes com deficiências e como acontece este trabalho?

14 Além da formação continuada, quais outras condições a escola disponibiliza aos profissionais da educação para se desenvolver um trabalho que proporcione um aprendizado significativo para os alunos com deficiências?

Perfil dos alunos:

1 Qual é o perfil dos alunos atendidos pela escola? Sabe dizer quantos são bolivianos?

2 Quantos alunos portadores de necessidades educacionais especiais são atendidos pela escola? São brasileiros ou bolivianos?

3 Esta criança passa por algum processo avaliativo das suas condições psíquicas e físicas? Por quem? Como está organizado este atendimento?

Parcerias e acolhimento:

1 A escola mobiliza parcerias com prefeituras e outras entidades para ofertar formação contínua para os professores? Existe um setor responsável para a orientação do professor que recebe crianças com NEE?

2 Quais são os recursos (físicos e humanos) disponibilizados ao professor que atende a estes alunos?

3 Os documentos da escola bem como PPP preveem garantias de atendimento às crianças com NEE?

4 Como a escola se mobiliza para acolhida e atendimento de alunos bolivianos de maneira a evitar a exclusão, seja pela etnia, classe social, cultura e até mesmo pela língua?

5 A prefeitura ou Estado fornece dados ou mobiliza ações para junto à escola identificar alunos com NEE?

6 Consegue identificar de que maneira a prefeitura ou Estado contribui para tornar a escola mais inclusiva?

Inclusão biopsicossocial:

1 Quais são as categorias de profissionais da Saúde que acompanham os alunos atendidos pelos serviços inclusivos da escola? Como esses profissionais se comunicam com a escola? De que maneira contribuem para melhorar a qualidade do atendimento a esses alunos?

2 Como você avalia a importância para a inclusão escolar da discussão de temas ligados à promoção da saúde?

3 Qual é o papel dos profissionais da saúde e educação no processo de elegibilidade e identificação das necessidades/potencialidades dos alunos?

4 Teve acesso a relatório ou laudo médico dos alunos da Educação Especial atendidos pela escola? Que considerações faria sobre os relatórios produzidos pelos profissionais da saúde? Informam o que é necessário com clareza?

5 Há processos inclusivos na escola que envolvam questões biológicas, psicológicas e sociais na unidade escolar? Como acontece?

Apêndice 2 Guia de questões semiestruturadas utilizadas na entrevista com os coordenadores das escolas

1 Identificação

1.1 Qual o seu tempo de atuação na função de coordenador (a)escolar?

( ) Até 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 9 anos ( ) Acima de 10 anos

1.2 Qual seu nível de escolaridade?

( ) Graduação ( ) Pós-Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

2 Possui cursos de formação continuada na área de Ensino Especial?

( ) Sim ( ) Não

2.1 Você considera importante o atendimento de alunos da Educação Especial em sala comum?

( ) Sim ( ) Não Por favor, justifique a sua resposta.

Questões:

1 Qual é o perfil dos alunos atendidos pela escola? Sabe dizer quantos são bolivianos?

2 Quantos alunos portadores de necessidades educacionais especiais são atendidos pela escola? São brasileiros ou bolivianos?

3 De que maneira a escola se mobiliza pedagogicamente para o atendimento dessas crianças?

4 Quais são os recursos (físicos e humanos) disponibilizados ao professor?

5 Quais são os maiores desafios para que a inclusão seja efetivada na escola?

6 Que importância você atribui ao diagnóstico para o atendimento dos alunos com NEE? É possível que um aluno se torne elegível aos serviços da Educação Especial sem possuir um laudo médico?

7 Aspectos psicológicos, sociais e emocionais podem influenciar a aprendizagem, participação e o comportamento dos alunos?

Apêndice 3 — Guia de questões semiestruturadas utilizadas na entrevista com os professores das escolas

1. Identificação

1.1 Qual o seu tempo de atuação na função de professor nesta instituição escolar?

( ) Até 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 9 anos ( ) Acima de 10 anos

1.2 Qual seu nível de escolaridade?

( ) Graduação ( ) Pós-Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

2 Possui cursos de formação continuada na área de Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

2.1 Você considera importante o atendimento de alunos da Educação Especial em sala comum?

( ) Sim ( ) Não Por favor, justifique a sua resposta.

Questões gerais:

1 Para qual turma você leciona? Sempre trabalha com a mesma turma?

2 Quantos alunos tem em sua sala de aula?

3 Você tem em sua sala algum aluno com necessidades educacionais especiais?

4 Percebe se há em sua sala de aula alunos com (transtorno de aprendizagem) ou com algum tipo de NEE sem laudo em sua sala de aula? Qual o perfil desses alunos?

5 Qual deficiência seu aluno apresenta?

6 Que tipo de atendimento diferenciado você precisa realizar com este aluno?

7 Que orientações você recebeu para o trabalho com alunos em processo de inclusão? Quem dá esse suporte?

8 Quais são os recursos que são disponibilizados para o trabalho com este aluno? Eles são suficientes?

9 Houve alguma mudança (comportamental, conhecimento e de habilidades) depois que ele veio para a sua sala?

10 Como você acha que deve atuar para fazer com que esta criança aprenda?

11 Conte algo que o marcou no trabalho com crianças com NEE no ensino regular.

Perfil dos alunos:

1. Qual é o perfil dos alunos atendidos pela escola? Sabe dizer quantos são bolivianos?
2. Como a escola se mobiliza para acolhida e atendimento de alunos bolivianos de maneira a evitar a exclusão, seja pela etnia, classe social, cultura e até mesmo pela língua?
3. Quais são os maiores desafios para que a inclusão seja efetivada na escola em que atua?
4. Que benefícios identifica na inclusão dos alunos na escola comum?

Inclusão biopsicossocial:

1. Como você avalia a importância para a inclusão escolar da discussão de temas ligados à promoção da saúde?
2. Aspectos psicológicos, sociais e emocionais podem influenciar a aprendizagem, a participação e o comportamento dos alunos?

Apêndice 4 — E-book

Para ter acesso ao *E-book*, intitulado *Guia Educacional: Como as escolas podem implementar o modelo biopsicossocial para promover inclusão em áreas de fronteira ou em outros espaços?*, ligue a câmera de seu *smartphone e* direcione-a sob o Qr-code a seguir. Caso a câmera do celular não seja compatível com essa função, é necessário realizar o download do aplicativo “Leitor de QRCode”, disponível no link: https://bit.ly/3aesRJR.

Depois de instalar e executar o aplicativo, é só apontar a câmera de seu celular para a imagem QR-Code que aparece, por exemplo, em rótulos de embalagens e em páginas da internet

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEMAT)

Guia educacional

COMO AS ESCOLAS PODEM IMPLEMENTAR O MODELO BIOPSICOSSOCIAL PARA PROMOVER INCLUSÃO EM ÁREA DE FRONTEIRA OU EM OUTROS ESPAÇOS?

REBECA FERREIRA CARVALHO

2022

Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEMAT)

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

Instituição:

Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado — UNEMAT/campus Sinop. Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Av. dos Ingás, 3001 — Jardim Imperial, Sinop — MT, 78555 – 000.

Elaboração:

Rebeca Ferreira Carvalho

Ilustração e Revisão: Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

Observação: A diagramação realizada por meio da ferramenta Canva que possui um banco de imagens com licença *Creative Commons (CC BY-NC),* isto é, imagens gratuitas. Todas as ilustrações utilizadas fora do banco de dados foram devidamente referenciados.

Como citar:

CARVALHO, R, F. **Guia educacional: como as escolas podem implementar o modelo biopsicossocial para promover inclusão em área de fronteira ou em outros espaços?** Produto pedagógico (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado – UNEMAT. Sinop, 2022.

Sumário

Apresentação..... 01

Breve Histórico da Deficiência..... 03

O que é Educação Inclusiva?..... 06

Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil..... 06

Políticas Públicas para a Educação Inclusiva em Mato Grosso..... 09

Abordagem Conceitual..... 11

Modelo Médico..... 11

Modelo Social..... 12

Modelo Biopsicossocial..... 13

Histórico da avaliação biopsicossocial da deficiência no Brasil..... 15

Por que aplicar o Modelo Biopsicossocial a Educação Inclusiva..... 17

Como utilizar o Modelo Biopsicossocial na escola?..... 19

Uso do Modelo Biopsicossocial nas escolas para identificação e realização do atendimento aos alunos com NEE..... 20

Identificação do Cenário..... 20

Questões para os familiares/responsáveis dos alunos..... 21

Questões para os profissionais da educação refletirem..... 23

Considerações finais..... 26

Referências..... 27

Apresentação

1

> “A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, consequentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. ” (GADDOTI, 1996, p. 81).

O excerto acima é um convite para que o leitor enxergue à frente dos muros físicos da escola, isto é, além dos conhecimentos acadêmicos estabelecidos nos currículos. Primeiramente, é necessário compreender os alunos como seres humanos dotados de capacidades, muitas vezes, inexploradas e que precisam ser potencializadas. Por esse viés, sugere-se — por meio da educação inclusiva amparada no modelo biopsicossocial — que todos os alunos, sem exceção, tenham o direito de construir as suas percepções sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (GADDOTTI,1996).

Nessa perspectiva, o presente material foi desenvolvido como extensão do trabalho final de curso **Um estudo sobre a educação inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, região do pantanal mato-grossense**, produzido pela professora Rebeca Ferreira Carvalho, na condição de aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, em nível de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (UNEMAT *campus* Sinop), sob a orientação do Professor Dr. Lucio José Dutra Lord.

Esse produto pedagógico emerge não só dos resultados obtidos na referida pesquisa, como também, da experiência da professora pesquisadora — por mais de 20 anos — em duas escolas do campo e de fronteira que atendem alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesse sentido, tais vivências motivaram a criação desse *E-book.*

Por esse viés, a proposta aqui mobilizada justifica-se pela necessidade da inclusão biopsicossocial, isto é, uma perspectiva inclusiva que considera os aspectos psicoemocionais, sociais e pedagógicos dos discentes com NEE em seu processo de aprendizagem. Para tanto, é indubitável que o professor conheça seus alunos de maneira integral para que se possa delinear

eventuais adaptações no atendimento educacional especializado (AEE).

Dadas essas considerações, o objetivo deste material é subsidiar as escolas a diagnosticarem alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) — por meio do modelo biopsicossocial — e assim, trabalhar em busca da oferta de uma educação inclusiva efetiva, a partir de intervenções que possibilitem a todos, sobretudo, os alunos com NEE, oportunidades de interação, colaboração, trabalho em equipe e trocas de conhecimento.

Portanto, a perspectiva biopsicossocial orienta aos profissionais do AEE que ao invés de "olhar para a deficiência", deve-se "cuidar de alguém". Dessa maneira, as sugestões aqui tecidas poderão ajudar as escolas a (re) significarem seu olhar para as pessoas com deficiência (PcD), fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo e acolhedor.

A todos, uma boa leitura!

REBECA FERREIRA CARVALHO

Licenciada em Letras, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação do Campo. Mestra pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/UNEMAT.
Professora da Educação Básica em escolas do campo de fronteira.

Breve histórico da deficiência

Na Idade Média, a segregação das pessoas com deficiência (PcD) foi baseada na racionalidade cristã que as concebia enquanto milagres ou castigados divinos. Por muitas vezes, as PcD desse período eram severamente punidas ou condenadas à morte.

Figura 01: *Tarpeian Rock* - Local de execução de traidores, deficientes e criminosos

Fonte: Pinterest (2012)

Figura 02: Tribunal da Santa Inquisição

Fonte: Blog de Olho da História (2011)

Tudo isso se intensificou com a popularização da Santa Inquisição — tribunal formado pela Igreja Católica. Diante dos fatos, é pertinente destacar que não somente as questões físicas fomentavam o preconceito, mas, também, as intelectuais. Em suma, a idade média foi uma época inóspita para os deficientes.

Na Grécia Antiga não foi diferente, já que os gregos superestimavam a estética corporal e tudo o que não se encaixasse nos padrões era combatido. De maneira análoga, na Roma Antiga, quando uma criança apresentava características incomuns ao nascer, ela era abandonada (SILVA, 1986; BIANCHETTI, 1998).

Com o advento da Idade Moderna, a ciência também interferiu na maneira como as PcD eram vistas na sociedade. Isso se deu a partir do desenvolvimento de estudos que pretenderam compreender as razões das deficiências e definir o que era "normal" e "anormal".

Sendo assim, as crenças religiosas a respeito das PcD se tornaram obsoletas. Ademais, com a ascensão do capitalismo, os deficientes passaram a ser vistos pelo sistema econômico e, com isso, especulou-se o que elas poderiam ou não fazer e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Por outro lado, no século XVIII, com a concepção médica formada sobre a deficiência, a segregação tornou-se inevitável.

Tal movimento foi fomentado por instituições religiosas e filantrópicas que separavam as PcD do restante da sociedade, com a justificativa de não serem consideradas capazes de conviver em coletivo (MAZZOTA, 2011; SILVA, DESSEN, 2001).

Infelizmente, apesar da distância temporal, a modernidade não se apartou da memória preconceituosa sobre as PcD. Somente em meados do século XIX que as medidas segregacionistas perderam força, pois, houve o reconhecimento de que a educação e a socialização dessas pessoas seriam formas de torna-las independentes. Com isso, já no século XX, o discurso médico começou a ser questionado por uma concepção mais antropocêntrica e social, que buscava valorizar as pluralidades individuais. Nesse sentido, uma explosão de movimentos entre as décadas de 60 e 70 destacaram a luta pelos direitos humanos e, com isso, o da inclusão das PcD (GOHN, 2011; MENDES, 2006).

Por fim, reconhece-se que o século XX foi um período crucial para as mudanças da sociedade, pois trouxe à tona a existência de cidadãos de direito. Além disso, visibilizou minorias sociais que foram, por muito tempo, subalternizadas e silenciadas, como é o caso, por exemplo, da promoção do evento “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1980, que discutia, a participação efetiva dessas pessoas no meio social.

Assim sendo, pôde-se perceber que a percepção sobre a deficiência transcorreu por diversos momentos na história, contudo, são recentes os maiores progressos no enfrentamento à segregação e ao preconceito.

O que é Educação Inclusiva?

A Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que tem como objetivo garantir a inclusão de alunos com NEE. Para tanto, sua configuração é voltada à promoção da cidadania, neutralização de preconceitos e valorização das diferenças (GLAT; BRANCO, 2007). A Educação Inclusiva preocupa-se com a oferta de uma prática pedagógica que contemple as NEE, bem como o desenvolvimento das potencialidades dos alunos PcD. Trata-se de uma educação que não divide mundos, isto é, alunos PcD — dentro de suas capacidades — participam dos mesmos espaços, atividades e práticas sociais que alunos não deficientes (CAMBAÚVA, 2008).

Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva passou por vários processos legais até chegar às discussões consolidadas que temos hoje e que regem os processos educativos contemporâneos. A seguir, serão listados alguns desses momentos.

Em **1948** com a Declaração dos Direitos Humanos, foi garantido o direito à educação gratuita, aliado aos movimentos sociais para inclusão escolar das PcD, com a Lei 4.024/61 – LDB. No entanto, foi somente a partir dos anos 1970 que a educação de pessoas com deficiência passou a ser amplamente discutida e os governos passaram a voltar suas atenções para a criação e desenvolvimento do ensino da Educação Especial.

Em **1955** surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), instituições educacionais próprias para pessoas com deficiências.

Em **1961** foi homologada a Lei Nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que contemplou a educação no "Título X – Da educação de excepcionais", por mencionar o enquadramento de "excepcionais" na educação geral, nos Artigos 88 e 89.

Em **1988** o direito à educação passou a ser uma garantia fundamental destinada a todos. A Carta Magna do Brasil assegurou o direito à educação especial inclusiva, com preferência na rede regular de ensino (artigo 208, inciso III).

Em **1990** ocorreu um Congresso realizado em Jomtien, Tailândia, com o tema "Educação Para Todos". Na ocasião, foi divulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em **1994**, o Brasil firmou sua responsabilidade com a Declaração de Salamanca, que foi um importante marco na história da Educação Inclusiva no mundo. A declaração preconiza a adesão de leis que regulamentem a Educação Inclusiva; criação de planejamentos educacionais especializados; realização de investimentos estratégicos e intervencionistas nas instituições.

Em **1996**, com a atualização da Lei nº 9394/96), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), seus artigos 58, 59 e 60, foram voltados para o atendimento especializado do educando com deficiência. Estabeleceu-se que a preferência do atendimento seria no ensino regular. Além disso, evidenciou-se a necessidade da adaptação dos currículos para inclusão dos estudantes

Em **2002** o movimento de inclusão ganhou destaque e, a partir disso, estudantes PcD que estudavam em salas separadas passaram a ocupar cada vez mais salas regulares de ensino. Nesse momento, diagnosticou-se que havia um grande percentual de estudantes com deficiência que não frequentavam nenhum tipo de escola.

Em **2009** o Decreto da Presidência da República Brasileira nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em **2012** houve a edição da Lei 12.764, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando-a pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A lei assegurou ao autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Em **2015** foi criada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que tem por objetivo, justamente, a inclusão social e direito da cidadania da PcD. Ela garante, dentre outros direitos, a plena assistência ao desenvolvimento da pessoa com deficiência criando a figura do profissional de apoio escolar.

Em **2020** foi criada a Lei 13.977/2020 também chamada "Lei Romeo Mion". O Documento estabeleceu a emissão de uma Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas a garantir atenção integral e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial, nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Também em **2020**, especificamente no dia 30 de setembro, foi promulgado o Decreto Nº 10.502 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Infelizmente, o decreto tem um tom discriminatório ao prever que estudantes com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Ele foi suspenso devido ao seu tom segregacionista.

Em **2021**, após a suspensão do Decreto 10.502/2020, o Congresso Nacional outorgou uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para compreender a educação bilíngue de surdos apartada do restante. Nesse sentido, a nova Lei nº 14.191, de 03/08/2021, assegurou a possibilidade de um modelo educativo que envolve as instituições especializadas de educação bilíngue — no caso das pessoas surdas — que deve ser ofertada na rede regular de ensino.

10

Políticas públicas para a Educação Inclusiva em Mato Grosso

De acordo com um levantamento realizado por Neves (2021), Mato Grosso possui 9.555 estudantes com algum tipo de deficiência. Para atender a essa demanda, a rede estadual de ensino conta com 368 salas de recursos multifuncionais e 128 intérpretes para atuar em conjunto com os professores. No quadro seguir são expostas as principais deficiências dos alunos com NEE, conforme dados coletados pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Tabela 01: Relação das deficiências dos alunos mato-grossenses.

Números da Educação Especial	
Número de PcD matriculados	9.505
Número de estudantes em escolas especializadas	536
Estudantes atendidos em sala de recursos multifuncionais	5.173
Total de estudantes em inclusão	
Número de estudantes com deficiência intelectual	6.884
Número de estudantes com deficiência física	989
Número de estudantes com deficiência auditiva	372
Número de estudantes com surdez	220
Número de estudantes com espectro autista	889
Número de estudantes com baixa visão	742
Número de estudantes com cegueira	47
Número de estudantes com Síndrome de Rett	23
Número de estudantes com Síndrome de Asperger	143
Número de estudantes com transtorno desintegrativo da infância	268
Número de estudantes com altas habilidades	34

Fonte: SEDUC-MT (2021)

Como se pode ver no quadro, há um grande público no estado de Mato Grosso que merece atenção nos contextos escolares. Frente a isso, é pertinente destacar que, em 2022, foi aprovada a Lei 11.689 que Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida em Mato Grosso.

Com isso, o Estado deve implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos para a educação e ao AEE dos educandos com NEE, por exemplo: Escolas bilíngues para surdos no ensino regular; classes bilíngues; construção de escolas regulares inclusivas; qualificação de equipe multidisciplinar, etc.

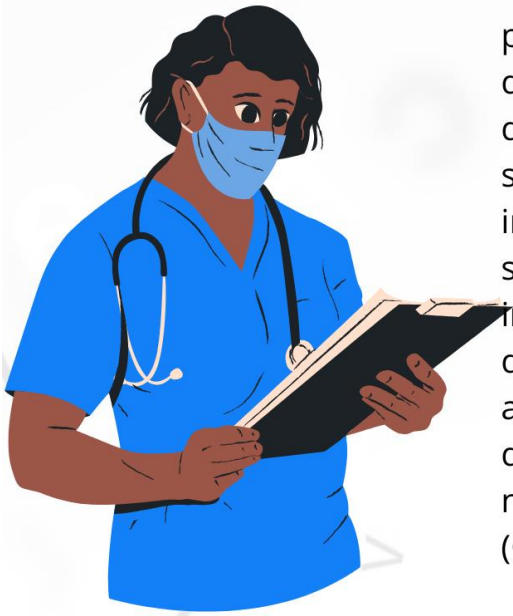
Abordagem conceitual

As deficiências foram, por muito tempo, tópicos de discussões científicas e sociais. Nesse sentido, ao longo da história, foram construídas diversas concepções para compreender as deficiências, também chamadas de "modelos", que serão elucidadas a seguir.

Modelo Médico

Para o modelo médico, a deficiência é entendida como um fenômeno puramente biológico, ou seja, uma consequência direta, objetiva, de uma lesão física, causadora de desvantagens sociais para o indivíduo. Por esse ponto de vista, a deficiência é a incapacidade física cujo tratamento possível se daria pela intervenção no corpo objetivando uma correção (DINIZ, 2007).

12



Sendo assim, o modelo médico, é pautado exclusivamente na dimensão do corpo dos indivíduos. Esse descompasso entre corpo e meio social resulta em impossibilidades de integração, que são consequências somente das características individuais reconhecidas como deficiências. Esse modelo foi muito atacado por militantes e acadêmicos devido à centralidade dada à doença na compreensão da deficiência (CARVALHO, 2022).

De acordo com Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019), na área educacional, essas influências são evidentes em normativos e práticas de intervenção demarcadas pela categorização dos estados de saúde dos alunos para o provimento de respostas educativas, sobretudo, pela supervalorização da reabilitação e de documentos que necessitam do laudo médico. Infelizmente, a proposta de exclusão nos contextos escolares foi fortemente influenciada pelo modelo médico. A partir dessa concepção, os alunos que não atendam às expectativas socialmente reconhecidas do sistema escolar são excluídos da escola, segregados em suas próprias casas ou em ambiente destinado à recuperação.

Modelo Social

De maneira antagônica, uma outra perspectiva sobre a deficiência ganhou popularidade, sendo chamada de “modelo social”. Tal ponto de vista sustentou que a deficiência não é uma característica pessoal, mas sim uma situação observável na interação social. Este modelo concebe a deficiência a partir de barreiras na sociedade. Com isso, objetiva-se acabar com a deficiência, possibilitando que as pessoas tenham condições objetivas necessárias ao fomento de sua autonomia (CARVALHO, 2022).

Nessa ótica, a ideia do que é um corpo normal — compreendido como um corpo que atende a um padrão de funcionamento hegemônico — passou a ser duramente criticada. Desta maneira, o modelo social confrontou o modelo médico devido a sua feição eminentemente social, como o nome já diz, focando mais no aspecto relacional daquilo que se percebe como deficiência (CARVALHO, 2022).

Influenciado pelo Modelo Social, o paradigma da Integração na escola consistiu em possibilitar que os alunos com NEE tivessem acesso a uma educação pública apropriada e gratuita, com ênfase na Educação Especial e em serviços pensados para atender às suas necessidades.

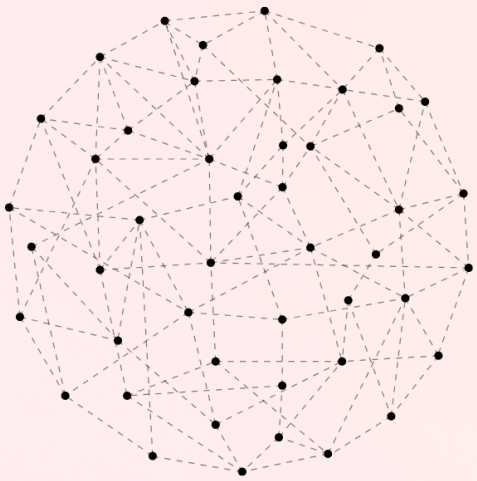
No contexto dos pressupostos do paradigma da Integração, os atendimentos educacionais aconteciam em espaços específicos destinados a esse fim (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019).

Modelo Biopsicossocial

De acordo com Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019), os pilares das discussões que embasam tanto o modelo médico quanto o social, foram incapazes de apresentar uma estratégia adequada para compreender a complexidade dos fenômenos ligados à inclusão/ exclusão. Sendo assim, os autores advogam que o modelo médico responsabiliza a pessoa com algum tipo de alteração na função da estrutura do corpo, por isso, preza pela sua reabilitação e medicalização, reforçando a categorização por tipos de deficiências.

Nesse sentido, o modelo social elucidou a incumbência da sociedade nos processos de exclusão, mantendo o foco em intervenções nas estruturas e sistemas sociais, como na saúde, educação, lazer, entre outros, para criar ambientes inclusivos.

No contexto da medicina, o Modelo Biopsicossocial assegura que a condição humana seja concebida como um resultado da interação entre mecanismos interpessoais e ambientais, teciduais, celulares, organísmicos (FAVA; SONINO, 2008). Por esse viés, segundo Pereira (1996), o Modelo Biopsicossocial defende que mundo é composto por um contínuo de sistemas que interagem a níveis diferentes, portanto, esses níveis estão hierarquicamente estruturados a níveis macro e micro.



Nessa perspectiva, o modelo agrupa fatores corporais e sociais e considera que é possível a plena interação dos indivíduos nas sociedades das quais fazem parte, como cidadãos que são, independente das doenças ou deficiências.

Isso é possível, pois, não são considerados apenas os aspectos médicos, ou apenas os seus reflexos sociais, dado que o modelo biopsicossocial representa a intersecção entre o modelo biomédico e o social, buscando incorporar os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais (LARA, 2013). Sendo assim, no caso da educação escolar, esse modelo possibilita identificar as acessibilidades para o educando desenvolver seu potencial ao máximo, ao passo em que se promove um ambiente guiado pelo respeito às diversidades (LARA, 2013).

Dessa forma, pode-se deduzir que cada ser humano necessita conhecer-se, saber avaliar e entender as transformações que acontecem por meio de seu psicológico e corpo, sabendo identificar os sinais de suas expressões (CARVALHO, 2022).

Em suma, esse modelo busca a compreensão integral do ser humano, contemplando as dimensões físicas, psicológicas e sociais (SILVA, 2021). Para Silva (2021) quando os dois aspectos (o psíquico e o social) integram uma concepção psicossocial, uma vez partindo do corpo biológico, trazem uma nova compreensão da saúde, mais ampla e integral, dado que os fatores biológicos, psicológico e sociológico são determinados como relevantes para a constituição plena do sujeito.

Histórico da avaliação biopsicossocial da deficiência no Brasil

De acordo com dados da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNDPD, a avaliação biopsicossocial da deficiência no Brasil é historicamente marcada por alguns eventos, como:

2007: Ratificação da Convenção: Grupo de Trabalho Interministerial criado por Decreto Presidencial – subsidiar a proposição de um modelo único de avaliação.

2011: Desenvolvimento do instrumento de avaliação IF-Br (Índice de Funcionalidade Brasileiro) baseado na CIF – OMS.

2013: Índice de Funcionalidade Brasileiro é publicado e entra em vigor a Lei Complementar 142 (aposentadoria da pessoa com deficiência no RGPS). IFBR-A é validado para fins da aposentadoria da LC 142.

2015: Lei Brasileira de Inclusão estabelece a avaliação biopsicossocial, interdisciplinar e multiprofissional.

2016: Instituído Comitê Nacional do Cadastro Inclusão e da Avaliação Unificada da Deficiência.

2018: Entra em vigor a avaliação biopsicossocial da deficiência, o Comitê inicia o processo de validação do IFBr-M (validação de conteúdo).

2019: Comitê é extinto pelo Decreto nº 9.759/2019, o processo de validação está em andamento (validação de face e de acurácia).

Por que aplicar o modelo biopsicossocial na educação inclusiva?

Esse modelo é pertinente para a promoção de uma educação inclusiva e efetiva, visto que contempla, de forma sistêmica, vários agentes envolvidos no processo.

Sendo assim, evidencia a responsabilização dos sistemas, das organizações e dos profissionais de diferentes setores, como a educação e a saúde, bem como as famílias dos alunos PcD, para a garantia da promoção de condições necessárias ao desenvolvimento do educando por meio de propostas educativas adaptadas e coerentes às especificidades dos discentes.

Essa perspectiva inclusiva também (re) significa o olhar para os espaços estruturais da escola, interferindo diretamente no conceito de acessibilidade, que passa a considerar alterações no espaço físico escolar para receber estes alunos. Isso se dá, pois, por esse viés há uma preocupação em desenvolver um ambiente familiar e social para o educando com NEE.

Portanto, muitos são os benefícios do modelo biopsicossocial na educação inclusiva, pois possibilita o:

- Desenvolvimento integral do educando, afastando-se as práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o tratamento da deficiência.
- Redução da estigmatização dos alunos com deficiência, pois parte do princípio que doença não é apenas limitação física e biológica.
- Melhora acessibilidade do ambiente escolar, pois requer tanto adequação dos espaços físicos, quanto a capacitação profissional dos educadores para incluir os alunos com maior assertividade.
- Fornece ferramentas para integração entre os setores responsáveis pelo desenvolvimento das pessoas com deficiência, requerendo um trabalho conjunto entre educação, saúde e assistência social.
- Contribui para elaboração de políticas públicas de inclusão que busquem o desenvolvimento integral do educando com ou sem deficiência.

Como utilizar o modelo biopsicossocial na escola?

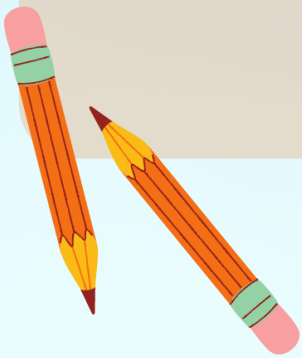
Esta perspectiva pode ser incorporada em diversos contextos, por exemplo:

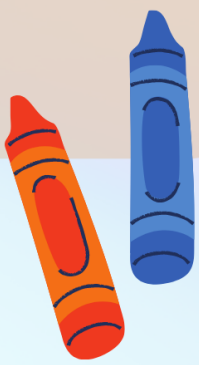
• Organizar o currículo escolar de forma que a educação especial seja voltada para o integral desenvolvimento do educando.

• Inserir a temática nos cursos de formação continuada.

• Promover palestras e minicursos com a participação de profissionais da saúde, assistência social, conselho tutelar e outras instituições que possam auxiliar na inclusão do educando.

• Estabelecer parcerias com as instituições de saúde e assistência social, buscando informações que possam ser importantes para melhorar a inserção do educando no ambiente escolar, por exemplo, informações adicionais sobre o diagnóstico médico, além da CID da doença. Buscar auxilio da assistência social caso perceba que no ambiente familiar do aluno há ausência de recursos básicos para sobrevivência.





Uso do modelo biopsicossocial nas escolas para a identificação e realização do atendimento aos alunos com NEE

Os profissionais da educação devem saber avaliar e entender as transformações que ocorrem no psicológico e corpo dos alunos com NEE para identificar os sinais de suas expressões, gestos, vocalizações e, assim, melhor atendê-los (CARVALHO, 2022).

Com base nisso, esta sessão dedicar-se-á a apresentar uma proposta metodológica baseada no modelo biopsicossocial que pode ser adotada e adaptada pelas escolas, com vistas a garantir a oferta de um ensino de qualidade aos alunos PcD.

Identificação do cenário

Sugere-se que, a princípio, sejam realizadas entrevistas parcialmente estruturadas com a família dos alunos com NEE e, na medida do possível, com o discente. Essa etapa é importante visto que dados essenciais podem ser coletados e, posteriormente, servirem como base para a realização de eventuais adaptações na escola.

Esse tipo de abordagem qualitativa proporciona uma melhor compreensão dos sujeitos envolvidos, portanto, possibilita reflexões mais amplas para se propor a inclusão de pessoas com deficiência, no ensino regular (CRESWELL,2010, p.43). A seguir, serão elucidadas algumas questões diagnósticas que podem ajudar os profissionais da educação a promover eventuais adaptações.

Questões para os familiares responsáveis pelo aluno

- Qual deficiência o aluno apresenta?
- Que tipo de atendimento diferenciado o educando precisa?
- O aluno realiza algum tratamento? Se sim, qual? Há quanto tempo?
- Caso o aluno faça acompanhamento médico, fisioterapêutico ou psicológico, quais são as orientações listadas por esses profissionais para garantir mais qualidade de vida ao educando?
- Quais são as principais aptidões e fragilidades do aluno observadas por você?
- Quem fica mais tempo com o aluno em casa?
- Quem acompanha, com frequência, o aluno em espaços externos? Ex: caminho da escola, passeios, igreja, etc.
- Em que medida o aluno interage com pessoas externas ao grupo familiar? Onde ocorrem essas interações?
- Quantas pessoas residem com o aluno?
- Qual é a renda familiar bruta?
- Quantas pessoas trabalham e quais são suas profissões?
- O estudante faz ingestão regular de remédios, se sim, quais?
- Como é o comportamento do aluno em contextos individuais e coletivos? Há alguma alteração?

22

- O discente se irrita com algo específico? Ex: sons, gestos, comportamentos.

- Há algo em especial que desperte a atenção e alegria do aluno? Por exemplo, algum tipo de *hobby*, brincadeira ou esporte preferido?

- Há alguma dificuldade de condução do aluno até a escola?

- Na sua opinião, enquanto familiar responsável, quais são os principais desafios e possibilidades para a garantia da educação do discente com NEE?

- Há algum recurso tecnológico utilizado pelo aluno para potencializar sua autonomia? Em caso positivo, o aluno dispõe desse recurso?

A partir desses e outros questionamentos que possam surgir, o profissional da educação poderá ter uma direção para começar a agir em busca de uma educação inclusiva contextualizada a sua realidade de ensino. Ademais, o próximo passo é verificar as condições físicas e pedagógicas da escola.

Questões para os profissionais da educação refletirem

Mesmo que não haja alunos com NEE diagnosticadas matriculados, é importante que a escola esteja habilitada para lidar com essa crescente realidade. Apesar dos dados disponibilizados pelo INEP a respeito da existência de alunos com NEE, o censo escolar não amplia as informações sobre esses discentes com laudo médico. Além disso, desconhece outras realidades, como alunos com déficit de atenção, alunos que, mesmo sem laudo, foram diagnosticados parcialmente pelos professores com alguma NEE.

Dadas essas considerações, adiante, serão propostos alguns questionamentos que poderão ajudar na busca por equidade e condições humanas na oferta das práticas de ensino e aprendizagem.

- Há alunos PcD matriculados? Se sim, quantos?
- A partir de sua experiência enquanto educador, você consegue perceber a existência de alunos com transtorno de aprendizagem ou com algum tipo de NEE mesmo sem laudo médico? Qual o perfil desses alunos?
- Caso não haja alunos PcD matriculados, na região qual a escola está situada residem crianças e adolescentes com NEE? Se sim, por que esses alunos não fazem parte da comunidade escolar?
- A escola possui adaptações nas estruturas físicas (rampas, banheiros adaptados, etc) para atender alunos PcD? Caso não tenha, o que precisa ser feito para garantir a acessibilidade?
- ·A equipe multidisciplinar (Professores, gestores, apoio) tem formação para lidar com as NEE dos alunos PcD?

- Existem recursos que são disponibilizados para o trabalho com este aluno? Se sim, quais são eles? São suficientes?

- Quais são os maiores desafios para que a Inclusão seja efetivada na escola? Quais estratégias podem ser adotadas para superá-los?

Somado às questões, sugere-se que as escolas façam a tabulação do dados para facilitar o acesso às informações referentes aos alunos com NEE, com o intuito de potencializar o atendimento e buscar parcerias. É importante que esse diagnóstico seja compartilhado entre os profissionais da educação via e-mail e, também, em espaços informativos na sala dos professores, coordenação e direção.

Tabela 02: Diagnóstico 01

1ª triagem				
Turma	Número de Alunos	Alunos da Educação especial com laudo	Alunos que não tem laudo, mas que na percepção do professor precisa de acompanhamento médico	Alunos com dificuldades de aprendizagem
1º ano				
2º ano.				
3º ano				
4º ano				
5º ano				
6º ano				
7º ano				
8º ano				
9º ano				
1ª série				
2ª série				
3ª série				
Total				

Fonte: Carvalho (2022)

A triagem sugerida na tabela 02 possibilita ao professor, a partir de suas experiências educacionais, identificar alunos que precisam de atendimento educacional especializado ainda que não tenham laudo médico. A partir desse diagnóstico, a comunidade escolar pode buscar parcerias com as famílias e outras instituições sociais para garantir o desenvolvimento pleno desses alunos.

A tabela 03 recomenda que os professores identifiquem as condições biológicas e funcionais dos alunos com laudo, a partir da Classificação Internacional de Doença (CID) e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A partir disso, terão acesso também às recomendações médicas e familiares, como os remédios necessários e os recursos materiais e pedagógicos requeridos para sua plena aprendizagem.

Tabela 03: Diagnóstico 02

2ª triagem: Alunos da Educação especial com laudo						
Nome do Aluno	CID	CIF	Remédios	Recomendações médicas	Recomendações dos familiares	Recursos materiais/pedagógicos necessários

Fonte: Carvalho (2022)

A tabela 04 mantém o foco nos alunos que não tem laudo, mas que na percepção do professor precisam de acompanhamento médico. Busca-se, com esse instrumento, justificar as razões do educando necessitar acompanhamento médico e delinear possíveis intervenções pedagógicas para garantir seu desenvolvimento. Além disso, evidencia-se os principais desafios para a aprendizagem desse aluno e os recursos materiais e pedagógicos necessários para um ensino mais contextualizado.

Tabela 04: Diagnóstico 03

3ª triagem: Alunos que não tem laudo, mas que na percepção do professor precisa de acompanhamento médico					
Nome do Aluno	Turma	Por que necessita de acompanhamento médico?	Intervenções pedagógicas realizadas	Principais desafios de ensino-aprendizagem	Recursos materiais/pedagógicos necessários

Fonte: Carvalho (2022)

Um movimento similar é realizado na tabela 05, entretanto, com foco nos alunos com dificuldades de aprendizageM.

Tabela 05: Diagnóstico 04

4ª triagem: Alunos com dificuldade de aprendizagem					
Nome do Aluno	Turma	Tipo de dificuldade	Intervenções pedagógicas realizadas	Principais desafios de ensino-aprendizagem	Recursos materiais/pedagógicos necessários

Fonte: Carvalho (2022)

Considerações finais

A partir das informações aqui apresentadas, espera-se que as escolas possam compreender a plausibilidade do modelo biopsicossocial para a oferta de uma Educação Inclusiva mais contextualizada e alinhada às reais demandas de ensino, visto que, a partir dessa perspectiva, considera-se o processo de ensino-aprendizagem enquanto um sistema composto por vários agentes (escola, família, bairro, etc.) em constante interação.

Posto isso, não se pode mais considerar o aluno com NEE apenas a partir de sua deficiência ou distúrbio durante o planejamento pedagógico. É preciso que a escola tenha uma visão mais ampla e conheça a realidade desses alunos fora dos muros da escola, pois aspectos externos podem influenciar o desenvolvimento desse educando. Portanto, as proposições diagnósticas aqui elucidadas podem ajudar as instituições de ensino a oferecerem um tratamento mais humano e sensível a esses alunos e adaptar a escola tanto em suas características físicas como pedagógicas para a recepção dos alunos com NEE.

27

VERSÃO AUDIOBOOK PARA DEFICIENTES VISUAIS

Para ter acesso ao *audiobook* ligue a câmera do *smartphone* e direcione-a sob o Qr-code. Caso a câmera do celular não seja compatível com essa função, é necessário realizar o *download* do aplicativo "Leitor de QRCode", disponível no link: https://bit.ly/3aesRJR. Depois de instalar e executar o aplicativo, é só apontar a câmera para a imagem do QR-Code.

Referências

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I, M (orgs). **Um olhar sobre a diferença**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

CAMBAÚVA, L. G. **Análises das Bases Teóricas-Metodológicas da Educação Especial.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, R, F. U**m estudo sobre a educação inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, região do pantanal mato-grossense.** Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Sinop, 2022.

CRESWELL, J, W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes. 3º Edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE OLHO NA HISTÓRIA. **Atividades de História Medieval - Igreja Católica. 2011.** Disponível em:https://bit.ly/3xQrNcP. Acesso em: 26 set. 2022.

DINIZ, F. **O que é deficiência?**. São Paulo : Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos ; 324.

FAVA, G, A.; SONINO, N. O modelo biopsicossocial: trinta anos depois. **Psychotherapy And Psychosomatics**, Bologna, v. 77, n. 1, p. 1-2, 2008.

FELIX, T, S. **Concepções do psicossiocial e a política de saúde mental brasileira.** Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: U**ma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire, 1996.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011, pp 333-361.

LARA, L, F. Gestão de pessoas e o desafio da inclusão das pessoas com deficiência: Uma Visão Antropológica Da Deficiência. **Revista Capital Científico** – Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 121-142, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. Cortez Editora, 2011. 231p.

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

NEVES, R. **Matéria; EDUCAÇÃO ESPECIAL- Mato Grosso possui 9.555 estudantes com algum tipo de deficiência.** Secretaria de Comunicação Social Terça-feira, 1 de jun. de 2021. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/Acesso em 19/03/2022

PEREIRA, M, G. O psicólogo no contexto de saúde: modelos de colaboração. **Notas Didácticas**, Lisboa, p. 357-361, 1996.

PINTEREST. **Terapian Rock - Infamous execution place for traitors, criminals and the disabled.** Disponível em:. Acesso em: https://bit.ly/3DSdZTf. 26 set. 2022.

PRYCHODCO, R, C.; FERNANDES, P.; BITTENCOURT,Z, L, C. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**, vol. 32, 2019, Janeiro-, pp. 1-23.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Números da Educação Especial em Mato Grosso.** 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3zPMZRU>. Acesso em 18/03/2022.

SILVA, J, O. **Estudo e desenvolvimento de um modelo biopsicossocial:**aspectos teóricos e propostas de intervensão multidisisciplinar. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação da Paraíba, 2021

SILVA, O, M. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, N, L, P.; DESSEN, M, A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v.17 n.2, 2001.

ANEXO 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um estudo sobre a Educação Inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, Região do Pantanal Mato-grossense.

Pesquisador: REBECA FERREIRA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49642221.3.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.038.989

Apresentação do Projeto:

Este projeto traz como proposta um estudo sobre a Educação Inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia região do Pantanal Mato-grossense, com finalidade de analisar os desafios enfrentados por duas escolas públicas do campo no que se refere à efetivação da Educação Inclusiva. A problemática recai sobre o atendimento às necessidades educacionais de ordem biopsicossocial, onde o objetivo é analisar a realidade vivenciada por duas escolas do campo localizadas na fronteira do pantanal mato-grossense do Brasil com a Bolívia, a fim de compreender seus desafios para a efetivação da educação inclusiva biopsicossocial. O período temporal da análise se dá entre a implantação das escolas no ano de 2001 e a data presente. A metodologia será a revisão da literatura, a análise documental e a coleta de dados primários por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados serão sistematizados, analisados e apresentados de forma qualitativa. Como parte da proposta do Mestrado Profissional, as conclusões devem ser publicadas em artigos e capítulos de livros, e o conhecimento gerado deve subsidiar propostas de intervenção junto da Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres, local onde se encontram as escolas campo.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 5.038.989

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral deste estudo é analisar a realidade vivenciada por duas escolas do campo localizadas na fronteira do pantanal mato-grossense do Brasil com a Bolívia, a fim de compreender seus desafios para a efetivação da educação inclusiva biopsicossocial.

Objetivo Secundário:

-Elaboração de um quadro teórico referencial para delimitar e compreender os conceitos propostos com uso no Projeto de Pesquisa.

-Traçar um diagnóstico sobre o estágio atual de políticas de educação inclusiva nas regiões de fronteira no Brasil.

-Levantamento de dados no censo escolar brasileiro do número de crianças identificadas como da Educação Especial na região de fronteira.

-Identificar a inserção da Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas;

-Evidenciar nos registros escolares a existência de alunos de origem boliviana a serem atendidos bem como relatórios com vistas a perceber as dificuldades e potencialidades dos alunos descritas pelos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios da pesquisa do ponto de vista do participante, em curto prazo, são inexistentes. No entanto essa perspectiva não deve ser encarada como adversidade, mas apropriadamente reconhecida, pois a pesquisa é de caráter público, a comunidade escolar e sociedade em geral poderão ter acesso à pesquisa, debatê-la e refletir individual e coletivamente sobre a importância dos estudos acerca das ações e práticas da gestão escolar que possibilitem e promovam a inclusão de alunos com necessidades especiais. Dessa forma, seus benefícios proporcionam, em longo prazo, conscientização a respeito da natureza da construção do conhecimento científico. A pesquisa pode ser caracterizada de risco mínimo, pois há a possibilidade de ocorrer: a) constrangimento para responder alguma pergunta realizada durante a entrevista; b) cansaço ao responder o questionário durante a entrevista; c) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações da entrevista; d) risco de quebra de sigilo. Para prevenir estes riscos: a) será disponibilizado antecipadamente o questionário aos participantes para conhecerem o teor das perguntas e aceitar, solicitar mudança ou exclusão de algum item, será assegurada e respeitada a vontade do participante, tendo a liberdade de manifestar interesse ou mesmo recusa em responder as perguntas que serão

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

realizadas; b) poderá o participante da pesquisa solicitar a qualquer momento interrupção da entrevista para seu descanso
ou que seja remarcada uma nova data e horário para continuidade da entrevista; c) Para minimizar desconfortos, será garantindo local
reservado, arejado e liberdade para não responder
questões constrangedoras e d) será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Ressaltamos que as entrevistas acontecerão de forma remota observando o disposto no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS Brasília, de 24 de fevereiro de 2021. Constará de questões pré-determinadas e com respostas relativamente livres. A pesquisa se dará em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº510 de 2016. Acontecerá em formato não presencial por meio de ambiente virtual por meio de aplicativos de vídeo chamada, não envolvendo a presença fisicavdo pesquisador e do participante da pesquisa. Os dados pessoais, bem como informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados –LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos e de prontuário serão preservados. Como também os dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a
organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018). A fim de melhor conduzir as entrevistas, todas as etapas/fases não presenciais do estudo serão esclarecidas aos participantes, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos por meio eletrônico. Também serão descritos e justificados os procedimentos a serem adotados para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado. Destacaremos além dos benefícios relacionados com a participação na pesquisa, os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Assim como as limitações como pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão documentais, desse modo serão apresentados, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa. Em relação ao convite para participação na pesquisa serão mantidos os cuidados

para preservar a identidade e os seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. Será individual enviado por e-mail por apenas um remetente, no caso eu a um destinatário, o participante da pesquisa, enviado na forma de lista oculta. Enviarei
um link para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. O consentimento será previamente apresentado no convite e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder entrevista da pesquisa. Esclareceremos também como serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, pois a mesma se dará exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.
Antes de responder às perguntas da pesquisa disponibilizadas em ambiente não presencial
ou virtual por meio de entrevista, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido ao entrevistado para a sua anuência. Os documentos em formato eletrônico
relacionados à obtenção do consentimento apresentarão todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa. Ao final da entrevista será lembrada ao participante a importância de guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Ao participante da pesquisa reserva-se o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Assim como o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. O participante de
pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento. Após a entrevista fica de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou
coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

PENDÊNCIA A SER SANADA:

Apresentar um TCI (Termo de compromisso entre as instituições) entre a UNEMAT (Assinado pelo DPPF do Campus onde está o Programa de Pós graduação) e as escolas envolvidas (assinadas pelos respectivos diretores).

PENDÊNCIA SANADA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	18/09/2021 06:47:58		Aceito
Outros	TERMO_ENTRE_INSTITUICOES.pdf	18/09/2021 06:45:37	REBECA FERREIRA CARVALHO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO.pdf	18/09/2021 06:43:17	REBECA FERREIRA CARVALHO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1783397.pdf	18/08/2021 17:40:05		Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	03/07/2021 21:11:05	REBECA FERREIRA CARVALHO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	OFICIO.pdf	03/07/2021 20:46:59	REBECA FERREIRA CARVALHO	Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.038.989

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 15 de Outubro de 2021

Assinado por:
Severino de Paiva Sobrinho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br