



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

LUCINEIDE OLIVEIRA SILVA

**ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso em Junco/BA**

JACOBINA/BA

2018

LUCINEIDE OLIVEIRA SILVA

**ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso em Junco/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV, como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa: Formação, Linguagens e Identidade.

Orientadora: Professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori.

JACOBINA/BA

2018

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Silva, Lucineide Oliveira.

S586e Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de
alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA /
Lucineide Oliveira Silva.

Jacobina - BA
182 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu
Senso* / Programa de pós-graduação em educação e diversidade
da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de
ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da
Bahia, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

1. Inclusão e Exclusão. 2. Espaço escolar. 3. Acessibilidade. I. Silva,
Lucineide Oliveira. II. Salvadori, Juliana Cristina. III. Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III.
Título

CDD – 371.9046

FOLHA DE APROVAÇÃO

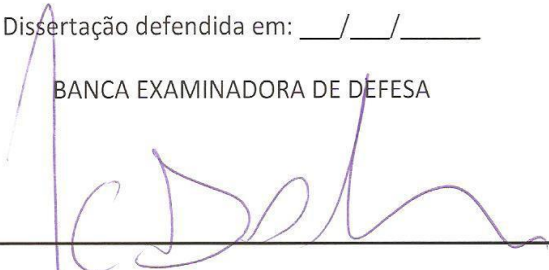
LUCINEIDE OLIVEIRA SILVA

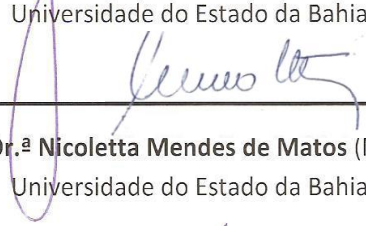
**ESPAÇO ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
ESTUDO DE CASO EM JUNCO/BA**

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA


Orientador: **Prof.ª Dr.ª Juliana Cristina Salvadori**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof.ª Dr.ª Nicoletta Mendes de Matos (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Mª Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho (Coorientadora)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof.ª Dr.ª Susana Couto Pimentel (Membro externo)

Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB

Jacobina – BA

2018

“Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar, pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem”. (Zigmunt Bauman)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que plantou em mim um sonho que hoje se materializa!

Agradeço a minha mãe (em memória) pela força e palavras de incentivo dadas a mim por toda vida!

À minha família, sempre na retaguarda apoiando as minhas lutas e conquistas!

Agradeço a Dinho, meu companheiro, por compreender as minhas limitações diárias durante esse processo e pelo carinho concedido a mim, só pode ser amor!

À minha querida orientadora e amiga, professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, os meus sinceros agradecimentos, o caminho ficou mais fácil com o seu incentivo e confiança!

À minha coorientadora, professora Mestre Ana Lucia Oliveira Freitas de Carvalho, amiga e conselheira nos momentos tensos, muito obrigada!

Às professoras Dr^a Susana Couto Pimentel e Dr^a Nicoleta Mendes de Mattos, pelas competentes orientações na qualificação, levando a parceria até a banca final!

Aos colaboradores da Escola por ter abraçado essa pesquisa!

À SEMEC na pessoa do Secretário Professor André Mota Sampaio por proporcionar condições para que esse estudo se concretizasse!

Aos amigos particulares por compreenderem que a minha vida social estava pausada, daqui a pouco estarei de volta!

A todos os colegas de jornada, companheiros do DIFEBA e GEEDICE, aos professores do curso, bem como aos demais funcionários da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus IV, Jacobina/BA.

RESUMO

Neste trabalho objetivou-se compreender como o espaço escolar produz e reproduz os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência. Para tanto, a pesquisa “Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/Ba”, foi desenvolvida por meio do Estudo de Caso Etnográfico com abordagem qualitativa. Como dispositivos elegemos a observação participante com protocolo observacional para registrar as informações; pesquisa documental; entrevista semiestruturada com os atores educacionais. Para trabalhar com o Estudo de Caso Etnográfico optamos pela técnica de análise descrição densa, e triangulação de dados. Apresentamos o problema da pesquisa, que também se configura em uma questão norteadora: Como a ocupação do espaço escolar por alunos com deficiência impacta no processo de inclusão e exclusão? Participaram dessa pesquisa 08 familiares responsáveis pelos alunos com deficiência e que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional (SRMF) da Escola Municipal pesquisada; 03 professores da sala comum e da Sala de Recurso Multifuncional com modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 04 componentes do corpo diretivo; 07 profissionais de apoio; e 08 alunos com deficiência. Como principal aporte teórico utilizamos para as abordagens Inclusão e Exclusão: conceito; análise histórica e perspectivas, utilizamos os seguintes autores: Sasaki (1998); Stainback (1999); Mantoan (2006); Lima (2006); Pimentel (2007); Ropoli et al. (2010); Piletti (2014); Mattos (2014); Carvalho (2014). Sobre a abordagem Espaço utilizamos: conceito; características; fatores críticos; perspectivas, por meio dos seguintes autores: Milton Santos (2014); Harvey (2009); Bauman (2001; 2005); Rodrigues (2003); Silva (2015). Para a categoria Acessibilidade utilizamos: conceito; características; fatores críticos; perspectivas, a partir dos seguintes autores: Santos (2013); Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010); Silva (2006); Os resultados que emergiram desse estudo indicaram as seguintes necessidades: apoio do poder público municipal para a reestruturação do espaço físico e pedagógico da escola para a inclusão de alunos com deficiência; reelaboração do projeto político pedagógico e que contemple a inclusão escolar; formação continuada para os atores educacionais com foco na inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, temos como objetivo, propor uma ação interventiva por meio do plano de ação dialógico com início em setembro a dezembro de 2018 e março a julho de 2019, alcançando sua culminância com a realização da Conferência Municipal de Inclusão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Jacobina; Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED); Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) que é um desdobramento do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e discursos (DIFEBA).

Palavras-chave: Inclusão e Exclusão. Espaço escolar. Acessibilidade.

ABSTRACT

This study has aimed at understanding how the school space can produce and reproduce the process of inclusion and exclusion of students with disabilities. “The school space and the process of inclusion and exclusion of students with disabilities: a case study in Junco/BA” was developed as an Ethnographic case study within a qualitative approach. As data collection methods we have chosen participant observation (based on an observational protocol); document analysis; and semi-structured interview. Considering this is an Ethnographic Case Study, we have opted for thick description as data analysis method. The research question posed was: How does the occupation of school space by students with disabilities impact on the inclusion and exclusion process of them? The participants in this study were 08 family members responsible for students with disabilities that attends the Multifunctional Resource Room (SRMF) of the Municipal School researched; 03 teachers from regular school and the Multifunctional Resource Room with the Specialized Educational Assistance (AEE) modality; 04 members from the school managing body; 07 members of the support staff; and 08 students with disabilities. As the main theoretical contribution regarding Inclusion and Exclusion categories we have used: for Concept, Historical Analysis and Perspectives: Sasaki (1998); Stainback (1999); Mantoan (2006); Lima (2006); Pimentel (2007); Ropoli et al. (2010); Piletti (2014); Mattos (2014); Carvalho (2014). Regarding Space as a research category we have based our discussion on the following authors: for Concept, Characteristics, Critical Factors and Perspectives,: Milton Santos (2014); Harvey (2009); Bauman (2001; 2005); Rodrigues (2003); Silva (2015). For Accessibility as category we have used the contributions of: for Concept; Characteristics; Critical factors; Perspectives: Santos (2013); Giacomini, Sartoretto and Bersch (2010); Silva (2006). The results found indicate: the need of municipal public power support for restructuring the physical and pedagogical space of the school for the inclusion of students with disabilities; re-elaboration of the school political pedagogical project to contemplate the inclusion in school; actions contemplating continuing education for educational actors focusing on the inclusion of students with disabilities. Based on the findings, we are proposing an intervention action through a dialogical action plan (from September, 2018 to July 2019), culminating in Municipal Conference for Educational Inclusion, in partnership with the Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) of Jacobina; Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED); Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), and Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e discursos (DIFEBA).

Key-Words: Inclusion and Exclusion; School Space; Accessibility.

LISTA DE SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- AEE – Atendimento Educacional Especializado.
- BPC – Benefício de Prestação Continuada.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CONAE – Conferência Nacional de Educação.
- DIFEBA - Diversidade, formação, educação básica e discursos.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- GEEDICE – Grupo de Estudo em Educação Inclusiva e Especial.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e cultura.
- MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- PNEE – Plano Nacional de Educação Especial.
- PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade.
- PPP – Projeto Político Pedagógico.
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- SEESP – Secretaria de Educação Especial.
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- SRMF – Sala de Recurso Multifuncional.
- TEA – Transtorno de Espectro Autista.
- TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.
- TOD – Transtorno Opositor Desafiante.
- TOPA – Todos Pela Alfabetização.
- UFC – Universidade Federal do Ceará.
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Plano de Trabalho.....	21
Figura 2. Mapa de Jacobina – Bahia.....	59
Figura 3. Fachada da escola Municipal pesquisada.....	61
Figura 4. Área interna - Jardim.....	61
Figura 5. Pavilhão com rampas - não normativa.....	61
Figura 6. Rampa de acesso ao pavilhão da secretaria e SRMF.....	61
Figura 7. Quadra esportiva.....	61
Figura 8. Banheiro adaptado - não normativo.....	61
Figura 9. Refeitório.....	62
Figura 10. Sala de aula comum.....	62
Figura 11. SMRF.....	62
Figura 12. Sala de informática, Biblioteca e Sala dos professores.....	62
Figura 13. Auditório.....	62
Figura 14. Prática pedagógica e experiência.....	91
Figura 15. Elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência.....	93
Figura 16. Impacto sobre a prática pedagógica e chegada dos alunos com deficiência..	95
Figura 17. Participação das famílias e diálogo sobre exclusão/inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar.....	97
Figura 18. Ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.....	98
Figura 19. Recursos financeiros para atender o aluno com deficiência.....	100
Figura 20. Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.....	102
Figura 21. Prática pedagógica e experiência.....	104
Figura 22. Participação na elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência...	105
Figura 23. Impacto sobre a prática pedagógica com a chegada dos alunos com deficiência à escola.....	107
Figura 24. Espaço físico da escola e inclusão de alunos com deficiência.....	108
Figura 25. Ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.....	110
Figura 26. Relação entre professor da sala comum e da SRMF.....	111
Figura 27. Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.....	113
Figura 28. Experiência Profissional.....	115

Figura 29. Prática Pedagógica e exclusão e inclusão escolar.....	116
Figura 30. Prática Pedagógica e exclusão e inclusão escolar.	118
Figura 31. Prática Pedagógica e exclusão e inclusão escolar.....	119
Figura 32. Espaço físico da escola para a inclusão e exclusão de alunos com deficiência.....	121
Figura 33. Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.....	123
Figura 34. Trajetória familiar da pessoa com deficiência.....	125
Figura 35. Inclusão e exclusão na escola.....	127
Figura 36. Espaço físico e pedagógico da escola para inclusão do aluno com deficiência.....	128
Figura 37. O papel da família dentro da escola.....	130
Figura 38. Participação na elaboração e/ou reelaboração do PPP.....	131
Figura 39. Relação entre professor/a da sala comum, professor da SRMF e família....	132
Figura 40. Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.....	135
Figura 41. O que você gostaria de falar sobre si mesmo?.....	138
Figura 42. Desenho de Jasmine.....	139
Figura 43. Desenho de Moana.....	139
Figura 44. Espaço físico da escola.....	140
Figura 45. Desenho de Moana.....	141
Figura 46. Desenho de Jasmine.....	142
Figura 47. Desenho de Moana.....	142
Figura 48. Sobre inclusão escolar.....	143
Figura 49. Sobre exclusão escolar.....	145
Figura 50. Dificuldades encontradas para frequentar a escola.....	146
Figura 51. Como é o dia a dia na escola?.....	147
Figura 52. O que mais desperta o seu interesse na escola?.....	148
Figura 53. Gostaria de falar mais alguma coisa que considere importante sobre a escola ou sobre você?.....	150
Figura 54. Organograma de Formações Dialogais – Ações.....	153
Figura 55. Organograma de Formações Dialogais – Cronograma.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Abordagem, delineamento e dispositivos de pesquisa.....	20
Quadro 2. Enquadramento teórico.....	22
Quadro 3. Dados sobre os colaboradores.....	33
Quadro 4. Construção de dados da pesquisa.....	34
Quadro 5. Pessoas com deficiência – Panorama Brasil e Grandes Regiões.....	38
Quadro 6. Total de pessoas com deficiência beneficiárias do BPC na faixa de 4 a 17 anos - Jacobina/Ba.....	40
Quadro 7. Legislações para inclusão.....	42
Quadro 8. Matriz espaço-temporal para a teoria Marxiana.....	48
Quadro 9. Grade de Práticas Espaciais.....	50
Quadro 10. Estagiários e suas funções na educação municipal.....	55
Quadro 11. Números de alunos matriculados/2018.....	59
Quadro 12. Tipos de Acessibilidade.....	65
Quadro 13. AEE e seu público alvo, objetivos e profissionais.....	68
Quadro 14. Papel da escola regular e do Atendimento Educacional Especializado.....	68
Quadro 15. Participantes, funções e pseudônimos.....	75
Quadro 16. Inclusão, exclusão, espaço e acessibilidade.....	88
Quadro 17. As quatro dimensões da prática espacial.....	90
Quadro 18. Questões da entrevista para corpo diretivo.....	95
Quadro 19. corpo diretivo.....	95
Quadro 20. corpo diretivo.....	97
Quadro 21. corpo diretivo.....	99
Quadro 22. corpo diretivo.....	101
Quadro 23. corpo diretivo.....	102

Quadro 24. Corpo Diretivo.....	104
Quadro 25. Corpo Diretivo.....	105
Quadro 26. Professores.....	107
Quadro 27. Professores.....	108
Quadro 28. Professores.....	109
Quadro 29. Professores.....	111
Quadro 30. Professores.....	112
Quadro 31. Professores.....	114
Quadro 32. Professores.....	115
Quadro 33. Professores.....	116
Quadro 34. Questões da entrevista dos profissionais de apoio.....	118
Quadro 35. Profissionais de Apoio.....	119
Quadro 36. Profissionais de Apoio.....	120
Quadro 37. Profissionais de Apoio.....	122
Quadro 38. Profissionais de Apoio.....	123
Quadro 39. Profissionais de Apoio.....	125
Quadro 40. Profissionais de Apoio.....	126
Quadro 41. Questões das entrevistas das famílias dos alunos com deficiência.....	129
Quadro 42. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	129
Quadro 43. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	131
Quadro 44. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	132
Quadro 45. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	134
Quadro 46. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	136
Quadro 47. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	137
Quadro 48. Famílias dos Alunos com Deficiência.....	138
Quadro 49. Questões das entrevistas dos alunos com deficiência.....	141
Quadro 50. Alunos (as) com Deficiência.....	142
Quadro 51. Alunos (as) com Deficiência.....	145
Quadro 52. Alunos (as) com Deficiência.....	148
Quadro 53. Alunos (as) com Deficiência.....	149
Quadro 54. Alunos (as) com Deficiência.....	150
Quadro 55. Alunos (as) com Deficiência.....	152
Quadro 56. Alunos (as) com Deficiência.....	153
Quadro 57. Alunos (as) com Deficiência.....	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: os desafios do pesquisador.....	11
CAPÍTULO 1: Percurso teórico metodológico: abordagem, delineamento e dispositivos de pesquisa.....	17
1.1 Revisão Sistemática.....	23
1.2 Conhecendo os colaboradores da pesquisa.....	31
1.3 Dispositivos e sistematização de dados.....	33
CAPÍTULO 2: o espaço escolar: uma reflexão sobre inclusão e exclusão de alunos com deficiência.....	38
2.1 Espaço X Espaço da escola.....	47
2.2 A produção da exclusão e da inclusão no espaço escolar.....	53
2.3 O espaço escolar como lócus de pesquisa.....	57
2.3.1 Sala de Recursos Multifuncionais – SRMF e o Atendimento Educacional Especializado AEE.....	66
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	72
3.1 Reflexões compartilhadas: o que pensam os atores educacionais sobre o espaço escolar e inclusão.....	73
3.2 Triangulando os Dados.....	87
3.2.1 Entrevistas semiestruturadas.....	93
3.2.1.1 O espaço escolar e o processo de inclusão na perspectiva da gestão.....	94
3.2.1.2 O espaço escolar e o processo de inclusão na perspectiva dos professores.....	107
3.2.1.3 O espaço escolar e o processo de inclusão na perspectiva dos profissionais de apoio.....	118
3.2.1.4 O espaço escolar e o processo de inclusão na perspectiva das família.....	128
3.2.1.5 O espaço escolar e o processo de inclusão na perspectiva dos alunos.....	140
CONSIDERAÇÕES: Por quais motivos mudar? Propondo a intervenção.....	157
(DES)ENLACES.....	161
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	170
ANEXOS.....	173

INTRODUÇÃO: OS DESAFIOS DO PESQUISADOR

Para externar o que vimos no caminhar da nossa pesquisa, tomando o espaço da escola como objeto de estudo, passamos a conhecer as suas particularidades e buscamos compreender como este espaço impacta na vida dos alunos com deficiência, suas famílias e demais colaboradores desse estudo. Sem dúvida, podemos antecipar que foi um grande desafio.

O estudo ora apresentado, abarca a formação continuada, vivência e experiência enquanto professora graduada em Educação Física¹ atuando na rede pública municipal da cidade de Jacobina-Bahia há dez anos e destes, quatro como professora em Sala de Recurso Multifuncional; e na rede estadual da Bahia há quatro anos atuando na Educação Básica para o Ensino Médio.

Entre 2010 e 2011, cursei a Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado - AEE², pela Universidade Federal do Ceará – UFC, com carga horária de 448 horas, ofertada em parceria com a Prefeitura Municipal de Jacobina. A escolha dos professores, para cursar a Pós-Graduação se deu de forma restrita sem divulgação ampla na rede municipal, o que fez com que apenas doze professoras fossem contempladas para esta formação e direcionadas para as salas de AEE neste Município, dentre estas professoras me fiz presente. A minha prática pedagógica na área de inclusão teve início como professora substituta na Sala de Recursos Multifuncionais, ofertando o Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal Beatriz Guerreiro, em 2013, e, em 2014 na Escola Municipal Leolino Ferreira da Silva, Distrito de Junco/Jacobina, desta vez como professora titular da SRMF³, com o Atendimento Educacional Especializado.⁴

¹ Como profissional efetiva da rede municipal de Jacobina, desde 2008, tenho investido no estudo sobre inclusão escolar na minha prática pedagógica, inicialmente por meio de cursos de formação continuada ofertados pelo Município, tais como: Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial, promovido pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação – FNDE, no período de março a dezembro de 2008 com carga horária de 180 horas; IV Curso de Formação de Gestores e Educadores – “Educação Inclusiva, direito à diversidade” no ano de 2008, com duração de 40 horas, ofertado pela Prefeitura Municipal de Jacobina; Seminário Regional de “Educação Inclusiva: direito à diversidade” no ano de 2009 com carga horária de 40 horas, oferecido pela Prefeitura Municipal de Jacobina.

² Serviço da educação especial que, [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimine as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p.17).

³ São espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE); essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos da educação especial em turno contrário à escolarização (ROPOLI et al., 2010, p.31).

⁴ Ressalto que das professoras que receberam a formação continuada pela Pós-Graduação oferecida pelo Município de Jacobina, apenas duas não aceitaram seguir nesta área.

Dissertar sobre esse estudo é falar sobre uma trajetória acadêmica e profissional, que tem sistematicamente abordado a inclusão de pessoas com deficiência desde a Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, História e Sociedade ofertada pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV, que teve como tema “O Currículo do Professor da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva”, pesquisa concluída no ano de 2014 e que seguiu pelo viés da formação profissional, formação continuada e o currículo.

Entre os anos de 2012 e 2016 participamos do curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Educação Física, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em modalidade de educação à distância com carga horária de 180 horas/aula. Este curso possibilitou nos aperfeiçoarmos em atividades físicas para pessoas com deficiência e refletir sobre inclusão e seus aspectos.

Atualmente sou discente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Ciências Humanas – Campus IV - Jacobina/Bahia, com a pesquisa: Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA.

O Mestrado Profissional assume a responsabilidade de fazer acontecer produtos educacionais que possibilitem a inovação e a efetiva intervenção na qualidade do ensino; possibilitar aos educadores o aprofundamento da formação, respondendo as suas necessidades profissionais; possibilitar aos profissionais da educação o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa e intervenção relacionada ao trabalho pedagógico, considerando a diversidade e as diferenças socioculturais.

Nesse contexto, não poderia deixar de citar o Grupo de Estudo em Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE, que é parte do grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso - DIFEBA. O GEEDICE, se propõe a atender a demanda da inclusão na região, considerando o professor da rede regular em diálogo com os saberes e práticas de sua formação em sala e dos professores especializados bem como da educação especial. A proposta do grupo de estudo GEEDICE se funde na proposta do coensino, também conhecido por ensino colaborativo, que pensa a inclusão e o educar do e para a diversidade.

Do mesmo modo, a experiência adquirida como professora na educação especial e os estudos promovidos sobre inclusão se tornaram alavanca para minha atuação cotidiana e estímulo para iniciar esta pesquisa. Trabalhar com a diversidade já havia sido parte de uma experiência longa na rede particular de ensino como professora de Educação Física, área que possibilita contato com situações peculiares.

Intervenções no campo da educação inclusiva, trouxeram a possibilidade de auxiliar colegas que se sentiam angustiados diante da novidade de ter que trabalhar com alunos com graus de deficiência variados. Este processo trouxe ao centro da discussão o currículo, por meio das formações e a necessidade de torná-lo acessível para que todos pudessem aprender e ter via direta aos espaços em igualdade de direitos, como previsto pela Declaração de Salamanca – 1994, um dos documentos norteadores da LDB⁵ 9394/96 e da política nacional de inclusão, que seria formulada e posta em ação a partir 2003, com o Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”.

Dando ênfase à formação de gestores e educadores e à afirmação da escola como espaço primordial para a valorização da diversidade e garantia de cidadania, o referido Programa visava a caução do direito de acesso de todos à escolarização, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos, à organização do atendimento educacional especializado na rede pública e à criação de apoio à inclusão. Com 147 municípios-polo, o Programa previu entre suas ações, formação docente e a sensibilização da comunidade escolar para a implementação da política da educação inclusiva e, Jacobina, sendo um dos municípios-polo na Bahia, em 2005 atuou como multiplicador do Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”.

Dados informados pela Coordenação de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Jacobina/BA em 2017, confirmam que existem seis escolas na sede com salas de AEE, a saber: Escola Municipal Nubia Mangabeira Guerra (Jacobina II); Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda; Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho (Jacobina III); Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas; Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira; Escola Municipal Professor Carlos Gomes da Silva (Bananeira). Reforçando estes dados, cinco distritos contam com as respectivas salas de AEE, são eles: Colégio Municipal Dr. Marcos Jacobina (Caatinga do Moura); Colégio Municipal José Prado Alves (Lages do Batata); Colégio Municipal Elvira da Costa Pinto Dias Pires (Paraíso); Escola Municipal Leolino Ferreira da Silva (Junco); Colégio Municipal José Vieira Irmão (Cachoeira Grande).

Das cinco Escolas do distrito de Junco em Jacobina/BA, a saber: Colégio Municipal Pedro Daltro, Escola Municipal José Gonçalves de Oliveira, Escola Municipal Nonato Jorge Moreira da Silva, Escola Municipal Leolino Ferreira da Silva e Escola Municipal Antônio Alves da Silva, apenas a Escola Municipal Leolino Ferreira da Silva possui Sala de Recurso

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a legislação que regulamenta o sistema educacional nos âmbitos público e privado do país.

Multifuncional com modalidade em Atendimento Educacional Especializado - AEE em pleno funcionamento.

Embora receba três estudantes com deficiência, vindos da zona rural para o atendimento na sala de SRMF, estes não frequentam a sala regular da referida Escola. Um dos motivos, segundo depoimento das mães, é a falta de transporte escolar ou quaisquer outro para levá-los à escola e trazê-los para casa. Por ter escolas nas localidades onde moram, esses alunos, vão ficando por lá e, na maioria das vezes, quando concluem os estudos em uma determinada modalidade de ensino, dão por encerrada a sua escolarização. De certo, que essa pesquisa pode contribuir para mudar essa realidade, a partir da ação conjunta de todos os colaboradores no intuito de mobilizar o poder público municipal quanto a disponibilização de transporte.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como o espaço escolar produz e reproduz o processo de inclusão e exclusão de alunos com deficiência. Elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender os discursos que emergiram sobre a inclusão ou exclusão dos alunos com deficiência nos espaços da escola; 2. Identificar a dinâmica de inclusão e exclusão produzidas no e pelo espaço escolar; 3. Construir plano de ação, de acordo as necessidades apontadas pelos colaboradores, quanto à produção de inclusão no espaço escolar estudado.

Como principal aporte teórico utilizamos para as abordagens Inclusão e Exclusão: Conceito, Análise Histórica e Perspectivas, os autores: Sassaki (1998); Stainback e Stainback (1999); Mantoan (2006); Lima (2006); Pimentel (2007); Ropoli et al. (2010); Piletti (2014); Mattos (2014); Carvalho (2014). Sobre a abordagem Espaço utilizamos: Conceito, Características, Fatores críticos, Perspectivas, os autores: Santos (2014); Harvey (2009); Bauman (2001; 2005); Silva (2015). Para a categoria Acessibilidade utilizamos: Conceito; Características; Fatores críticos; Perspectivas, a partir dos seguintes autores: Santos (2013); Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010); Silva (2006).

Dessa forma, os desenhos de pesquisa para esse trabalho, apontaram para o método Estudo de Caso Etnográfico respaldando o problema da pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos; a técnica utilizada para desenvolver o Estudo de Caso Etnográfico foi a descrição densa, atendendo ao objetivo geral e aos objetivos específicos 1 e 2 da pesquisa de campo para obter respostas e sanar dúvidas; como técnica de investigação social, foi realizada a observação participante com protocolo observacional; realizamos entrevista semiestruturada; utilizamos o enfoque qualitativo como metodologia do trabalho de construção de dados, bem como a triangulação dos mesmos no intuito de explorar, pesquisar documentos, descrever ambientes e enriquecer a pesquisa com variadas informações.

A partir dos resultados evidenciados pelo estudo e de acordo as necessidades apontadas pelos atores da pesquisa, visamos propor com duração de um ano, um plano de ação interventivo que aborde sobre inclusão, diversidade e formação continuada voltado para um processos crítico-reflexivos, para a acessibilidade arquitetônica e atitudinal no espaço escolar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Jacobina; Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED; GEEDICE, que é um desdobramento do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e discursos - DIFEBA.

Para realizarmos as pesquisas em dissertações de mestrados e teses de doutorados, recorreremos ao *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, bem como no *Portal de Periódicos da CAPES*, com recortes entre o ano de 2013 e 2016, por meio de busca específica para colaborar com a investigação, que se utilizou das palavras-chave já pré-selecionadas para esta pesquisa, a saber: Inclusão e exclusão; Espaço escolar; Acessibilidade. Consideramos primordialmente, a aproximação direta com a investigação em curso, ou seja, o espaço escolar como produtor e reproduzidor de inclusão e da exclusão de alunos com deficiência.

As primeiras impressões demonstraram que as discussões sobre inclusão e exclusão estão mais latentes, na Região Sul e Região Sudeste do país, embora a Bahia figure na tabela com dois trabalhos de qualidade sobre inclusão. Em tempo, de acordo com a proposta do trabalho em realizar o exercício de aproximações e diferenças entre as pesquisas elencadas e a investigação em curso, traçamos considerações a partir do que observamos sobre a variação das palavras-chave: Inclusão e exclusão; Espaço escolar; Acessibilidade.

Para os desdobramentos desta pesquisa fizemos o seguinte questionamento: Como a inclusão e exclusão se manifesta através da ocupação do espaço escolar? Assim, buscamos compreender os discursos que emergiram sobre a inclusão ou exclusão dos alunos com deficiência nos espaços da escola.

O trabalho ora apresentado, encontra-se dividido em três capítulos: Capítulo 1. Percurso teórico metodológico: abordagem, delineamento e dispositivos, subdivido em: Revisão Sistemática; conhecendo os colaboradores da pesquisa; Sistematização da análise de dados. O Capítulo 2. O espaço escolar: uma reflexão sobre inclusão e exclusão de alunos com deficiência, subdivide-se em: Espaço x Espaço da escola; A produção da exclusão e inclusão no espaço escolar; O espaço escolar como lócus de pesquisa; O Capítulo 3. Análise de dados, subdivide-se em: Reflexões compartilhadas: o que pensam os atores educacionais sobre o espaço escolar e inclusão; Triangulação de dados; Entrevistas semiestruturadas. As

considerações finais: Por quais motivos mudar? Propondo a intervenção. Para finalizar, (Des)enlaces.

Desenvolvida por meio de um plano de ação interventivo que aborde inclusão, diversidade e formação continuada, utilizando processos crítico-reflexivos para a acessibilidade escolar a partir das necessidades apontadas pelos atores da pesquisa, a intervenção terá como parceiros a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Jacobina; Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED); Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), que é um desdobramento do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e discursos (DIFEBA).

Registramos nesta pesquisa o nosso anseio por melhores condições arquitetônicas e pedagógicas para os alunos com deficiência dentro das escolas municipais de Jacobina, especificamente a escola analisada, que ganhou visibilidade na área de inclusão escolar a partir do AEE.

Não restaram dúvidas a respeito da importância de reavaliarmos esse *lócus*, quanto à funcionalidade dos seus espaços, tanto arquitetônico quanto pedagógico, para a inclusão e/ou exclusão dos alunos com deficiência. Já que tratamos de diversidade e exclusão social em nossos discursos diários, evocaremos o respeito às leis, ao direito de que todos compartilhem os mesmos lugares em igualdade de condições.

Com efeito, a condição humana está pautada nas diferenças e essas diferenças não podem se tornar pontes intransponíveis à inserção social. Logo, diante do exposto, daremos início ao Capítulo 1 do nosso trabalho.

CAPÍTULO 1: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, DELINEAMENTO E DISPOSITIVOS DE PESQUISA

“Tecer a inclusão não é recitar, de maneira comumente hipócrita, o discurso da solidariedade e da caridade, mas sim estabelecer uma aproximação real entre a parte e o todo, compreendendo a sociedade como um manto integrado em que todas as pessoas são singulares e igualmente importantes.” (Piletti)

Pesquisa, conforme afirma Gatti (2007), é o ato pelo qual buscamos conhecer algo que nos inquieta sobre a realidade observada: “A pesquisa, pois, é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa, porém não buscamos nele qualquer conhecimento, buscamos um conhecimento que explique o nosso entendimento da realidade que observamos” (p. 10). O conhecimento científico, exposto por Gatti, é obtido desvendando processos e explicando fenômenos que atravessam as relações sociais.

Compreendemos, desse modo, que a pesquisa é o registro desse percurso que o pesquisador se propõe quando busca interpretar a realidade que seus dados constroem. A autora complementa dizendo que, em se tratando da pesquisa educacional o processo educativo deve ser o ponto central para o início e o fim de uma pesquisa, (GATTI, 2007).

Ghedin e Franco (2011, p. 42) alertam que:

Toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, fazendo confluir para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, num amálgama provisório que não permite uma parte ser analisada sem referência ao todo nem este ser analisado sem ser visto como síntese transitória das circunstâncias parciais do momento. Assim, para ser estudada cientificamente a educação requer procedimentos que facultem ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de sorte que possa compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo.

Por isso mesmo, entendemos que o saber aliado a prática pedagógica enriquece a ação educativa, propiciando a todos os que fazem parte de um determinado contexto, para nós o da escola, compreender a sua dinâmica e, assim, se assumirem como ser social dentro de uma perspectiva de colaboração coletiva.

Marconi e Lakatos (2008), por sua vez, destacam o papel da interpretação e, logo, do intérprete/pesquisador, no trabalho de pesquisa:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento

à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. (MARCONI E LAKATOS, p. 226).

A interpretação fez parte dessa pesquisa como subsídio essencial para o entendimento do que emergiu do campo, a exemplo dos comportamentos e atitudes individuais e em grupo, que na própria escola se apresentam. O cenário de autoridade se impõe pelos que comandam e os que são comandados, dando margem para que houvesse interpretações das ações e reações durante o processo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada com enfoque qualitativo, pois buscou estudar e interpretar os fenômenos que se constituem das e nas relações entre os sujeitos de pesquisa em seus espaços. Ademais, salientam Gatti e André (2013, p.34),

O uso dos métodos qualitativo trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudanças e resiliências presentes nas ações educativas.

Os métodos qualitativos chegaram ao Brasil a partir de estudos na área de programas e avaliações curriculares e, somando-se a isso, o objetivo de analisar as novas perspectivas da escola e sala de aula (GATTI e ANDRÉ, 2013). Esse trabalho se propôs a contribuir para a formação do professor pesquisador, ao mesmo tempo em que pretendeu contribuir com os colaboradores da pesquisa, também atores educacionais.

O pesquisador, por sua vez, constitui o seu caminho rumo à pesquisa a partir de compromissos e pressupostos de ordem filosófica e ética. O delineamento selecionado dentre os possíveis foi o Estudo de Caso Etnográfico, que sob a definição dos autores Hernández, Collado e Lucio (2006) é útil para assessorar e desenvolver processos de intervenção em pessoas, famílias, organizações, países etc., e desenvolve recomendações ou cursos de ação a serem seguidos.

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS e CASTRO, 2011 p. 45).

O que diferencia o estudo de caso etnográfico na educação é o seu objeto. Na educação isso significa “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios do método da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Para Yin (2015), o Estudo de Caso é delineamento que favorece a compreensão de fenômenos sociais complexos, pois demanda do pesquisador uma perspectiva holística e do mundo real - em estudos dos ciclos individuais de vida. Com a convergência do que mostram os dados, o fenômeno pode se mostrar diferente, assim, para Yin (2015), em muitos estudos de caso o fenômeno pesquisado pode apresentar características pertencentes a um evento social ou de caráter comportamental, onde as descobertas podem convergir ainda que haja, implicitamente, uma única realidade. Yin, (2015), defende a utilização de evidência de múltiplas fontes para fortalecer o Estudo de Caso.

A pesquisa etnográfica comporta e combina diversas técnicas para a coleta ou construção dos dados, a saber: a observação participante, as entrevistas, a análise documental, produção do grupo pesquisado, entre outros, as quais favorecem uma prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (PLETSCH e GLAT, 2007).

A técnica para desenvolver o estudo de caso etnográfico foi a Descrição Densa, que, para Geertz (2008), é concernente à interpretação realizada da leitura do contexto fático descrito, juntamente com os aspectos que o permeiam, quais sejam, motivações, objetivos e significados, que ultrapassam os limites de uma descrição, é em si uma interpretação. Sendo que o conteúdo interpretado “é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (Ibdem, p.15).

Para Triviños (2008), este estudo permite realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo, como grupo ou instituição. Nesse sentido, a metodologia escolhida possibilita retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que esta se desenvolve numa situação natural, o dia a dia da escola, rico em dados significativos, descritivos, que resultam das “[...] interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação específica onde ocorrem” (Ibdem, p. 55).

Nas palavras de Creswell (2014), a abordagem Estudo de Caso Etnográfico focado na deficiência, já apresenta estudos realizados por Mertens nos anos de 2003, 2009 e 2010, trilhando do modelo médico da deficiência ao que o autor chama de “lente interpretativa da deficiência” que enfoca a deficiência como uma dimensão da diferença humana. O autor destaca que

A visão dos indivíduos com deficiência como diferentes está refletida no processo de pesquisa, como, por exemplo, nos tipos de perguntas feitas, nos rótulos aplicados a eles, nas considerações de como a coleta de dados irá beneficiar a comunidade, na conveniência dos métodos de comunicação e como os dados são relatados de uma forma que seja respeitosa quanto às relações de poder. (Ibdem, p. 42).

O Estudo de Caso Etnográfico neste trabalho tem uma importância particular por focalizar de forma aprofundada um grupo que compartilha saberes, cultura e, embora às vezes possa se apresentar em menor número, pode abranger muitas pessoas que já convivem há muito tempo envolvendo, assim um amplo campo de possibilidades para uso de procedimentos tais como entrevista, observação, levantamento de dados e documentos. Cabe ressaltar que os sujeitos que fizeram parte do grupo supracitado concernem aos atores educacionais.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos a abordagem, delineamento, etapas e dispositivos de pesquisa para melhor entendimento:

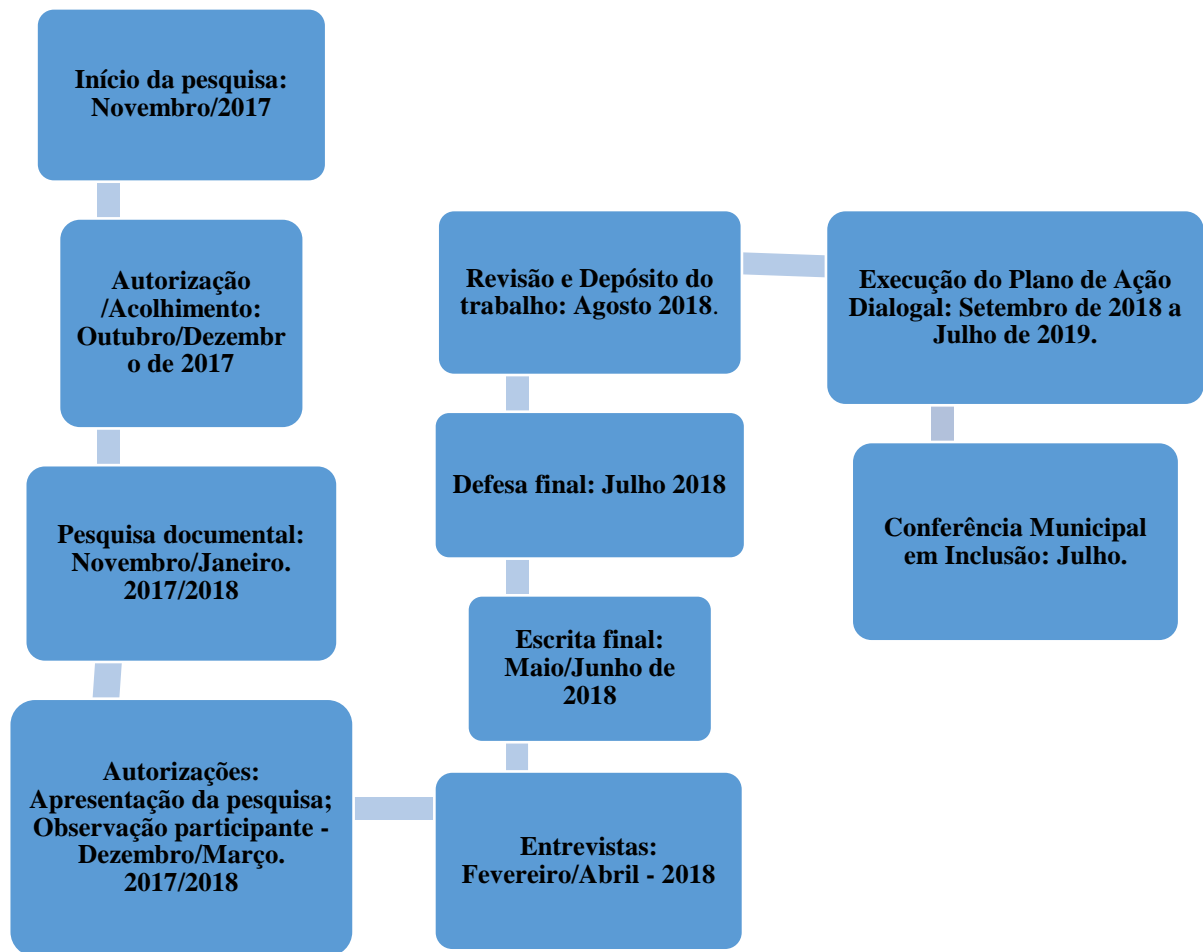
Quadro 1: Abordagem, delineamento e dispositivos de pesquisa

ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA PESQUISA	ETAPAS DA PESQUISA	DISPOSITIVOS
Abordagem qualitativa. Estudo de Caso Etnográfico.	Exploratória/Aproximação	Levantamento bibliográfico; Revisão sistemática; Análise documental; Levantamento das categorias; Gráfico Nuvem de Palavras.
	Campo / Intervenção	Entrevista semiestruturada; observação participante por meio de Protocolo observacional.
	Análise dos dados	Triangulação de dados; Descrição Densa
	Produto	Plano de Ação Dialogal
	Acompanhamento	Conferência Municipal em Inclusão.

Fonte: da autora, 2018.

As etapas descritas na Figura 1 - foram desdobradas no seguinte plano de trabalho:

Figura 1: Plano de Trabalho



Fonte: da autora, 2018.

O plano de trabalho apresentado acima, passou por reformulação para se adequar ao calendário da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Jacobina para o ano de 2018 e com possibilidades de mudanças para o exercício de 2019.

Entre os dispositivos de pesquisa, utilizamos a observação participante. Creswell (2014) e Yin (2015) a consideram uma técnica especial, pois permite ao pesquisador participar ativamente das ações em campo e registrar por meio do protocolo observacional as informações a partir das seguintes categorias: Acolhimento/relacionamento; Intervenção pedagógica; Infraestrutura da sala de aula/espço escolar; Interação entre família/escola; Interação entre professores da sala comum e professor da SRMF; Notas reflexivas.

Optamos também pela entrevista semiestruturada, pois Marconi e Lakatos (2008), reforçam que nesta modalidade de entrevista o entrevistado tem mais liberdade para se expressar. O entrevistador, por sua vez, incentiva o entrevistado levando-o a falar sobre o tema em foco sem fechar suas opções. Com relação à entrevista, Yin (2015) afirma ser uma das fontes de informação mais importantes para o Estudo de Caso.

No Quadro 2, logo abaixo, apresentamos as categorias teóricas e os autores de referência, selecionados por meio do levantamento bibliográfico e da revisão sistemática:

Quadro 2: Enquadramento teórico

CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES	REFERÊNCIAS
Inclusão e Exclusão.	Conceito; Análise Histórica	Sasaki (1998); Stainback e Stainback (1999); Mantoan (2006); Lima (2006); Piletti (2014); Carvalho (2014); Pimentel (2007); Ropoli et al. (2010); Mattos (2014).
Espaço.	Conceito; Análise Histórica; Perspectivas.	Milton Santos (2014); Harvey (2009); Bauman (2001); Silva (2015).
Acessibilidade.	Conceito; Características Fatores críticos; Perspectivas.	Santos (2013); Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010); Silva (2006);

Fonte: da autora, 2018.

O referencial teórico-metodológico que estrutura a análise das concepções dos atores da pesquisa sobre o espaço escolar é o Estudo de Caso Etnográfico, que permite acessar a realidade social e compreender as relações intergrupais e conflitos que emergem nesse espaço, quando o processo de inclusão/exclusão é posto em pauta.

Esta busca pela compreensão dos processos de exclusão e inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar a partir das barreiras sociais, pedagógicas, espaciais e cognitivas é o que inspira a escolha deste tipo de pesquisa. Sendo a escola uma instituição que vivencia essa dualidade, alimentada pelos discursos e práticas tensionadas, inclusive nas regulações, pela homogeneidade versus a diversidade, é preciso acompanhar e avaliar as políticas inclusivas que, apesar de amplamente divulgadas, ainda se constituem como discurso em disputa no espaço escolar.

Ademais, é preciso considerar que grande parte das metodologias e pesquisas na área, assim como formações propostas, têm se concentrado em aspectos e dispositivos legais para a inclusão, impactando os discursos e, em parte, as práticas, mas desconsiderando as crenças e o imaginário/simbólico que as embasam, e nos podem dar acesso.

Como dispositivo de análise, também nos apoiamos na Descrição Densa. Mattos e Castro (2011), afirmam que este tipo de descrição foca a cultura local sem perder a especificidade do particular mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada.

Fizemos, inicialmente, o recorte do lugar a ser analisado, neste caso, a Escola Municipal, situada no distrito de Junco, Jacobina- Bahia. Logo após este recorte, formulamos um questionamento, o que para Creswell, (2014), torna-se importante, pois estudos qualitativos devem apresentar uma introdução e nela conter uma necessidade de estudo ou o que conhecemos por “problema”. Assim, a nossa necessidade foi saber: Como a inclusão e exclusão se manifesta através da ocupação do espaço escolar?

1.1 Revisão Sistemática

Neste íterim, para que pudéssemos atender ao propósito da pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico denominado *revisão sistemática* ou *estado da arte* no *Banco de Teses e Dissertação da CAPES*⁶ onde constam produções da pós-graduação stricto-sensu (Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado), em âmbito nacional e internacional. Para que a revisão sistemática fosse realizada com sucesso, embora com um tempo de aprofundamento menor que o exigido, apresentamos o seguinte questionamento: Como a inclusão e exclusão se manifesta através da ocupação do espaço escolar?

Assim, seguimos buscando, em dissertações de mestrados e teses de doutorados e, em certo momento, foi necessário recorrer ao *Portal de Periódicos da CAPES* em procura específica e que pudesse colaborar com a investigação em andamento. Foram utilizadas as palavras-chave já pré-estabelecidas nesta pesquisa, que são: inclusão, exclusão e espaço.

Para Sampaio e Mancini, (2007, p.84)

Revisão sistemática é uma forma de pesquisa que se utiliza da literatura para levantamento de dados sobre determinado tema a partir de resumo de evidências a partir da estratégia de intervenção a partir de busca, olhar crítico e síntese das informações que foram selecionadas pelo pesquisador. Para os autores os resultados podem revelar implicações conflituosas ou de coincidência que podem orientar para investigações de novas pesquisas.

Por isso, para esta revisão, foram selecionados documentos publicados que compreendem o período entre 2013 a 2016 em Língua Portuguesa. Para uma melhor dinâmica da revisão sistemática foi realizada busca manual no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, bem como no *Portal de Periódicos da CAPES* estado da arte – *Inclusão*, surgindo 332 trabalhos, em 2013. Realizado o afunilamento com base na grande área de conhecimento – Ciências Humanas; para o ano de 2013 foram elencadas 02 dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado, cujos objetos de estudo convergem com a pesquisa em andamento. Para o período

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

compreendido entre 2014 a 2016, foram encontrados 1.066 trabalhos de dissertações, destes no ano de 2014 apenas 01 trabalho se comunica com a investigação pretendida; em 2015, 01 trabalho se aproxima da pesquisa e em 2016, 02 dissertações e 01 artigo, este último pesquisado no Portal de Periódicos da CAPES, convergem inclusive, parcialmente na metodologia, com relação à investigação em andamento.

Entre 2014 a 2016 foram localizados 7.766 trabalhos sobre exclusão escolar. Mais uma vez, foram realizados os refinamentos: grande área de conhecimento – Ciências Humanas; área de conhecimento Educação, 721 dissertações foram encontradas. Em 2014 apenas 02 trabalhos de dissertações se aproximaram da pesquisa em andamento; em 2015, 03 dissertações convergiram com a investigação pretendida e em 2016 apenas 01.

Utilizando a palavra-chave *espaço* realizado um refinamento grande área de conhecimento – Ciências Humanas; área de conhecimento Educação, em 2013, apresentou-se 5.464 dissertações, apenas 02 se aproximavam da pesquisa em andamento; 2014, após refinamento de área de conhecimento, o resultado foi 721 dissertações com apenas 02 trabalhos convergentes com a pesquisa; para o ano de 2015, foram localizados 1.952 trabalhos e apenas 01 se aproximou da pesquisa pretendida; e para finalizar em 2016 realizando a junção das palavras *espaço escolar e inclusão*, utilizando aspas, foram encontrados 10.2011, feito o refinamento grande área de conhecimento – Ciências Humanas; área de conhecimento Educação; foi reduzido para 8.024 trabalhos sendo selecionado 01 uma Tese de Doutorado, que versa sobre o tema proposto.

Depois de utilizar palavras-chave casadas, uso de aspas, booleanos, refinamentos por área de conhecimento e grande área de conhecimento, foram aplicadas estratégias de leituras de títulos, resumos, objetivos e metodologia. Em muitos trabalhos os títulos trazem a palavra-chave da pesquisa em curso, porém esta não se entrelaça com o sentido da investigação. O termo *inclusão* foi o mais evidente e de fácil localização em convergência com a investigação da pesquisa.

Consideramos os títulos, os objetivos, a metodologia, as instituições de origem das pesquisas, o ano de publicação, mas, principalmente, a aproximação direta com a investigação em andamento, ou seja, o espaço escolar como produtor e reproduzidor de inclusão e exclusão de alunos com deficiência.

Assim, apresentamos a seleção de alguns trabalhos extraídos do *Banco de Teses e Dissertação da CAPES e do Portal de Periódicos da CAPES*. Desta forma, procedemos (n)a leitura parcial das dissertações, teses e artigos, que foram validados e usados como embasamento teórico das categorias de análises: inclusão, exclusão e espaço, para estabelecer

aproximações ou detectar lacunas dos trabalhos, fazendo correlações com o que já foi produzido e a investigação em andamento.

As primeiras impressões demonstram que as discussões sobre exclusão e inclusão estão mais latentes, na Região Sul e Região Sudeste do país, embora a Bahia figure na tabela com dois trabalhos de qualidade sobre inclusão. Em tempo, de acordo com a proposta do trabalho em realizar o exercício de aproximações e diferenças entre as pesquisas elencadas e a investigação em curso, traçamos considerações a partir do que observamos sobre a variação das palavras-chave: *Inclusão e exclusão e espaço*.

Assim, para dar prosseguimento ao processo de análise, tecemos considerações acerca dos estudos realizados, por Melo (2013), Kreischer (2013), Santos (2013), Leite (2016), Dipp (2013), Mattos (2014), Aguiar (2016), Pimentel e Nascimento (2016), além de Dallagnol (2015) e Castilho (2014).

O primeiro estudo analisado e feita descrição foi a Dissertação de Mestrado intitulada: “*O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?*”, autoria de Daniela Messa Melo (2013), a qual teve como objetivo entender como a família da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação percebe o processo de inclusão de seus filhos no contexto das salas comuns da educação infantil. A pesquisa seguiu a abordagem metodológica qualitativa com base na pesquisa descritiva, na perspectiva sócio-histórica. O levantamento de dados foi realizado através da pesquisa de campo, com uso de entrevista semiestruturada e levantamento bibliográfico.

Como resultado, Melo (2013), afirma que algumas famílias possuem dificuldades em aceitar um diagnóstico de deficiência, o que pode afetar/influenciar as relações familiares. Foi percebido também um despreparo por parte da comunidade médica tanto em informar o diagnóstico quanto ao realizar um acompanhamento a essas famílias. Diante dessa situação as famílias demonstram insegurança quanto ao futuro social e escolar da criança, embora considere a experiência escolar como algo positivo, mesmo desconhecendo a respeito da política de educação inclusiva.

Ressaltamos que, embora a pesquisa descrita acima esteja focada em deficiências específicas e na educação infantil, ela foi selecionada por se aproximar da discussão sobre a representação da família diante da inclusão da criança com deficiência, igualmente pela aproximação de alguns instrumentos metodológicos, como a pesquisa qualitativa, pesquisa de campo e levantamento bibliográfico.

Apresentamos, dando prosseguimento à busca de semelhanças e diferenças entre os estudos divulgados e a pesquisa em curso, a Dissertação de Mestrado realizada por Giselle Kreischer (2013), intitulada: “*A inclusão escolar em compasso de espera.*”. A autora apresenta como objetivo tratar de questões ligadas à inclusão escolar buscando perceber como era a prática pedagógica inclusiva dos professores do ensino básico regular. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, entrevista semiestruturada e pesquisa bibliográfica. O estudo constatou que as professoras encontram-se carentes de apoio e de formação adequada, embora continuem atuando, pois reconhecem a importância da inclusão escolar. Esta dissertação colabora com aproximações mais uma vez no campo metodológico e a discussão proposta comunga, em parte, com as inquietações da pesquisa em curso.

Avançando na análise relacionada aos referências selecionados, chega-se à Tese de Doutorado de Nicoleta Mendes de Mattos (2014), intitulada “*Inclusão e Docência: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar.*” A autora objetivou identificar como as relações entre o medo e o preconceito são expressas no cotidiano escolar a partir da percepção das professoras que atuam em escolas regulares com alunos em situação de inclusão e de que maneira essas relações interferem na sua ação profissional, considerando a importância do professor na efetivação da atual proposta de inclusão educacional que orienta a política educacional brasileira. A pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa, o referencial teórico foi Teoria Crítica da Sociedade, levantamento documental e entrevistas.

A autora concluiu que, a partir da análise dos dados, o medo está presente na prática docente na sala de aula, sendo experimentado como um sentimento associado à possibilidade de irrupção da agressividade, ligada às características do aluno em situação de inclusão, e que remete ao medo ancestral de aniquilamento, justificando as atitudes preconceituosas. “Sobre o projeto de inclusão educacional, as professoras entendem que ele é necessário, e o defendem com ressalvas, afirmando o despreparo como condição intrínseca ao seu trabalho. O cotidiano dessas professoras encontra-se atravessado pelas emergências do dia a dia, não sendo a prática percebida como fonte de experiência, impedindo a reflexão e a responsabilização por suas ações. Foi identificada também a ausência de uma política municipal que contemple o projeto de inclusão educacional, fato que, juntamente com a forma de efetivação do projeto de inclusão, compromete o trabalho das professoras, mantendo-as numa posição de minoridade e justificando o seu despreparo, reforçando a permanência do medo e do preconceito no cotidiano docente.”

A pesquisa foi selecionada por abordar a inclusão escolar, embora o contexto pesquisado não comungue inteiramente com a investigação em curso, ainda assim, trata de

realidade do cotidiano escolar, que permeia a discussão desta pesquisa no que tange a exclusão e inclusão de alunos na escola e ao cotidiano do professor. A metodologia se aproxima da pesquisa em curso.

Dando prosseguimento à análise da Dissertação de Mestrado de autoria de Maria Regina Gonçalves dos Santos, (2013) com o tema “*Acessibilidade para usuários com deficiência visual em escolas municipais de Maceió*”, a autora apresenta como objetivo da pesquisa avaliar as condições de acessibilidade física para deficientes visuais em três escolas contempladas pelo programa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, programa Escola Acessível, a fim de verificar como esses usuários interagem nesses espaços e identificar se as soluções arquitetônicas existentes atendem às suas necessidades. Para alcançar os objetivos, a autora utilizou abordagem qualitativa, aplicando a técnica do Walkthrough (método de revisão técnica), levantamento técnico, passeio acompanhado e entrevista estruturada.

A autora concluiu que, embora tenha havido avanços na promoção da acessibilidade, como instalação de pisos táteis em todas as escolas, placas informativas em braille, em alto-relevo, mapas táteis e a presença de tecnologia assistiva, é necessário ir além e entender que elementos espaciais não percebidos pela visão podem ampliar a experiência espacial e contribuir para a efetivação da acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

A pesquisa descrita acima foi contemplada nessa revisão bibliográfica, por caracterizar uma aproximação com a investigação em andamento ao abordar a problemática sobre o espaço escolar voltado para a inclusão de pessoas com deficiência e o uso da abordagem qualitativa, embora venha acompanhada de outras técnicas alheias à pesquisa em andamento.

A autora Ana Carolina dos Santos Martins Leite (2016) versa em sua Tese de Doutorado: “*Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar*” sobre a dimensão espacial como condição básica para a efetivação do ensino com foco nas diferentes representações de professores e alunos acerca dos espaços escolares. Propõe-se a responder os questionamentos, que são três: quais as relações de simbolização entre sujeitos/lugares/territórios dentro desse prédio escolar? Qual a representação dos sujeitos sobre o espaço? Como se configuram esses elementos? A hipótese estipulada é de que existem visões diferentes desses sujeitos a respeito dos espaços dentro da escola. Essas divergências dependem tanto do lugar que o indivíduo ocupa, quanto do ambiente a que se refere, indicando que os espaços têm exercido poderes simbólicos.

Desse modo, e como base para a análise, a pesquisa teve como principal objetivo analisar e compreender a subjetividade do espaço da escola, investigando como professores e

alunos se manifestam sobre os ambientes. Foram realizadas observações *in loco*, entrevistas, questionários e desenhos com alunos do primeiro e quinto ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas com professores desses anos escolares que também responderam questionários. Os principais conceitos utilizados foram os de espaço, lugar e território com base em vários autores, principalmente Viñao Frago e Bourdieu. Os dados permitiram compreender a influência dos diferentes lugares/territórios do edifício escolar sobre esses estudantes e seus professores, cotidianamente.

A autora concluiu que foram percebidos espaços preferidos, espaços não lembrados, regras de utilização desses ambientes numa relação com a posição dos sujeitos no próprio espaço social da escola. A partir dos dados coletados, a hipótese foi confirmada, pois a análise evidenciou diferentes manifestações de professores e alunos sobre os espaços da escola. A pesquisa foi selecionada por tomar como aproximação o referencial metodológico da pesquisa em andamento, bem como o tema em discussão.

Em tempo, o autor Guilherme Handel Dipp (2013) apresenta a Dissertação de Mestrado: *“Acessibilidade espacial no ambiente construído: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Canoas, RS.”* A pesquisa tem como objetivo analisar as condições de acessibilidade espacial da rede pública de ensino fundamental do município de Canoas. O autor analisa, primeiramente, o entorno dessas edificações e, posteriormente, o edifício em si, identificando as principais dificuldades que o ambiente construído apresenta para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Para tanto, o autor utiliza a metodologia do Estudo de Caso e estudo exploratório; estudo documental; realização de passeio acompanhado. Segundo o autor, foi possível verificar que nenhuma das escolas estudadas atende à totalidade dos critérios de acessibilidade espacial discutidos, demonstrando que a rede de ensino apresenta um quadro que requer maior atenção por parte do poder público.

Por meio da análise comportamental junto aos usuários dos espaços, posteriormente, foi possível verificar o elevado nível de satisfação dos alunos com deficiência com a qualidade da acessibilidade espacial do edifício escolar, ainda que muitas recomendações para melhorias dos ambientes estudados tenham sido propostas, inclusive àquelas no âmbito das políticas públicas e da atuação dos órgãos envolvidos. A pesquisa foi selecionada por aproximação de temática e da metodologia escolhida pelo autor.

Selecionamos o Artigo das autoras Susana Couto Pimentel e Lucinéia Jesus Nascimento (2016), intitulado *“A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora”*. As autoras buscaram colaborar para a construção de uma cultura inclusiva que favorecesse a inclusão de pessoas com deficiência na escola parceira. A

pesquisa foi resultado de uma pesquisa-ação colaborativa. O rendimento da pesquisa apontou a equipe gestora como articuladora na construção da cultura inclusiva na escola, através do desenvolvimento de ações de apoio às práticas pedagógicas inclusivas, estabelecimento de redes de apoio à inclusão e desenvolvimento de ações educativas que envolvam a comunidade escolar.

A pesquisa diverge da investigação proposta neste trabalho devido à metodologia adotada por cada uma delas. Por outro lado, favorece uma aproximação, quando identifica a equipe gestora como principal articuladora da cultura de inclusão na escola, pauta para análise na pesquisa concluída.

Analisamos também a Dissertação de Mestrado da autora Raquel Dallagnol (2015), intitulada “*Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade*”. Para a autora objetivou-se analisar os referenciais normativos e as ações políticas de âmbito nacional propostos no período superior a 1988 no que tange o espaço físico escolar. A abordagem utilizada foi qualitativa descritiva que utilizou fontes bibliográficas e documentais. A autora concluiu que é possível afirmar a existência de uma articulação entre o conceito de qualidade da educação evidenciado no período, que se relacionava a correção de fluxos educacionais, e as propostas e ações referentes ao espaço físico escolar, que objetivavam garantir o acesso e a permanência com qualidade para os estudantes da escola pública. Com isso, podemos destacar que a estrutura física escolar, se mostrou, como um dos fatores condicionantes de qualidade, e este mesmo fato acaba por expor a sua relevância.

Assim, comparando o trabalho acima com a pesquisa em curso, podemos afirmar que existe uma grande aproximação com o tema sobre espaço e com a descrição da pesquisa. A abordagem metodológica converge de forma parcial.

Analisamos a Tese de Doutorado da autoria de Clarissa Silva de Castilho, (2015) intitulada “*O espaço escolar como mediador simbólico: cultura, experiência e sentidos*”. A autora dispôs como objetivo compreender a constituição, organização, uso, vivências cotidianas, apropriações e significados do espaço escolar.

A abordagem da pesquisa escolhida pela autora foi qualitativa; análise de referencial teórico e pesquisa empírica; observação em campo; entrevista semiestruturada e entrevistas livres. A autora refletiu o espaço como construção humana e, como tal, lugar que carrega significações não aleatórias, mas passíveis de serem transformadas e recriadas por meio da diversidade de apropriações que pessoas reais fazem dele; lugar que impõe constrangimentos (conformando corporeidades e mentalidades) e impinge controle e disciplina ou que pode estar aberto à experimentação criativa; lugar impregnado pela(s) cultura(s), mas que também é

habitado por percepções e vivências pessoais; e, no caso da escola, materialidade que propõe, ainda, sentidos sobre a escola e o conhecimento e sobre sua função em nossa sociedade.

Realizando as aproximações, a pesquisa aborda sobre o espaço escolar em consonância com a pesquisa em curso de forma geral. A abordagem metodológica da pesquisa qualitativa converge com a pesquisa em andamento.

Finalizando as análises, apresentamos a Dissertação de Mestrado da autoria de Sâmara Gurgel Aguiar (2016), intitulada: “*O aluno “em inclusão” no discurso docente*”.

A autora objetivou pensar os impactos da relação professor-aluno na inclusão escolar infantil. Como metodologia a autora utilizou roda de conversa. A autora concluiu que a escuta permitiu em primeiro lugar, atentar para um efeito de estranhamento causado pela criança inadaptada ao modelo escolar. Ademais, segundo a autora, possibilitou percebermos haver, quanto a esse impacto, predominância de discursos delineados de modos a destinar o aluno a lugar de objeto.

Há, nesse sentido, resistência à inscrição da diferença na trama de registros que compõem a trama escolar, em função da manutenção e seu caráter ideal. Como consequência disso, encontrou-se que o sujeito é mantido à margem das significações escolares, ficando sua inclusão e, portanto, sua educação, comprometida. Por outro lado, a autora revela que se deparou com dizeres que sinalizaram dúvidas quanto ao modelo de ensino regular, que vislumbramos como brechas para sua revisão e conseqüentemente ressignificação. Assim, o estudo acima se relaciona com o objeto investigado na pesquisa em andamento, porém se distancia em parte na metodologia.

Retomando o questionamento feito no início da revisão sistemática: Como a ocupação do espaço escolar por alunos com deficiência impacta no processo de inclusão e exclusão? Realizamos pesquisas entre os anos de 2013/2016, porém, sem considerar trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, constatamos que atualmente existem inúmeros estudos apontando para a área de inclusão.

Durante a revisão, percebemos uma considerável quantidade de trabalhos sobre inclusão que também faz referência a exclusão, atrelado ao espaço da escola, e que ora não vem sendo investigado. Certamente a investigação pôde dialogar com os estudos selecionados, pois percebemos que estes contribuíram, ainda que de forma fragmentada, para que as discussões na área de educação sobre inclusão, exclusão e espaço escolar se tornassem mais valorizadas.

Contudo, esta pesquisa demonstrou diferenciar-se dos demais estudos aqui analisados, por mapear elementos fundamentais sobre espaço da escola para a inclusão e exclusão dos alunos com deficiência, bem como das políticas públicas de inclusão para alunos

com deficiência em Jacobina, somando-se a isso, a certeza de que esta é uma investigação inédita neste município.

1.2 Conhecendo os colaboradores da pesquisa.

Os colaboradores desta pesquisa são os personagens do cotidiano da escola. Minayo (2016, p. 57) nos alerta que,

A pesquisa social trabalha com *gente e com suas realizações*, compreendendo as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em perspectivas. Assim como os documentos devem ser considerados produtos, projetos e exposição de ações. Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. (grifo do autor).

Além disso, segundo a autora, os atores sociais ou colaboradores de uma pesquisa, estabelecem relação de intersubjetividade, de relação social com o pesquisador, que resulta em um produto que embora não seja a realidade concreta, é um achado construído com todos os elementos metodológicos que o pesquisador dispõe (MINAYO, 2016).

Todos os colaboradores foram escolhidos por adesão. Como critério de inclusão, utilizamos a possibilidade de que todos os colaboradores consultados para esta pesquisa estivessem diretamente vinculados à escola a ser pesquisada. Os critérios de exclusão utilizados foram dois: o colaborador que não aceitasse participar da pesquisa; e os alunos com deficiência ou não, por motivos éticos relacionados à pesquisa.

O Censo escolar de 2017 revela em seu demonstrativo, que a escola Municipal pesquisada tem o seu quadro profissional composto de vinte e quatro funcionários. Assim, participaram da pesquisa os seguintes colaboradores: o corpo diretivo da escola, composto de quatro membros a saber: Diretora, Vice-Diretora, Secretária e Coordenadora; 02 (dois) professores que lecionavam para alunos com deficiência na sala comum e 01 (uma) professora da Sala de Recursos Multifuncional; 08 (oito) famílias que acompanham os alunos com deficiência na SRM e/ou sala comum; 07 (sete) profissionais de apoio da escola; 08 (oito) alunos com deficiência que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Embora tenhamos cumprido o cronograma, na prática, enfrentamos algumas dificuldades para contemplarmos todos/as estes colaboradores.

Para atender aos critérios e exigências do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB, sendo respeitado o princípio da autonomia, não maleficência, justiça e equidade dos participantes, utilizamos pseudônimos que mantivessem em sigilo as suas identidades. Esclarecemos, que a escolha dos pseudônimos para designar os atores educacionais parte da

simbologia da própria pesquisadora e que não fazem menção direta a nenhuma categoria emergente desta pesquisa. No entanto, não foge da perspectiva que dá nome a partir de uma ideia que é trazida para o campo familiar como a possibilidade de representá-la aliando a imagem de um registro simbólico.

Dito isto, para caracterizar os 04 (quatro) colaboradores do corpo diretivo, escolhemos nomes de estrelas: (Vega, Zaniah, Nashira e Adhara) – Esta escolha está associada ao poder de manter-se independentes em suas funções, mas ao mesmo tempo interligadas em suas ações. Relativo aos três 03 (três) docentes destinamos os nomes de Super-Heróis: (Mera, Mulher Maravilha e Batman) – não levamos em consideração as proezas físicas destes personagens, mas de forma lúdica, o imaginário de suas habilidades para lidar com os alunos.

Os sete 07 (sete) profissionais de apoio figuraram com nomes de flores: (Girassol, Violeta, Lírio, Orquídea, Jacintos, Gérbera e Lavanda) – levamos em consideração às suas estruturas reprodutoras de procedimentos e atitudes no espaço escolar. Para os oito 8 (oito) familiares utilizamos nomes de pedras preciosas: (Pérola, Cristal, Âmbar, Galena, Opala, Safira, Água e Rubi) – Para esta categoria, concebemos a representação de força e energia exteriorizada por estas participantes.

Para finalizar, destinamos aos 08 (oito) alunos participantes da pesquisa os seguintes nomes de personagens de desenho: Moana; Jasmine; Rapunzel; Ariel; Luca; Princesa Sofia; Marvin e Ben 10 – A escolha dos nomes dos personagens de desenhos para esta categoria, busca para além do caráter lúdico, a forma de saber um pouco de tudo em suas habilidades, aventuras e particularidades, enquanto pessoas com deficiência. Salientamos, que a escolha dos pseudônimos, respeitou a idade dos próprios personagens dos desenhos, alinhado à dos alunos e alunas entrevistados.

Os riscos a que se refere a pesquisa são compatíveis com toda pesquisa que envolve seres humanos e esses riscos são decorrentes das formas de abordagens utilizadas. Então, para estabelecer a confiança entre pesquisador e colaboradores nos utilizamos de instrumentos como a observação inicial e a realização de entrevista e, embora saibamos que o contexto metodológico pode acarretar desconfortos, assumimos o compromisso de estabelecer o acolhimento e a confiança no momento da percepção de tal constrangimento.

Os benefícios da pesquisa versaram sobre a necessidade de um olhar criterioso por parte dos dirigentes de políticas públicas sobre a inclusão escolar, pois muitos são os encontros e desencontros no entendimento dos direitos das pessoas com deficiência em escolas.

Com dados fornecidos pela secretaria da Escola pesquisada apresentamos no Quadro 1, Dados sobre os colaboradores, formação e escolarização.

Quadro 3 – Dados sobre os colaboradores.

Número de Atores educacionais	Nível de formação	Atuação
Corpo Diretivo – 04	Pedagogia – 03 Especialização – 01	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gerir democraticamente; ✓ Articular parcerias; ✓ Mobilizar a sociedade; ✓ Informar e formar para a inclusão escolar e para a convivência em sociedade.
Famílias – 08	Séries finais do Ensino Fundamental I – 06; Séries finais do Ensino Fundamental II – 02.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientar e aprender sobre inclusão.
Professores da sala comum – 02 Professora (SRMF) - 01	Magistério – 01 Pedagogia - 01 Licenciatura em Biologia e Especialização em Educação Especial e Inclusiva – 01	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gerir democraticamente; ✓ Articular parcerias; ✓ Mobilizar a sociedade; ✓ Informar e formar para a inclusão escolar e para a convivência em sociedade.
Alunos com deficiência – 08	01 – Concluiu o Ensino Médio; 01 – Cursa o 9º ano; 01 – Cursa o 3º ano; 01 – Cursa o 2º ano; 02 – Não estudam; 02 - Cursam o 1º ano;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar de forma integral nas atividades da escola comum; ✓ Receber atendimento educacional especializado.
Profissionais de apoio – 08	Magistério – 03 Formação Geral – 04 Ensino Fundamental I – 01	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilizar sobre a inclusão com reuniões e oficinas.

Fonte: do autor 2018 e Adaptado de Piletti (2014).

De posse das informações preliminares sobre os colaboradores desse estudo, vamos compreender como foram organizados os dados.

1.3 Dispositivos e sistematização de dados.

Para Gomes (2016), a análise e interpretação de informações que são geradas no campo da pesquisa qualitativa, requer do pesquisador apoiar-se no material que o mesmo coletou fazendo uma ligação com os objetivos da pesquisa validando-a por meio arcabouço teórico.

A análise dos dados apresentados aqui, respaldou a construção da percepção dos atores educacionais envolvidos na pesquisa. O rigor metodológico sobre ética na pesquisa com seres humanos, a proteção à identidade dos colaboradores, a aprovação formal para a realização do Estudo de Caso Etnográfico, que para Lakatos (2008), consiste em levantar todos os dados que se referem a sociedade geral e na descrição, tendo como principal objetivo conhecer o estilo

de vida e a cultura específica do grupo a que se destina a pesquisa. Creswell (2014), orienta para a ética no estudo qualitativo que está para além das autorizações de comitês de ética, sendo uma responsabilidade do pesquisador estar atento aos riscos que cada etapa da pesquisa está sujeita a passar e evitá-los. Para resguardar a identidade do colaborador, utilizamos o gráfico digital Nuvem de Palavras, sendo o word cloud, um gerador desse dispositivo. O gráfico digital mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico, sem envolver ou explicitar quem as falou.

Procedemos o recorte do *locus* para a realização da pesquisa, no caso a escola, situada no Junco – Jacobina, Bahia, configurando-se em um Estudo de Caso Etnográfico. Inicialmente os estudos etnográficos foram realizados por antropólogos para a compreensão de sociedades desconhecidas e sua cultura, o que inclui seus hábitos, valores, linguagens, representações, crenças, tendo como base as interações entre os sujeitos que a compunham. (CLIFFORD, 2002). Optamos pela Descrição Densa, pois pesquisa social, interpretativa ou analítica são também denominações da etnografia, tendo como preocupação primordial a descrição densa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (GEERTZ, 2008). A triangulação de dados foi utilizada nesse estudo, como um procedimento que analisa diferentes opiniões por meio de instrumentos variados.

A exploração de leituras nos proporcionou a análise e interpretação dos elementos teóricos e, que por sua vez, nos possibilitou montar estratégias metodológicas como a definição de categorias de análises tais como: inclusão e exclusão, acessibilidade e espaço, que traduziu-se em subsídios para a realização da observação participante, com elaboração do protocolo observacional, que reforçou o apoio aos registros de informações no *locus*. Como veremos a seguir no quadro de coletas de dados da pesquisa.

Quadro 4: Construção de dados da pesquisa.

Ação	Descrição	Recursos
Ação 1	Visita a Escola pesquisada– 17/10/2017 Para dialogar com o corpo diretivo sobre a pesquisa “Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco-Ba.”	Formato: Reunião.
Ação 2	Apresentação da pesquisa “Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco-Ba.” aos colaboradores da pesquisa no horário da Atividade Complementar – AC, nos turnos matutino e vespertino - 27/10/2017	Formato: Diálogo e Slide.
Ação 3	Solicitação a secretaria escolar para acesso aos documentos da escola - 20/09/2017 Questionamentos sobre o PPP: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a real função do PPP para a escola? ✓ O PPP foi construído de forma colaborativa por todas as esferas da sociedade local? ✓ A educação inclusiva é contemplada no PPP da escola de forma efetiva e crítica? Se sim, em quais ações? Se não, por quais motivos? 	Formato: Documento; Registro em diário de campo.

	Documentos da SRMF <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista familiar; ✓ Relatório; ✓ Plano de atendimento; ✓ Plano de aula e caderneta. 	
Ação 4 Observação Participante.	Solicitação de autorização dos colaboradores para observação participante. Observação 1 – (07/11/2017), turno matutino, turma do 2 ano - (duração 2 horas) Observação 2 – (07/11/2017), turno vespertino, turma do 3 ano – (duração 2 horas) Observação 3 - (08/11/2017) SRMF – turno matutino e vespertino - (duração 4 horas) Observação 4 – (08/11/2017) SRMF – turno matutino e vespertino - (duração 4 horas) Observação 5 - (27/11/2017), turno matutino, turma do 2 ano – (duração 2 horas) Observação 6 – (27/11/2017, turno vespertino, turma do 3 ano – (duração 2 horas) Observação 7 – (05/12/2017), turno matutino, turma do 2 ano – (duração 2 horas) Observação 8 - (05/12/2017), turno vespertino, turma do 3 ano – (duração 2 horas) Observação 9 – (12/12/2017), turno matutino, turma do 2 ano – (duração 2 horas) Observação 10 – (12/12/2017), turno vespertino, turma do 3 ano – (duração 2 horas) Aspectos observados da prática pedagógica inclusiva: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhimento/relacionamento; ✓ Intervenção pedagógica; ✓ Infraestrutura da sala de aula/espço escolar; ✓ Interação entre família/escola; ✓ Interação entre professores da sala comum e professor da SRMF; ✓ Notas reflexivas. 	Formato: Protocolo Observacional; Registro em diário de campo.
Ação 5 Entrevistas semiestruturadas.	Bloco de entrevistas 1 - 04 membros do corpo diretivo; Bloco de entrevistas 2 - 03 professores; Bloco de entrevistas 3 - 08 familiares; Bloco de entrevistas 4 - 07 profissionais de apoio; Bloco de entrevistas 5 - 08 alunos com deficiência.	Formato: Entrevista semiestruturada; Gravada.

Fonte: do autor, 2018.

Para apresentarmos a pesquisa na escola, convidamos os atores educacionais direta ou indiretamente ligados à pesquisa e de acordo ao tempo disponível de cada grupo. Na oportunidade apresentamos slides contendo dados como: Intenção; Objetivos; Fases da pesquisa. Esclarecemos sobre a participação espontânea dos colaboradores e tiramos dúvidas. Tudo devidamente documentado e registrado no diário de campo.

Sobre a pesquisa documental, solicitamos autorização da secretaria da escola para avaliarmos um dos principais documentos que rege a escola, o Projeto Político Pedagógico e os documentos da SRMF - Espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial em turno contrário à escolarização - que serviram para entremear o que há de intenção e de realidade no cotidiano escolar a partir da inserção de alunos com deficiência no contexto da escola.

Para as entrevistas, elencamos questões que nortearam distintamente os grupos de professores/as, direção, profissionais de apoio, famílias e alunos com deficiência. Utilizamos na maioria das vezes o gravador de voz no celular. Um dos colaboradores da pesquisa que

compõe o grupo de professores, solicitou as questões da entrevista para responder em casa e devolveu no dia seguinte, alegando não estar preparada para gravar, por isso preferiu respondê-las de forma manuscrita. Dois entrevistados do grupo de alunos com deficiência responderam as questões por meio de desenhos e um utilizou-se de elementos gestuais.

Sobre a entrevista Minayo (2016, p.59) classifica como,

Uma fonte de informação que pode nos fornecer dados secundários e primários de duas natureza: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

A autora acrescenta ainda, que a entrevista semiestruturada possui uma dinâmica de questões abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado posicionar-se em seu diálogo sem necessariamente estar atrelado às perguntas feitas. Por isso a escuta criteriosa sobre cada fala dos entrevistados, exigiu muito tempo. O olhar, a linguagem corporal, a entonação da voz, a pausa para refletir, foram tratados na transcrição de cada entrevistado.

Um outro instrumento que auxiliou na realização da coleta de dados foi o Diário de Campo, utilizado para registrar todos os contatos entre o pesquisador e o campo de pesquisa, sendo dividido em observações e impressões sobre um mesmo achado, tornando o trato dos dados e sua interpretação mais coerente.

Apresentamos o problema da pesquisa: como a ocupação do espaço escolar por alunos com deficiência impacta no processo de inclusão e exclusão desses atores? Tal questionamento precisou ser analisado a partir da elaboração de um plano de ação que pudesse contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência no espaço da escola.

A partir de diálogos com os entrevistados, ficou latente a importância que os mesmos deram à formação dos profissionais voltados para a inclusão do aluno com deficiência, assim, dessa pesquisa constituiu-se um plano de ação interventivo, que envolveu inclusão e exclusão, acessibilidade, diversidade espaço e formação continuada, para processos crítico-reflexivo que culmine na acessibilidade escolar para ser aplicado nos meses subsequentes a agosto de 2018.

Planejamos aplicar uma ação interventiva na Escola pesquisada, por meio de cinco formações dialogais que se dividirá em duas etapas: a primeira etapa terá início entre os meses de setembro/dezembro de 2018 e a segunda etapa entre março/julho de 2019 culminando em uma Conferência Municipal a ser realizada coletivamente, gerando relatório para ser

apresentado à Secretaria Acadêmica do MPED e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC/Jacobina.

CAPÍTULO 2: O ESPAÇO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

"O direito à inclusão começa a ser um valor assumido por um número crescente de cidadãos e instituições sociais numa linha de defesa de direitos e valores fundamentais inerentes à condição humana". (SASSAKI)

Neste capítulo, dialogaremos sobre as categorias inclusão e exclusão no espaço escolar. O objetivo desse estudo foi compreender como o espaço escolar se reconfigura para inclusão de alunos com deficiência, considerando a seguinte problemática: Como a inclusão e exclusão se manifesta através da ocupação do espaço escolar?

É importante saber que o Brasil ainda enfrenta o grande desafio de fazer prevalecer os direitos das pessoas com deficiência por meio da implantação, acompanhamento e avaliação de suas políticas públicas na área, garantindo com equidade seu acesso a rede integral de cuidados. A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (creche e pré-escola para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (1º ao 9º ano para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (1ª a 3ª série para alunos de 15 a 17 anos).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que no ano de 2000 existia uma média de 24,6 milhões de pessoas, ou seja, 14,5% da população brasileira, com algum tipo de incapacidade ou deficiência. Já os dados para o censo de 2010 mostraram um aumento significativo, contabilizando um total de 45 milhões de pessoas ou 23,9% da população do país com alguma deficiência, tendo a Região Nordeste os maiores percentuais, como demonstra o Quadro 1 Pessoas com deficiência – Panorama Brasil e Grandes Regiões.

Quadro 5 – Pessoas com deficiência – Panorama Brasil e Grandes Regiões.

Brasil e Grandes Regiões	Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas. (Visual, auditiva, motora, intelectual e mental)	
	Total: 2000	Total: 2010
Brasil	14,5%	23,92%
Norte	14,7%	23,4%
Nordeste	16,8%	26,63%
Sudeste	13,1%	23,03%
Sul	14,3%	22,51%
Centro Oeste	13,9%	22,50%

Fonte: sítio eletrônico – http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/cartilha_censo_2010.

No quadro acima, a Região Nordeste figura entre os anos de 2000 com 16,8% e em 2010 com um percentual de 26,63%, de pessoas com pelo menos uma das deficiências pesquisadas – visual, auditiva, motora, intelectual e mental, e de acordo ao grau de severidade dessas deficiências, ainda que essas pessoas fizessem uso de alguns facilitadores como óculos, lente de contato, bengala e aparelho auditivo.

Embora estes dados apontem, que em todos os estados existem pessoas com algum tipo de deficiência em maior ou maior grau de comprometimento, o nosso alerta é para a prevalência do alto percentual na Região Nordeste, advinda do baixo índice de desenvolvimento humano da região e consequente fragilidade da política de inclusão para pessoas com deficiência quanto à garantia de direitos, devida também ao repasse e distribuição não equitativa de recursos por parte do poder público em todas as esferas – federal, estadual e municipal.

A reestruturação realizada pelo MEC, quando extinguiu a Secretaria de Educação Especial – SEESP e estruturou com as demandas da primeira a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, embora tenha ampliado a sua abordagem para outros contextos como alfabetização, diversidade e inclusão, afetou diretamente na falta de repasse de verbas para as escolas para subsidiar as Salas de Recursos Multifuncionais, por exemplo. Então, se na Região Nordeste é crescente o número de pessoas com algum tipo de deficiência e parte dessas pessoas precisam estar na escola, a SECADI encontra barreiras de financiamento para atender essas pessoas, configura-se aí o descaso das autoridades.

Ainda de acordo com artigo apresentado pela Empresa Brasil de Comunicação S.A.⁷, no qual expõe dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2015, 0,8% da população brasileira já tem alguma deficiência intelectual e 0,5% já nasceu com limitações. A pesquisa aponta também que do total de pessoas com deficiência intelectual 54,8% está em grau intenso ou muito intenso de limitação e cerca de 30% frequenta algum serviço de reabilitação em saúde.

Segundo Diniz (2007, p. 11), “a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica”, o que significa que ela continua sendo concebida como uma “tragédia pessoal” e não com uma questão social. Continuando suas reflexões, a autora (idem, p. 15) adverte que “para o modelo médico, a deficiência é consequência natural da lesão em um corpo...”. No entanto, em concordância com o modelo social da deficiência, ela apresenta o seguinte conceito:

⁷Artigo: IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. Criado em 21/08/15. Por Flávia Villela e Denise Griesinger. Empresa Brasil de Comunicação S.A. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 12/04/2018.

“Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (Ibdem, p. 09).

Dessa forma, “são caracterizadas pessoas com deficiência aquelas que possuem algum grau de comprometimento na fala, audição, locomoção, limitação física, de ordem intelectual ou mental” (SANTANA e SILVA, 2016, p. 17), e a elas são colocadas barreiras, tanto nas atitudes pessoais, quanto nos ambientes, o que impede ou dificulta a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Na Cartilha Censo 2010, na Bahia, para uma população de 3.558,895, conta com 25,39% da população com algum tipo de deficiência como. O Quadro 1 demonstra o panorama. Assim, vamos avaliar a realidade do município de Jacobina – Bahia, em conformidade com levantamento de dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, de acordo com a quantidade de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC, programa que tem por objetivo desenvolver ações intersetoriais, visando garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos, matriculadas na escola com a participação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

No Quadro 2, apresentamos por meio da Plataforma de Indicadores do Governo Federal – Ensino Básico – BPC na escola, um demonstrativo do total de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada – BPC entre 2 a 17 anos no município de Jacobina Bahia.

Quadro 6: Total de pessoas com deficiência beneficiárias do BPC na faixa de 4 a 17 anos – Jacobina/Ba:

ANO	JACOBINA/BA	MATRICULADAS NA ESCOLA	PERCENTUAL MATRICULADAS NA ESCOLA	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS DE ENSINO BÁSICO EM JACOBINA/BA
	TOTAL: 163	TOTAL: 106	TOTAL: 65,03%	TOTAL:
2010	109 deficientes.	65,03%	65,03%	50 estabelecimentos.
2011	141 deficientes.	56,03%	56,03%	51 estabelecimentos.
2012	163 deficientes	35,78%	35,78%	50 estabelecimentos.
2013	————	————	————	49 estabelecimentos.

Fonte: Sítio eletrônico – <http://www.deepask.com/goes>.

Os dados demonstram que entre 2010 e 2012 houve um crescimento no número de pessoas com deficiência que fazem uso do BPC na cidade de Jacobina/Ba perfazendo um total de 163 pessoas. Em 2010 houve o maior percentual de alunos matriculados nas escolas, 65,03%

e 2012 o menor número, 56,03%. Em contrapartida o número de estabelecimentos públicos de ensino básico diminuiu caindo de 50 em 2010 para 49 estabelecimentos em 2013.

Acreditamos que os números apresentados não correspondem à realidade atual, visto que a pesquisa só leva em consideração os beneficiários do BPC matriculados em escolas de ensino básico, enquanto sabemos que ainda há muitas pessoas buscando este benefício e vagas nas escolas. Quanto a diminuição de estabelecimentos, um dos fatores que pode explicar são as nucleações de escolas, que é o fechamento de escolas do campo e remanejamento de alunos para as escolas na cidade, ação que o governo afirma garantir a qualidade do ensino destes alunos, mas que pode acarretar também na exclusão desses alunos.

A demanda por uma sociedade inclusiva passou a existir a partir da união de representantes de instituições e entidades governamentais e não governamentais e se concretizou por meio de encontros nacionais e internacionais, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha em 1994, - ambas estabelecendo novos rumos para as políticas de inclusão ao promover a atenção sobre as necessidades especiais das pessoas com deficiência.

Em Salamanca, estiveram presentes autoridades de 88 países e 25 organizações internacionais, resultando dessa Convenção, a Declaração de Salamanca, documento adotado pelo Brasil, que versa acerca de Princípio, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994), considerado um norteador que marcou as discussões e que funciona como diretriz para a implantação das políticas públicas de educação especial, ao salientar, dentre outras orientações, a importância da criação de ambientes favoráveis e promotores de oportunidade de aprendizagem e de participação para todas as crianças, ressaltando que sempre que for possível, todas elas devem aprender juntas, princípio indispensável na escola inclusiva.

Somando-se a isto, em “Marcos Político-Legais da Educação Especial” (BRASIL, 2010), as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, abriu debate na escola acerca da lógica pautada na dicotomia inclusão/exclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outras ações, prevê a participação da família e da comunidade no processo de aprendizagem do aluno com deficiência; ampla e irrestrita acessibilidade; articulação dos diversos setores para a prática de políticas públicas; atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar.

Mediante o exposto, apresentaremos o Quadro 7, que foi didaticamente elaborada com o objetivo de facilitar a consulta por ano, legislação e finalidade das leis que normatizam a inclusão em nosso país a partir dos marcos legais indicados e que acabaram por se consolidar, em 2008, em uma política nacional de inclusão, hoje em xeque:

Quadro 7 – Legislações para inclusão.

ANO	LEGISLAÇÃO	FINALIDADE
1988	Constituição da República Federativa do Brasil.	Estabelece “promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3 inciso IV). No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208).
1989	Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº. 8.069/90	O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos.	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências. Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.
1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2003	Portaria nº 2.678/03	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2004	Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro
2008	Decreto nº 6.571	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2009	Resolução No. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessionial ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5°).
2011	Plano Nacional de Educação (PNE)	Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2015	Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão.	A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), é um projeto antigo. Previamente chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, ela tramitou por cerca de 15 anos no Congresso Nacional até ser promulgada, em 02 de janeiro de 2016. Seu objetivo é revisar antigas regulamentações e propor novas no que concerne a garantia dos direitos de inclusão e acessibilidade do deficiente na sociedade.

Fonte: Sítio eletrônico – <https://inclusaoja.com.br/legislacao>. Acesso em: Abril de 2018.

Neste quadro estão apresentados os avanços e recuos que ocorreram no Brasil no campo das legislações para a inclusão e a diversidade com foco nas pessoas com deficiência. As leis e os referenciais garantem a construção de sistemas educacionais inclusivos, demandas que implicam mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Todavia, o acompanhamento e avaliação do impacto dessas normativas tem demonstrado o descumprimento do que preconizam, em parte devido à o financiamento das ações, em parte à cultura do espaço escolar. Ressaltamos, que ao ser extinta a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e suas ações vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), as políticas públicas do Ministério da Educação, direcionadas à inclusão dos alunos com deficiência ficaram a desejar no que se refere ao direcionamento de subsídios financeiros e, conseqüentemente, pedagógicos, incluindo a ausência ou insuficiência na oferta de formação específica para os que atuam direta ou indiretamente em favor da inclusão.

Podemos citar os professores das salas de AEE e das salas comuns do ensino, estes últimos os que passam maior parte do tempo escolar com os educandos sem e com deficiência, como os maiores prejudicados pela falta de formação contínua. Os recursos, as escolas deixam a critério de cada instituição como melhor atender suas demandas, dentre elas a da inclusão, em prol da autonomia dos sistemas, atrelada a uma proposta de gestão democrática. Nem sempre

as Salas de Recursos Multifuncionais e demais barreiras são abordadas, por vezes pela falta de um plano de ações sistematizadas previstas no Projeto Político Pedagógico, mas estão implantadas, funcionando e recebendo os alunos com deficiência – o acompanhamento destas ações e dos desafios que têm enfrentado é fundamental para avaliar esses 15 anos de implantação de uma política nacional de inclusão.

A política nacional de inclusão, que seria formulada e posta em ação a partir 2003 com o “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade”, enfatizou a formação de gestores e educadores e a afirmação da escola como espaço primordial para a valorização da diversidade e garantia de cidadania. O referido Programa visava a caução do direito de acesso de todos a escolarização, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos, a organização do atendimento educacional especializado na rede pública e à criação de apoio à inclusão.

Como dito anteriormente, a Escola pesquisada atende na Sala de Recursos Multifuncionais apenas três alunos com deficiência e esses alunos não estão na sala regular da escola pesquisada devido as dificuldades de disponibilização de transporte escolar. Entendemos, que isso recai sobre as políticas públicas para a inclusão no Município de Jacobina, pois com entraves como este as famílias se sentem desestimuladas e não dão prosseguimento a escolarização de seus filhos, o que se revertem em dados negativos e alertam para a necessidade de reformular ações para a inclusão escolar em nosso Município. Seguimos dialogando a respeito das Leis para a inclusão de pessoas com deficiência e as barreiras que a não efetivação dessas leis proporciona.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15), que possui sua base na Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, caracteriza a pessoa com deficiência da seguinte forma:

É aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. O qual com interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LBI, 2015, p.14).

As barreiras, segundo a LBI/2015, são impedimentos que de alguma forma dificultam a pessoa com deficiência de transitar em espaços, ter acesso a serviços e produtos. Elas podem ser de ordem: urbanística, arquitetônica, de transporte, comunicacional atitudinal e tecnológica. Em se tratando da barreira da comunicação, esta impossibilita a interação entre as pessoas. Entretanto, embora reconheçamos a importância de uma análise criteriosa sobre todas as barreiras que são impostas às pessoas com deficiência, salientamos que este estudo foi direcionado às barreiras arquitetônicas e atitudinais da escola buscando compreender como

estas conformam o espaço escolar para o aluno com deficiência e a própria deficiência e os atores educacionais.

Lima (2006), em seu livro *Educação Inclusiva e Igualdade Social*, reforça o entendimento de que a educação inclusiva é uma educação que deve abranger todas as pessoas, assim para a autora,

Torna-se necessário problematizar as representações antigas dos resultados da inclusão e invertê-las. A visão de que só as pessoas com necessidades especiais ganhariam com a inclusão é preconceituosa. Entendemos que o grande objetivo a ser conquistado é a construção de uma sociedade inclusiva, com a contribuição indispensável das escolas, que têm de preparar espaços educativos para todos (Ibdem, p. 33).

Diante do que a autora expõe, fica evidente que dialogar sobre o espaço da escola é de fundamental importância para conseguirmos desmistificar conceitos que fazem retroceder a intenção da inclusão para a diversidade. Espaços educativos como creches, escolas, colégios e universidades, quando são arquitetonicamente planejados e pedagogicamente não arbitrário, abrem espaço para a diversidade com a convivência coletiva das diferenças que não restringe apenas as pessoas com deficiência, mas toda sociedade.

Para além dos marcos legais, a construção de uma cultura e espaço escolar inclusivos demandam, como Carvalho (2014, p.77) destaca, mudanças na lógica e na práxis dos atores envolvidos, mas também nos afetos:

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas – não dependem apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição e recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer – para mencionar algumas.

De fato, as mudanças que almejamos para os espaços escolares, dependem de um esforço coletivo que envolve basicamente as políticas públicas e sociais para a educação. O esforço é para dar visibilidade às necessidades desses espaços, visto que olhares diversos podem reforçar diferentes percepções e contribuir para tornar a escola um ambiente acessível a todos. Assim, seguiremos analisando o espaço da escola.

Piletti, (2014) em seu livro *Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar*, destaca que a diversidade está cada vez mais presente nos espaços sociais, como a escola, com

o direito e o dever de ocupar os seus espaços, em um processo de tensionamento identitário, entre inclusão e exclusão:

Na modernidade, era possível ignorar a identidade do sujeito por meio dos elementos que a formavam e a localizavam num tempo e espaço. Entretanto, no contexto contemporâneo, a identidade do sujeito é mais variada, inconsistente e plural, produzindo, assim, novas formas de alteridade. Pode-se concluir então que a relação inclusão/exclusão produz novos “outros” (Ibdem, p. 19).

As reflexões da autora, nos fornecem subsídios para uma discussão futura, sobre estes outros, o que envolve a diversidade de modo geral e está cada vez mais presente(s) em um dos principais campos sociais que é a escola, com o direito e o dever de ocupar os seus espaços, em um processo onde não se permite mais a incompreensão sobre inclusão ou o total silêncio.

O Documento de referência que estimula e antecede os debates na terceira Conferência Nacional de Educação - CONAE/2018, contribui para as conferências livres e de ordem municipais, intermunicipais, regionais, estaduais e distrital dentro dos seus oito eixos. O eixo V deste documento versa sobre: os Planos Decenais, Sistema Nacional de Educação e Educação e Diversidade, Democratização, Direitos Humanos, Justiça Social e Inclusão.

Percebe-se assim, uma boa iniciativa para discutir sobre inclusão em todas as esferas da sociedade, principalmente no campo escolar. Portanto, não é possível ignorar iniciativas que estão sendo postas em prática no sentido de corrigir as falhas que levam a exclusão social e que se prolonga até os nossos dias.

Levando em consideração que o Brasil, durante toda sua história, comercializou as suas diversidades escondendo a sua real condição de país contraditório, não é de causar espanto que até hoje estejamos tentando reverter os prejuízos quando o assunto é o combater a exclusão social. Explica-se assim, a razão de reconhecermos a importância das ações afirmativas que envolvam a diversidade. Seguiremos conversando um pouco mais sobre a escola e seus espaços.

2.1 Espaço X Espaço da escola.

O objetivo da pesquisa foi compreender como o espaço escolar produz e reproduz o processo de inclusão e exclusão de alunos com deficiência. Para tanto, utilizamos o método estudo de caso etnográfico. A técnica utilizada para desenvolver o estudo sobre espaço foi a descrição densa, como técnica de investigação social, foi realizada a observação participante com protocolo observacional; realizamos entrevista semiestruturada; utilizamos o enfoque qualitativo como metodologia do trabalho de construção de dados, bem como a

triangulação dos mesmos no intuito de explorar, pesquisar documentos, descrever ambientes e enriquecer a pesquisa com variadas informações.

Iniciando a discussão sobre a categoria de análise espaço, nos reportamos a Milton Santos (2014), no seu livro *O espaço do cidadão*. Santos traça uma analogia entre espaço e mercado como forças modeladoras que se e nos conformam transformando a diversidade:

O espaço tem muito de parecido com o mercado. Ambos, por meio do trabalho de todos, contribuem para a construção de uma contrafinalidade que a todos contem funcionalmente e, malgrado eles, os define. Mercado e espaço, forças modeladoras da sociedade como um todo, são conjuntos de pontos que asseguram e enquadram diferenciações desigualadoras, na medida em que são, ambos criadores de raridade. E como ‘o mercado é cego’, para fins intrínsecos das coisas, o espaço assim construído é, igualmente, um espaço cego para os fins intrínsecos dos homens. Daí a relação íntima e indissociável entre a alienação moderna e o espaço (Ibdem, p.80).

Consideramos, que do mesmo modo se dá com a escola, que embora pareça ser um espaço de todos, não atende as finalidades da inclusão, pois como força modeladora da sociedade, a escola também sofre modificações reforçando a alienação e conseqüentemente a exclusão. Ainda sob a ótica de Santos (1988), em seu livro *Metamorfose do espaço habitado*, espaço é conceituado como um encadeamento de formas construídas coletivamente e, portanto, em constante movimento e reconfiguração. Santos (1988) afirma que o espaço se torna reflexo da ação do homem sobre o próprio espaço que são mediados entre si pelos objetos naturais e artificiais. As representações do autor sobre espaço, coincidem com o que analisamos sobre o espaço escolar como produtor e reproduzidor de ações coletivas que implicam na inclusão ou exclusão a partir dos seus movimentos internos e externos.

O geógrafo britânico David Harvey, em sua obra *Condição Pós-Moderna* (2009), caracteriza espaço e tempo como categorias essenciais à existência do homem, mas acredita também que as conceituamos com vistas ao senso comum sem lhes dar a devida importância. O autor afirma que as práticas espaciais e temporais estão estreitamente implicadas em processos de reprodução e de transformação das relações sociais.

Tanto David Harvey quanto Milton Santos, ambos com orientação marxista, compreendem espaço como um implicador nas relações sociais e por meio dessas relações o espaço conseqüentemente sofre seus impactos. Vamos analisar o Quadro 1 com a matriz espaço-temporal trazida por Harvey (2009):

Quadro 8 - Matriz espaço-temporal para a teoria Marxiana.

	Espaço Material (da experiência)	Representações do espaço (espaço concebido)	Espaços de representação (espaço vivido)

Espaço absoluto	Mercadorias úteis, processo de trabalho concreto, notas e moedas (dinheiro local), propriedade privada, fronteiras do Estado, capital fixo, usinas, ambientes construídos, espaços de consumo, piquete de greve, espaços ocupados (<i>sit-ins</i>), tomada da Bastilha ou do Palácio de Inverno.	Valores de uso e trabalho concreto Exploração do processo de trabalho (Marx) vs trabalho como jogo criativo; mapas de propriedade privada e de exclusões de classe; mosaico de desenvolvimentos geográficos desiguais.	Alienação vs satisfação criativa; individualismo isolado vs solidariedades sociais; lealdade ao lugar, à classe, à identidades, etc.; privação relativa, injustiça; falta de dignidade; raiva vs satisfação.
Espaço (tempo) relativo	Troca material, comércio, circulação e fluxo de mercadorias, energia, força de trabalho, dinheiro, crédito ou capital, percursos periferia-centro da cidade e migração, depreciação e degradação, fluxo de informação e agitação do fora.	Valor de troca (Valor em movimento) Esquemas de acumulação; cadeias de mercadorias; modelos de migrações e de diásporas; modelos de <i>input-output</i> , teorias de ‘fixos’ espaço-temporais, aniquilação do espaço pelo tempo, circulação do capital através do ambiente construído; formação do mercado mundial, redes; relações geopolíticas e estratégias revolucionárias.	Fetichismo da mercadoria e do dinheiro (desejo perpétuo insatisfeito); ansiedade/ euforia face à compressão espaço-temporal; instabilidade; insegurança; intensidade da ação e do movimento vs repouso; ‘tudo que é sólido desmancha no ar’.
Espaço (tempo) relacional	Processo de trabalho abstrato, capital fictício; movimentos de resistência; manifestações repentinas e irrupções expressivas de movimentos políticos (antiguerra, 1968, Seattle...), ‘o espírito revolucionário desperta’	Valores-dinheiro O valor como tempo de trabalho socialmente necessário; humano objetivado em relação com o mercado mundial; as leis do valor em movimento e o poder social do dinheiro (globalização); esperanças e medos revolucionários; estratégias de mudança como trabalho	Valores Hegemonia capitalista (‘não há alternativa’); consciência solidariedades internacionais, direitos universais; sonhos utópicos; multidão; empatia com os outros; ‘um outro mundo é possível’ proletária;

Fonte: Harvey (2009).

As práticas espaciais demonstradas no Quadro 1 com a Matriz espaço-temporal, coaduna com o estudo sobre espaço a que dispõe essa pesquisa e se ancora na justificativa de Harvey (2009), quando o autor afirma que as quatro dimensões da prática espacial estão imbricadas, não são independentes umas das outras.

Vamos analisar o espaço absoluto e o espaço vivido como um conjunto de sentimentos que se relaciona com os dois atores educacionais dessa pesquisa. A escola é um campo fértil de oscilações emocionais principalmente quando a inclusão de alunos com deficiência é cerne da questão. A alienação, o individualismo e a privação, são marcas que colocam a inclusão do aluno com deficiência à margem do processo educativo à margem do

processo. O espaço – tempo relativo – relacionado ao espaço vivido, também apresenta outros fenômenos implicantes para a inclusão e alunos com deficiência, como ansiedade/euforia, instabilidade /insegurança, ambos produtores e reprodutores de ações e relações instáveis para a inclusão escolar, uma vez que perpetuam a ideia da impossibilidade por motivos como: falta de repasse financeiro até despreparo dos profissionais para atuar na inclusão.

O espaço – tempo relacional imbricado ao espaço vivido, aborda valores como: direitos universais; sonhos utópicos; e ‘um outro mundo é possível’. Aproximando desse estudo sobre inclusão e exclusão, seria o que de mais real vemos hoje nas escolas, espaços que não obedecem aos direitos universais da inclusão, sonhos utópicos de fazer a inclusão de todos, mas excluindo os que dela mais necessitam e a ideia de que ‘um outro mundo é possível’, sendo que esse último valor sendo o que sustenta a nossa crença na construção de redes solidárias e empáticas em que inclusão seja possível.

O Quadro 2 tem como base a “Grade” de Práticas Espaciais, que se encontra na obra *Condição Pós-Moderna* de Harvey (2009) e que segundo o próprio autor foi parcialmente inspirado em Lefebvre (1974), filósofo e sociólogo marxista francês, no qual encontra-se caracterizada as quatro dimensões da prática espacial: Acessibilidade e distanciamento; Apropriação e uso do espaço; domínio e controle do espaço; e produção do espaço.

Quadro 9 – “Grade” de Práticas Espaciais.

	ACESSIBILIDADE E DISTANCIAMENTO	APROPRIAÇÃO E USO DO ESPAÇO	DOMINIO E CONTROLE DO ESPAÇO	PRODUÇÃO DO ESPAÇO
Práticas materiais e espaciais (vivido)	Fluxo de bens, dinheiro, pessoas, força de trabalho, informações etc.; Sistemas de transporte e comunicação; hierarquias urbanas e de mercado; Aglomeração.	Usos de terra e ambientes construídos; espaços sociais e outras designações espaciais; redes sociais de comunicação e ajuda mútua.	Propriedade privada da terra; divisões administrativas e estatais do espaço; comunidades e bairros exclusivos; zoneamento excludente e outras formas de controle social (policimento e vigilância)	Produção de infraestruturas físicas (transporte e comunicações; ambientes construídos; liberação de terra etc.); organização territorial de infraestruturas sociais (formais e informais)
Representações do espaço (percebido)	Medidas sociais, psicológicas e físicas da distância; mapeamento; teorias da “fricção da distância” (Princípio do menor esforço, física social, alcance de um lugar bom e	Espaço pessoal; mapas mentais do espaço ocupado; hierarquias espaciais; representação simbólica dos	Espaços proibidos; “imperativos territoriais”, comunidade; cultura regional; nacionalismo;	Novos sistemas de mapeamento de representação visual, de comunicação etc.; novos

	central e outras formas de teoria da localização)	espaços; “discursos espaciais”.	geopolítica; hierarquias.	“discursos” artísticos e arquitetônicos semióticos.
Espaço de representação (imaginado)	Atração/repulsão/desejo; acesso/negação; transcendência; “o meio e a mensagem”.	Familiaridade; aconchego familiar; locais abertos; locais de espetáculo popular (ruas, praças, mercados) icnografia e grafite; publicidade.	Estranheza; espaços de meio; propriedade e posse; monumentabilidade e espaços construídos de ritual; barreiras simbólicas e capital simbólico; construção da tradição espaços de repressão.	Planos utópicos; paisagens imaginárias; ontologias e espaço de ficção científica; esquetes artísticos; mitologias de espaço e lugar poético do espaço; espaços do desejo.

Fonte: Condição Pós-moderna. Harvey (2009).

Nas palavras de Harvey (2009), as práticas espaciais e temporais de toda sociedade são abundantes as sutilezas e complexidades decorrentes dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais. O espaço escolar vivido e o percebido quando tensionados, nesta pesquisa, fazem emergir os distanciamentos e interdições configurados nas barreiras diversas. O tensionamento que a discussão de espaço nos traz quando aplicada ao espaço escolar é o do discurso político e pedagógico da escola sobre si e a materialização de suas relações neste espaço que, particularmente no que tange à inclusão de pessoas com deficiência acaba por se tornar um “não lugar”. Não lugares significam “lugares ostensivamente públicos, mas enfaticamente não civis: desencorajam a ideia de ‘estabelecer-se’, tornando a colonização ou domesticação do espaço quase impossível” (Ibdem, p. 201).

O Sociólogo Polonês Zygmunt Bauman, ao tratar do desencorajamento em estabelecer-se nos lugares, implica em uma reflexão em nossa pesquisa sobre espaço e reflete as relações frágeis que vivenciamos dentro da escola principalmente com relação aos alunos com deficiência (BAUMAN, 2001).

Um fator agravante que norteia essas relações é a temida evasão, que é a ausência ou recusa dos alunos com deficiência em ocupar o espaço escolar ou se sentir a ele pertencente. Em se tratando do aluno que demanda inclusão, torna-se perceptível a insensibilidade diante desta problemática, demonstrando em si a indisfarçável impotência na efetivação das políticas públicas propostas pela educação. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacobina, o levantamento de dados sobre evasão de alunos com deficiência nas

escolas públicas municipais de Jacobina, só serão divulgados a partir do segundo semestre de cada ano letivo. Para nós, esses alunos são os residentes temporários como relata Bauman (2001, p.131), são os ocupantes dos não-lugares,

Os residentes temporários dos não lugares são possivelmente diferentes, cada variedade com seus próprios hábitos e expectativas; e o truque é fazer com que isso seja irrelevante durante sua estada. Quaisquer que sejam suas outras diferenças, deverão seguir os mesmos padrões de conduta: e as pistas que disparam o padrão uniforme de conduta devem ser legíveis por todos eles, independente das línguas que preferam ou que costumem utilizar em seus afazeres diários.

Podemos dizer que na escola o acesso à matrícula seria a primeira etapa nesse processo de transformação do espaço escolar em espaço inclusivo no qual as subjetividades diversas possam ser acolhidas e se tornar relevantes, (des)construindo expectativas e hábitos outros, outra escola. Para garantir a estadia e a transformação do espaço escolar, é preciso pensar em tornar a escola hospitaleira para essa diversidade. No artigo *Alteridade e o Paradoxo da Hospitalidade na Educação*, o autor José Miranda, (2013, p.3), afirma que,

A educação pensada como acolhimento ético está para além de toda relação de dominação que representa e tematiza o outro a partir de categorias totalizadoras, é hospitalidade não hostil, que está em toda relação de objetivação do outro.

A partir da reflexão do autor, podemos inferir que sendo a escola um espaço que aparenta estar disposto a dialogar com o outro, embora estabeleça uma relação de domínio, poderá também contribuir para o acolhimento e a hospitalidade necessária dos alunos com deficiência. Isso implica na ética tão desejada por todos e no movimento de inclusão.

Mediante ao que dissemos acima, no documento do Ministério da Educação a *Distância em Salto para o Futuro: Educação especial (1999)*, está registrado que,

A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos. (BRASIL, 1999, p.45).

É preciso atentar que essa discussão para transformação da escola em espaço inclusivo – por que não o é – está posta no documento *Salto para o Futuro: Educação especial, de 1999 – 20 anos depois* o debate e a transformação ainda estão em processo: resiste-se. O espaço pode contradizer a escola no seu discurso político e pedagógico em qualquer tempo, muitas por sinal, estão se contradizendo quando emplacam um discurso inclusivo e sua realidade é apenas de “não lugares”.

Portanto, por não ser uma discussão nova e por não termos atingido um nível satisfatório de entendimento sobre a importância do espaço estruturado para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com deficiência, é que nos colocamos como responsáveis pelas mudanças físicas e pedagógicas que precisamos em nossas escolas, a partir de estudos como esse e da sensibilização de todos para compreender como se dá a produção da exclusão e inclusão no espaço da escola, como veremos a seguir. Acreditamos que a partir do momento que o espaço vivido se torna percebido estamos a caminho do espaço imaginado – o da inclusão, o da hospitalidade.

2.2 A produção da exclusão e da inclusão no espaço escolar.

Embora a concepção de inclusão escolar busque romper com a trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência ou qualquer outra excluída por meio da transformação de práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na Escola, como a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns de ensino regular e a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional (SRMF) como complementação ou suplementação do aprendizado, é possível perceber que ainda estamos relativamente distantes do que poderíamos chamar de atendimento adequado ou em conformidade com a legislação vigente do ideal aconselhado.

Lima (2006) reflete sobre o processo de inclusão destacando que nas regiões mais pobres e mais afastadas dos centros urbanos, o processo de transformação dos espaços é mais lento e, logo, o espaço escolar mais excludente, como é o caso do *lócus* abordado nessa pesquisa.

A inclusão proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008) fundamenta-se na concepção dos direitos humanos é um novo marco legal das ações em prol da inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino e, assim se constituir, ao redefinir a Educação Especial como modalidade complementar à educação comum, expandir o número das matrículas nas classes comuns, estabelecendo as funções do AEE e, dentre outras ações, definir o público-alvo da educação especial, qual seja: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A respeito desta definição, o documento elaborado pelo Grupo de trabalho, nomeado pela Portaria do MEC, sob o nº 948/2007, que deu origem ao PNEE 2008 esclarece que as especificidades devem ser contextualizadas, não servindo de “categorização e

especificações atribuídas a um quadro de deficiências”, antes, deverá ser considerado que as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto do qual fazem parte e o PNEE enfatiza também a importância dos espaços escolares heterogêneos promoverem a aprendizagem de todos os alunos.

Espaços estes que são fundamentais e por vezes de valor proeminente no processo dinâmico das relações estabelecidas, uma vez que, como teoriza Milton Santos (1988), o espaço é uma conexão em que as suas peças, compostas pela sociedade, promovem um movimento e cada uma dessas peças tem a sua forma de contribuir socialmente. Por meio dos atravessamentos, singularidade e idiosincrasias característica de cada uma dessas peças.

A despeito dos avanços, é preciso acompanhar e avaliar o PNEE e tecer críticas embasadas quanto à sua formulação e implantação: apesar de estarem previstas e expressas as ações que cabem aos sistemas de ensino para organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente no que se refere à formação continuada dos professores e gestores educacionais, não tem existindo planejamento/cronograma efetivo de ações, o que resulta na descontinuidade de ações que seriam fundamentais para a sua implantação.

Uma das críticas é a dificuldade de diálogo, integração e colaboração entre os professores das salas comuns com os professores das salas de recursos multifuncionais, que acabam por ocupar esses lugares/espacos distintos na escola: essas salas qualificadas como comuns e, no não dito, as especiais. Se espaço é produzido e produtor de relações, subjetividades e sentidos, a partir dos fazeres, é preciso pensar como o espaço escolar reproduz ou transforma padrões de relações considerando a pessoa com deficiência. É preciso discutir também como a inclusão de alunos com deficiência, mas também de outros atores educacionais nesse espaço, acaba por modificar essas relações, subjetividades e sentidos sobre a escola e a inclusão.

A prefeitura Municipal de Jacobina, até o ano de 2017, não disponibilizava profissionais para as funções de cuidador/mediador/intérprete para os alunos com deficiência ou qualquer outro profissional de apoio. Em 2018, uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus IV, disponibilizou estagiários para auxiliar nas salas comuns.

Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacobina, possibilita conhecermos o número de alunos por deficiência matriculados na rede municipal, são eles: Deficiência intelectual – 77; Deficiente visual e Baixa Visão – 09; Deficiência Múltipla – 12; Deficiente Auditivo e Surdez – 18; TGD e TEA – 29; Transtorno Degenerativo da Infância – Síndrome de Heller – 03; Transtorno Opositor Desafiante – TOD – 04;

Microcefalia – 03; Ileostomia – 01; Em situação de inclusão (sem diagnóstico) – 30; São 186 estudantes com necessidades educacionais especiais e matriculados nas SRMF.

Os dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Jacobina, em 2018, colaboram para que o leitor possa refletir sobre o inconsistente atendimento aos alunos com deficiência na educação pública municipal. O número de estagiários atuando como mediadores - profissionais com a função de acompanhar e orientar as atividades escolares dos alunos com deficiência; cuidadores – profissional que deve atuar nas questões de higiene, saúde, deslocamento ou mobilidade, não só do aluno com deficiência, mas de qualquer aluno que esteja com impedimento temporário ou permanente; e intérpretes – função de interpretar de uma dada língua de sinais para outro idioma, ou deste outro idioma para uma determina língua de sinais. O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar essa função. Se comparados ao número de alunos com deficiência matriculados na educação pública municipal, frequentando a sala comum e SRMF, infelizmente não contempla as demandas postas na rede.

Apresentamos o Quadro 1 – Estagiários e suas funções na educação municipal.

Quadro 10 - Estagiários e suas funções na educação municipal.

ESCOLA	MATRICULA GERAL DA ESCOLA	ALUNOS MATRICULADOS NA SRMF.	ESTAGIÁRIOS
CMEI – Guaraci Simões	47	Sem SRMF	01 – Cuidador.
CMEI – Odete Moraes	126	Sem SRMF	01 – Cuidador.
CMEI – Rosa Maria	77	Sem SRMF	02 – Cuidadores.
CMEI – Terezinha Mangabeira	105	Sem SRMF	01 – Cuidador.
Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira	405	25	01 – Mediador.
Colégio Municipal Elvira da Costa Pinto Dias Pires (Paraíso)	825	26	01 – Mediador
Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda	1.620	20	05 Interprete; Mediador; Cuidador.
Colégio Municipal José Vieira Irmão (Cachoeira Grande)	255	18	01 – Professor da rede; 01 – Mediador.
Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho (Jacobina III)	725	11	01 – Interprete.
Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes	640	Sem SRMF	04 – Mediadores.
Escola Municipal Amado Barberino	130	Sem SRMF	01 – Cuidador
Escola Municipal João Belo	190	Sem SRMF	02 – Mediadores.
Escola Municipal Maria da Glória e Maria Prima.	132	Sem SRMF	01 – Mediador.
Escola Municipal Martim Romão dos Santos. (Velame de baixo)	63	Sem SRMF	01 – Mediador.
Escola Municipal Nubia Mangabeira Guerra	673	04	01 – Mediador.
Escola Municipal Prof. Adalice Ferreira Nascimento	364	Sem SRMF	04 – Mediadores.
Escola Municipal Professor Carlos Gomes da Silva (Bananeira)	185	10	03 – Mediadores.
Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas.	332	10	02 – Mediador e cuidador.

Fonte: da autora 2018.

A chegada dos estagiários é uma iniciativa do município para minimizar, temporariamente, as barreiras à aprendizagem e favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Contudo, não se pode considerar como uma solução, é apenas uma iniciativa para minimizar/superar temporariamente as barreiras ou obstáculos à aprendizagem e o favorecimento da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Neste contexto, podemos dizer que um fato que evidencia a exclusão no que se refere aos alunos com deficiência, diz respeito às formações desses estagiários, pois um dos pontos a se considerar é se estes atores, novos no sistema e no espaço escolar, ainda em negociação sobre suas competências e papéis, atendem às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Importante dizer que a Escola Municipal pesquisada não foi contemplada com estagiário, embora possua alunos com deficiência na sala comum, portanto não poderemos avaliar os impactos da presença e atuação destes no campo de pesquisa.

Quando trazemos a questão dos estagiários disponibilizados pela UNEB – Campus IV, para as funções citadas, apontamos a fragilidade das formações inicial e continuada para atuar com alunos com deficiência: a educação superior, esse outro espaço escolar, não tem contemplado em seu currículo, de modo sistematizado e reflexivo, transversal, a educação especial e a inclusão. Como estes atores podem impactar nesse espaço escolar e produzir novas relações quando sua formação se pauta em processo formativo que produz exclusão em seus fazeres, questão ecoada pelos profissionais em serviço sobre as não competências para fazer a inclusão.

Compreendemos que as modificações estruturais para a inclusão das pessoas com deficiências na rede regular de ensino são indispensáveis. Porém, apesar de constarem dos objetivos da PNEE, ações voltadas para a acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos transportes, na comunicação, a articulação intersetorial, como modificações estruturais para a inclusão das pessoas com deficiências - o que poderíamos interpretar como ações que visam a remoção de entraves à aprendizagem – não produzem automaticamente inclusão, pois o espaço, em sua dimensão simbólica, está para além de sua concretude. As barreiras atitudinais, por exemplo, fundam-se crenças e representações sobre o diverso, o outro, e os espaços que podem ocupar.

Ainda sobre a remoção de barreiras, concordamos com Carvalho (2014, p. 60) quando afirma que “na sociedade em geral, e nas comunidades escolares, em particular, as mais significativas são as barreiras atitudinais”. Complementando seu raciocínio, explica a autora, “É da maior relevância pensar sobre a compreensão dos professores sobre a diversidade, pois tais concepções exercem papel decisivo, intensificando ou removendo obstáculos” (Ibdem).

Assim, compreendemos que existem caminhos para se ofertar e possibilitar educação de qualidade para todos, visando atender a diversidade presente, o que perpassa, pela criação de uma nova concepção sobre os conceitos de exclusão e inclusão, educação, diversidade e deficiência, pelo investimento na formação acadêmica dos agentes escolares e pela interlocução mais fácil entre eles, as famílias, os estudantes e a comunidade escolar.

Do mesmo modo que estas barreiras, tanto as arquitetônicas - que refletem a complexidade dos seus espaços -, quanto as barreiras atitudinais - que implicam negativamente no acolhimento e na aprendizagem dos alunos e podem ser consideradas como as principais entraves para a efetivação da inclusão educacional, pois envolve crenças e percepções particulares - são interdependentes, no sentido de minimizar os motivos da exclusão escolar.

Para além da valorização da diversidade, deve existir a preocupação com os espaços da escola, frequentados por alunos com ou sem deficiência e a permanência desses alunos neste ambiente. De fato, torna-se importante a valorização e presença dos alunos com deficiência em todo e qualquer espaço, seja ele formal ou informal⁸.

Diante do exposto, nosso objetivo nesse estudo foi compreender como o espaço escolar produz e reproduz o processo de inclusão e exclusão de alunos com deficiência.

Adotamos nesse estudo a abordagem espaço, por entendê-la como abordagem que, por acessar aspectos subjetivos dos participantes, pode nos ajudar a compreender e traçar estratégias, com relação às transformações das relações na escola, garantindo aos alunos com deficiência acessibilidade e permanência, isto é, acolhimento, hospitalidade.

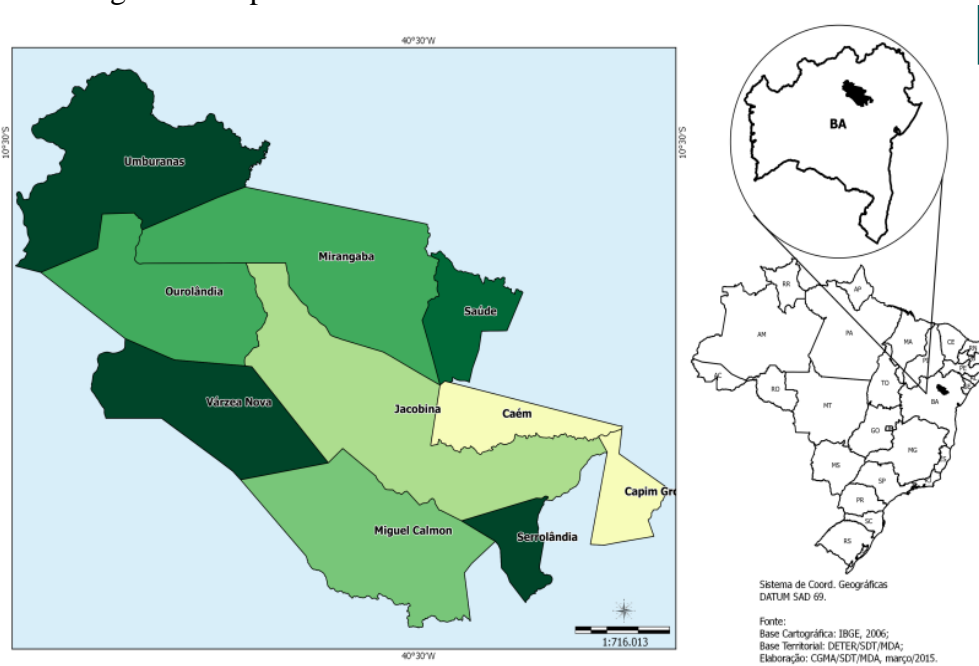
2.3 O espaço escolar como lócus de pesquisa.

Para discutirmos o espaço escolar, uma das abordagens dessa pesquisa, precisamos primeiro conhecer como os procedimentos metodológicos demandam, como lócus. Nosso lócus, lugar e espaço, é uma Escola Municipal, situada na Avenida Deputado Francisco Rocha Pires s/n, localização rural no distrito de Junco a 42km de Jacobina, Bahia. O Território de identidade no qual Jacobina desempenha papel de cidade-polo é o Piemonte da Diamantina - BA e se compõe com outros 9 municípios: Caém, Capim Grosso, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova.

⁸ Como espaço informal entende-se todo local onde uma prática educativa possa ocorrer.

O Município é composto por 4 distritos e 22 povoados⁹, sendo Junco um dos distritos de Jacobina. De acordo com o censo de 2010 do IBGE a taxa populacional do Junco é de 7.000 (sete mil) habitantes.

Figura 2. Mapa de Jacobina – Bahia.



Fonte: Sítio eletrônico – [http://sit.mda.gov.br/download/caderno/territorial 184 Piemonte da Chapada Diamantina, Bahia](http://sit.mda.gov.br/download/caderno/territorial%20184%20Piemonte%20da%20Chapada%20Diamantina,%20Bahia).

A escola foi construída no ano de 1985, passando por reforma e ampliação no ano de 2000, ocorrendo em 2009 uma readequação e melhor estruturação do espaço arquitetônico, que hoje delimita-se na extensão do terreno em 1.977,60m², sendo a área construída com 1.440,27m². A escola oferta Educação Infantil, Pré-escola e Ensino Fundamental – Séries iniciais nos turnos matutino e vespertino.

Para o exercício do ano de 2017, a escola tinha 276 alunos matriculados e para o ano de 2018 foram matriculados 255 alunos. No Quadro 1, apresentamos os dados da matrícula 2018 detalhados.

Quadro 11 – Números de alunos matriculados/2018

⁹ Distritos: Caatinga do Moura, Itaitu, Itapeipu e Junco. Povoados: Baixa do Poço, Barroco de Cima, Cachoeira Grande, Cafelândia, Canavieira de Fora, Coxo de Dentro, Genipapo de Cafelândia, Genipapo de Olhos D'Água dos Góis, Guariba, Itapicuru, Lages do Batata, Malhadinha, Palmeirinha, Paraíso, Pau Ferro, Pé de Serra, Pedra Branca, Pontilhão, Roçadinho, Saracura, Valois, Velame e Várzea da Lage.

TURNO MATUTINO	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	DE POR	TURNO VESPERTINO	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA
Educação Infantil	19 alunos		Educação Infantil	18 alunos
1º ano	20 alunos - 01 com deficiência.		1º ano	19 alunos
2º ano	18 alunos		2º ano	16 alunos
3º ano	25 alunos		3º ano	20 alunos
4º ano	25 alunos		4º ano	20 alunos
5º ano	29 alunos		5º ano	26 alunos
AEE	09 alunos			
TOTAL	136 alunos			119 alunos

Quadro 1 – Números de alunos matriculados/2018

Há dois alunos com deficiência matriculados na escola, no turno matutino, nas turmas de primeiro e terceiro ano; no turno vespertino, na turma de quarto ano, consta um aluno com deficiência. Contudo, são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional um total de nove alunos, seis deles porque: estudam em outra escola do distrito; moram e estudam na zona rural do distrito; não estão na sala comum de nenhuma escola; já concluíram o ensino médio.

O Censo Escolar/INEP 2017¹⁰ apresenta dados gerais da escola, repassados pelo corpo diretivo da seguinte forma: A escola oferece alimentação escolar para os alunos; água filtrada e da rede pública; possui energia da rede pública; fossa e lixo destinado à coleta periódica. Quanto aos equipamentos de multimídia, a escola possui TV, DVD, impressora, projetor (multimídia) (Datashow), câmera fotográfica/filmadora. As dependências da escola contam com 7 salas de aulas; sala de diretoria; não possui sala de professores específica e nem biblioteca; possui Sala de Recursos Multifuncionais com modalidade em Atendimento Educacional Especializado (AEE); cozinha; sala de leitura; banheiros dentro do prédio; sala de secretaria; banheiro com chuveiro; refeitório; almoxarifado; auditório; pátio coberto; pátio descoberto; e área verde.

¹⁰ O Censo Escolar é aplicado anualmente em todo o Brasil, coletando informações sobre diversos aspectos das escolas. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Censo escolar disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>; <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acessos em: 28 de fevereiro de 2018.

As salas de aula e demais compartimentos possuem janelas e portas de madeira. A sala de Recursos Multifuncional e secretaria possui grades nas janelas e portas. Os pavilhões possuem rampas fora das normas oficiais para acessibilidade e as salas de aula não têm portas alargadas, rampa de acesso, tampouco corrimão ou piso tátil. O ambiente escolar caracteriza-se por não promover acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, como apresentamos nas Figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 a seguir.



Figura 3 Fachada da escola Municipal.



Figura 4 Área interna - Jardim



Figura 5 Pavilhão com rampas - não normativa

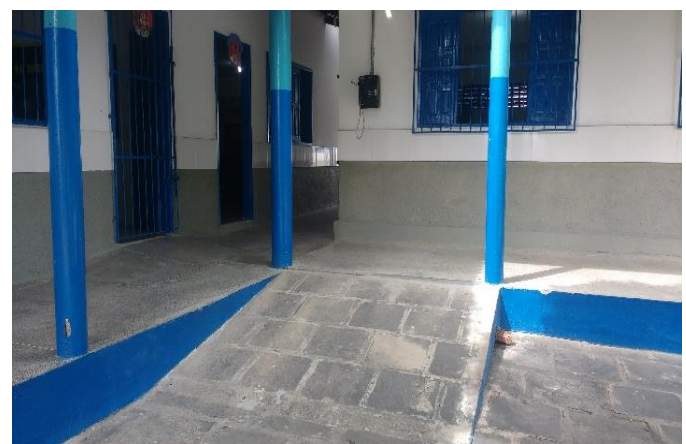


Figura 6 Rampa de acesso ao pavilhão da secretaria e SRMF



Figura 7 Quadra esportiva

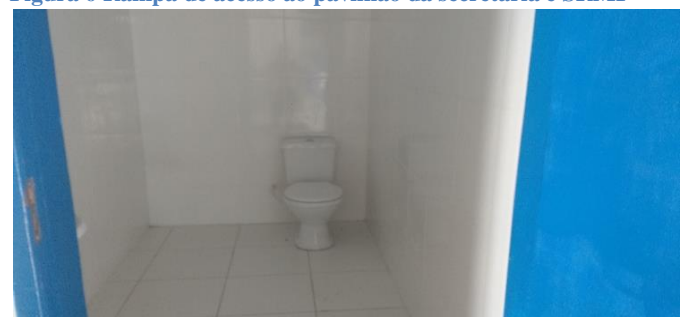


Figura 8 Banheiro adaptado - não normativo



Figura 9 Refeitório



Figura 10 Sala de aula comum



Figura 11 SMRF



Figura 12 Sala de informática, Biblioteca e Sala dos professores



Figura 13 Auditório

As figuras que apresentamos nos mostram um panorama referente a alguns ambientes da escola, nos quais a acessibilidade arquitetônica não existe.

Nas salas de aula (figura 10), o mobiliário é relativamente novo, com cadeiras e mesas de plásticos padronizadas. O refeitório (figura 9) é grande e arejado, com mesas e cadeiras acopladas, neste espaço o piso é liso, não tem piso tátil para o aluno cego. O auditório

(figura 13) é de tamanho médio, com cadeiras de plástico individuais e, como o refeitório, a acessibilidade é parcial, visto que não atende de forma integral as necessidades dos alunos com deficiência, uma vez que não encontram-se dentro das normas arquitetônicas de acessibilidade exigidas pela ABNT.

Existe uma sala compartilhada por professores e alunos com estantes para livros que não se configura na realidade nem como sala de professores e nem como biblioteca (figura 12). Na entrada da escola (figura 3), na parte interna foi construída uma cobertura para abrigar as crianças do sol e/ou da chuva durante o recreio e/ou eventos realizados pela escola.

A SRMF é localizada em um pavilhão na entrada da escola e próximo a secretaria (figuras 5, 6 e 11). Apesar da localização privilegiada, este espaço também sofre com a falta de política de acessibilidade para aluno com deficiência. Embora os alunos cadeirantes entrem com suas cadeiras na sala de AEE, a porta não é alargada e a rampa não se adequa às normas, dentro da sala não possui piso tátil nem corrimão.

Os materiais pedagógicos que a SRMF (figura 11) disponibiliza favorecem a acessibilidade dos alunos que frequentam o ambiente, pois conta com jogos educativos, livros em Braille, jogos em Libras, livros de história, material para alunos com baixa visão entre outros materiais para comunicação alternativa. Embora a SRMF tenha sido aberta com recursos do MEC, não houve ao longo do tempo renovação de equipamentos.

A Escola recebe dois alunos com deficiência vindos da zona rural para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, estes não frequentam a sala comum desta escola, o motivo é a falta de transporte escolar para trazê-los. Um desses alunos vem de moto com avó e a mãe e o outro vem de carro próprio com o avô e a avó. São singularidades que apontam para a escolha deste *locus* como campo de estudo, pois está diretamente ligado à acessibilidade ao espaço e à aprendizagem, consequentemente correspondendo à escolha dos instrumentos metodológicos desta pesquisa.

Ainda que consideremos os indícios de adaptações arquitetônicas e pedagógicas no espaço na tentativa de transformá-lo em um espaço inclusivo, ele não obedece aos requisitos básicos para isso, como mostramos nas figuras 5 e 6. Percebemos que neste espaço ainda não foi idealizada uma escola que atenda plenamente as necessidades dos alunos em situação de comprometimento físico e/ou cognitivo. O banheiro para alunos com deficiência não obedece arquitetonicamente às exigências para a inclusão destes, como barras de apoio para o vaso sanitário e pia, piso tátil, embora os receba. Por outro lado, a estrutura física externa da escola (figura 3), foi pavimentada em 2016 e ganhou passeio com rampa, entendemos que se tornou mais acessível principalmente para os alunos cadeirantes.

A partir de 2014, com a abertura da Sala de Recursos Multifuncionais e devido a presença de alunos com deficiência na escola, as discussões sobre inclusão escolar se tornaram mais frequentes e partilhadas. Ainda que de forma pontual, ocorre a sensibilização sobre as deficiências do alunado, dentro da escola. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais promove reuniões com as famílias dos alunos com deficiência e, a Escola em reunião de pais também convoca estas famílias.

Um dos entraves mais comuns que percebemos nesta, e em outras escolas municipais de Jacobina e que precisa ser solucionado é a falta de disponibilidade de tempo dos profissionais, tanto da sala comum quanto da Sala de Recursos Multifuncionais, para discutir as necessidades pertinentes aos alunos com deficiência e as ações para desenvolver as capacidades destes, dentro e fora da sala de aula. Admitimos, ser este, um dos pontos vulneráveis da rede municipal de ensino de Jacobina, quando analisamos também o espaço pedagógico para a inclusão de alunos com deficiência, pois se traduz em barreira atitudinal para a inclusão escolar.

Não é por acaso, que esta pesquisa foi desenvolvida nesta Escola. Sendo a pesquisadora uma das professoras desta instituição, consideramos inaceitável que os alunos figurem apenas como números em cadernetas, censos escolares ou propagandas sobre inclusão e diversidade para o Município de Jacobina. Estes alunos, precisam ser vistos e compreendidos como pessoas que compõem um sistema social do qual a escola faz parte como formadora de consciência crítica

Neste estudo estão inseridos elementos, que vão auxiliar na compreensão dos atores educacionais sobre as barreiras físicas e atitudinais da escola frente à inclusão e exclusão de alunos com deficiência. E, tudo se definiu no trilhar da pesquisa, na resposta do *lócus*, na lucidez científica e humana da pesquisadora e no trabalho colaborativo com os atores educacionais.

Segundo Silva, Henrique e Rocha (2015, p.63), “não podemos imaginar uma escola construída somente para alunos sem deficiência, pois a educação é direito de todos e, além da barreira arquitetônica, a barreira do preconceito também deve ser rompida.”. Os autores compartilham sua inquietação, vindo somar com a nossa, pois discutir o espaço da escola sob o viés do preconceito é uma forma de ficarmos atentos a tudo que tende para a exclusão. Do mesmo modo, não perderemos a oportunidade de provocar reflexões sobre a inclusão dos alunos com ou sem deficiência, pois a nossa perspectiva foi/é melhorar a história de todos os atores educacionais, os quais conheceremos a seguir.

Então, seria a escola um campo de contrastes e lutas no que tange a discussão sobre o lugar do aluno com deficiência? Respondemos que sim. Durante a trajetória da nossa

pesquisa, percebemos que, embora a escola já estivesse aberta para o diálogo sobre as pessoas com deficiência, ainda precisamos garantir o lugar de discussão dentro de um contexto político e social de direito.

O fato de uma Sala de Recursos Multifuncional ser instalada em uma escola, não significa necessariamente que a inclusão esteja acontecendo ali. São tantos contrastes entre o discurso e a prática da inclusão dentro da escola, que não podemos cruzar os braços e acreditar que está tudo bem. Joice Santos (2017), considera que,

Diante de um contexto marcado pela diversidade, quais desafios são postos para a escola pública enquanto espaço de inclusão? Certamente não são poucos e se defrontam com um projeto de escola do século XIX, com objetivos de uniformidade no ensino, numa tentativa frustrante de homogeneizar sujeitos. Nesse formato, a escola acaba perdendo-se do que seria seu verdadeiro papel no seio social: aproximar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados daqueles comumente concebidos (senso comum), a fim de oferecer condições dos sujeitos participarem, de modo eficaz e transformador, dos processos decisórios nos diversos contextos sociais. (SANTOS, 2017, p. 27).

A reflexão da autora, nos leva a certeza de que o espaço da escola pública, ainda é de conflitos. No que se refere aos desdobramentos do espaço arquitetônico adequado e espaço pedagógico mais inclusivo, assunto desse trabalho, nos aproximamos da reflexão posta pela autora, quando coloca a participação dos sujeitos como decisiva e transformadora para atuar em sociedade.

Não vamos atingir o delírio de acreditar que só políticas educacionais revolucionará as mudanças que desejamos/precisamos. Estamos cientes que políticas educacionais devem andar lado a lado com as políticas públicas de recursos para a educação. Como dito anteriormente as SRMF do município não tem recebido repasses de verbas específicas para atender a contento as suas necessidades, então os entraves permanecem.

A luta é por acessibilidade total e isso inclui estrutura arquitetônica, pedagógica e financeira para gerir mudanças. Como aduzem Silva, Henrique e Rocha (2015), inclusão e acessibilidade estão intrinsecamente ligadas como consequência de uma sobre a outra. Assim, vamos dialogar sobre as barreiras arquitetônicas e pedagógicas que torna a escola excludente.

Ribeiro (2004), afirma que o espaço da escola deve ter harmonia em sua composição, pois é um lugar de possibilidades e/ou de limites, e para o aluno alcançar o aprendizado todos os envolvidos devem estar em condições de bem-estar.

Contudo, não é defendendo somente a matrícula do aluno que estamos assegurando a sua permanência na escola. A ABNT NBR¹¹ - 9050/2004, documento voltado para a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaço e equipamentos urbanos, assegura a necessidade de um ambiente arquitetônico acessível. O teor do documento diz que,

Todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis. (ABNT, 2004, p.1).

A ABNT/2004, em sua redação, define acessibilidade como uma condição para a utilização de edificação, espaço, equipamento urbano, mobiliário e elementos com autonomia e segurança. Podemos fazer uma ponte com os instrumentos pedagógicos e estruturais da escola e sua acessibilidade, abaixo apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 - Tipos de Acessibilidade para pessoas com deficiência.

Acessibilidade arquitetônica.	Os transportes coletivos e todos os recintos da escola, sendo eles externos ou internos, não possuem barreiras ambientais físicas.
Acessibilidade comunicacional	Sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, <i>notbook</i> e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade metodológica	Sem barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.)
Acessibilidade instrumental	Sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho, etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.)
Acessibilidade programática	Sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um modo geral.
Acessibilidade atitudinal	Por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Livro: Acessibilidade – edificações, mobiliários, e espaços para uma real inclusão escolar (2015).

¹¹ A ABNT NBR 9050 foi elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-40), pela Comissão de Edificações e Meio (CE-40:001.01). O Projeto circulou em Consulta Pública conforme Edital nº 09 de 30.09.2003, com o número Projeto NBR 9050.

Salientamos que, neste trabalho, pesquisamos sobre a acessibilidade arquitetônica e atitudinal da escola, embora todas as demais estejam vinculadas de forma direta ou indireta aos tipos adotados para atender às finalidades do estudo.

Por isso, analisamos o espaço arquitetônico e pedagógico com a finalidade de foi compreender como o espaço escolar se reconfigura para inclusão de alunos com deficiência. Uma escola construída em 1985, período de redemocratização do Brasil, quando inicia-se reflexões sobre educação de forma mais abrangente, sendo em 1996 criada a Lei de Diretrizes e Bases. No ano 2000, esta escola passou por reforma e ampliação e, em 2009, ela foi reestruturada e seu espaço físico parcialmente aproveitado.

Ressaltamos, que em 1970 a educação especial começou a ser discutida no Brasil, porém a ABNT só foi validada a partir de 2004, então edificações anteriores a esta data não atendiam aos padrões técnicos para acessibilidade. Da mesma forma, as discussões sobre inclusão escolar em Jacobina só começaram a acontecer em 2008.

A funcionalidade, as dimensões pedagógicas, e por que não recreativas, são fundamentais quando um espaço escolar é pensado. Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010), valorizam a acessibilidade no espaço arquitetônico da escola asseverando, que tanto o aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida, quanto os demais funcionários da escola, podem acessar esses espaços livremente, participar de todas as atividades com autonomia.

Sobre a adequação do espaço físico, entendemos que esse assunto não é função apenas do engenheiro, mas da comunidade escolar e dos que estão em seu entorno, sendo este compartilhamento de ideias e de decisões uma condição básica para o funcionamento deste espaço. Tornar as estruturas da escola acessíveis, não deve servir apenas para atender ao aluno com deficiência, mas, principalmente para este, pois pensar em remover barreiras seja ela de aprendizagem ou de qualquer outra ordem, traz benefícios para todas as pessoas envolvidas.

Na próxima seção detalharemos o espaço da SRMF na escola municipal pesquisada e a dinâmica inclusão e exclusão.

2.3.1 Sala de Recursos Multifuncionais – SRMF e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

De maneira geral, a Sala de Recursos Multifuncionais – SRMF é o espaço físico localizado em escolas públicas onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, trata do Atendimento Educacional Especializado como Educação Especial. Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 27), explicam:

O Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto esse Atendimento não substitui a escola comum para pessoas com idade de acesso obrigatório a o Ensino Fundamental (dos 7 aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. Diferente de outros cursos livres, o Atendimento Educacional Especializado é tão importante que é garantido pela Constituição Federal.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008). Não sendo substituto do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado pode ser ofertado em qualquer espaço educacional devidamente habilitado, isto é, fora da rede regular. Nesse sentido, a Associação do Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/Jacobina, Ba, também atua com o Atendimento Educacional Especializado, mantendo acordo de cooperação técnica com o Governo do Estado da Bahia e com a Prefeitura Municipal de Jacobina.

O público alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Piletti (2014) considera importante ressaltar que a educação especial deve estar inserida na escola para atender as demandas do cotidiano e esclarece que o público alvo do AEE não é o mesmo do apoio pedagógico. O Decreto nº 6.571/2008 esclarece ainda, que o Atendimento Educacional Especializado que acontece na Sala de recursos Multifuncionais são atividades com recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, ofertado em horário oposto ao da sala comum.

A Política Nacional de Inclusão, formulada e posta em ação a partir 2003, com o “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade”, deu ênfase à formação e gestores e professores para a valorização da diversidade e da cidadania no espaço escolar. O Programa visava o direito de acesso de todos à escolarização, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos, à organização do atendimento educacional especializado na rede pública e à criação de apoio à inclusão. O município de Jacobina, Ba, em 2005 atuou como multiplicador do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade.

No Quadro abaixo apresentamos a modalidade de Atendimento Educacional Especializado, seu público alvo, objetivos e profissionais:

Quadro 13: AEE e seu público alvo, objetivos e profissionais.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
Público alvo	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com deficiência, ou seja, com impedimentos de longo prazo. Podem ser de natureza física, intelectual ou sensorial ou múltipla. • Alunos com transtornos globais do desenvolvimento como autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. • Alunos com altas habilidades/superdotação.
Objetivos	Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, de acordo com as necessidades específicas do aluno, para sua plena participação na escola e na sociedade.
Profissionais	Profissionais da educação – pedagogos - com formação específica na deficiência do público que pretende atender. Atuam no AEE.

Fonte: do autor, 2018 e adaptado de Piletti, 2014.

Consideramos importante detalhar as funções do AEE, modalidade de ensino da SRMF, devido as dúvidas que ainda se apresentam sobre a real função desse atendimento, inclusive quando a escola insiste em direcionar o aluno com dificuldade de aprendizagem para esse atendimento, sem se atentar que a responsabilidade é do profissional psicopedagogo, causando um impasse entre o profissional da SRMF, professor da sala comum e por que não com o corpo diretivo.

Sendo a Sala de recursos multifuncionais um componente da escola regular para o Atendimento Educacional Especializado e por ela deverá ser regida, no sentido de atender as suas demandas estruturais e pedagógicas, vamos conhecer o papel que cada uma exerce no espaço escolar.

Quadro 14: Papel da escola regular e do Atendimento Educacional Especializado.

Papel da escola regular e do Atendimento Educacional Especializado	
Escola regular	AEE
Prever o atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico.	Oferecer atendimento pedagógico especializado conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender.
Implantar salas de recursos multifuncionais para oferecer o atendimento educacional especializado.	Realizar o plano individual de trabalho para cada aluno de acordo com diagnóstico prévio das necessidades e especificidades dos alunos.
Oferecer formação contínua para gestores, professores e demais profissionais da escola.	Produzir e distribuir recursos educacionais para a acessibilidade (livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio em Libras, laptops com sintetizador de voz,

	softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas) que possibilitem o acesso ao currículo.
Sensibilizar, informar e promover a participação dos pais e da comunidade no projeto de inclusão.	Estabelecer diálogo e trabalhar de forma articulada com o professor da sala regular.
Tornar prédios e instalações acessíveis.	Oferecer formação em serviço para os profissionais que atuam com o atendimento educacional especializado.
Oferecer e prover os recursos e serviços de apoio para atendimento educacional especializado dos alunos, com interpretes por exemplo.	Informar e oferecer condições de participação da família e da comunidade sobre os serviços oferecidos pelo atendimento educacional especializado.
Realizar as adequações curriculares para contemplar pedagogicamente a diversidade.	_____

Fonte: da autora, 2018 adaptado de Piletti, 2014.

O quadro acima expõe as ações pertinentes a escola regular e ao AEE e ao longo desse estudo constatamos falhas em algumas ações frente a realidade da Escola pesquisada e seus ambientes a exemplo do projeto político pedagógico que está inacabado e não aborda as responsabilidades da escola com a inclusão escolar; a escola não oferece formação continuada aos seus profissionais e quando ocorre é ofertada pela SEMEC. Também não há divulgação sobre projetos que abordem a inclusão de alunos com deficiência na escola, bem como a acessibilidade arquitetônica para o aluno com deficiência. Quanto as ações do AEE, a que chamou atenção foi sobre a necessidade de estabelecer diálogo e trabalhar de forma articulada com o professor da sala regular, estendemos essa necessidade até as famílias e a comunidade.

Em Jacobina, em 2018, foi publicado um Decreto de Edição nº 2280 que regulamentou o Regimento Interno das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse documento baseado na Resolução 07/06 do CEE, reforçada no Decreto Nº 6.571/08, mais, Resolução 07/06 do CEE, no Artigo 5º atribuiu ao Ministério da Educação a responsabilidade do apoio técnico e financeiro as ações voltadas ao AEE, dentre elas a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos com professores qualificados de acordo com as Diretrizes Operacionais da Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Asseguramos que o apoio a que se refere esse artigo não condiz com a realidade das SRMF do município atualmente, pois estão carentes de equipamentos e encontra no poder público municipal entraves para solucionar as demandas necessárias.

O Decreto, em seu Art. 14º recomenda que o professor da sala de recurso deve:

I - Ter habilitação em nível superior (Licenciatura Plena) com especialização em atendimento educacional especializado; II - Ser servidor efetivo da Secretar III - Ter disponibilidade para trabalhar nas unidades escolares inclusivas; IV - Portar certificados de cursos de

aperfeiçoamento na área de Educação Especial; V- Ter, no mínimo, dois anos de experiência no segmento da Educação Especial, com comprovação; VI - Ter comunicação oral; VII - Ter disponibilidade para atuar por 20, 30 ou 40 h/s de acordo com a demanda; VIII - Conhecer os Programas da Secretaria Municipal da Educação e Cultura; IX - Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos, reuniões e orientações dos professores, e coordenadores pedagógicos das escolas; X - Identificar, elabora, produzir e organizar estratégias didático-metodológicas junto a equipe pedagógica, considerando as necessidades específicas dos estudantes; XI - Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado com interlocução do professor cursos pedagógicos e de e através do segmento da Educação Especial; XII - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; XIII - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; XIV - Estabelecer parcerias em áreas intersetoriais (Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, Núcleo de Apoio Psicopedagógico, APAE, Universidade do Estado da Bahia, IFBA e universidades particulares)na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade através do segmento da educação especial; XV- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno e dar conhecimento à família da proposta do AEE, bem como o desempenho acadêmico; XVI- Ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo a autonomia e educação; XVII- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, coordenação pedagógica, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e de estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; XVIII- Promover formação parental a fim de orientar as famílias nas atividades específicas dos alunos; XIX- Participar dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e das atividades da formação continuada organizadas pela escola e/ou Secretaria Municipal da Educação e Cultura; XX - Organizar e manter atualizados os registros de avaliação do estudante.

As atribuições dispensadas ao professor da SRMF são muitas e pouco são os retornos a esse profissional e à sua condição e trabalho, pois esse professor se percebe em um espaço que não tem assegurado o respeito às diferenças, a acessibilidade física e pedagógica e a inclusão efetiva. A SRMF da Escola, iniciou seu funcionamento em 2014 e atende o aluno no contra turno à sala comum. A partir da sua implantação a escola passou a dialogar sobre inclusão de alunos com deficiência, mas promoveu poucas mudanças no espaço físico e pedagógico para

atendê-los. O Projeto Político Pedagógico da escola não garante a acessibilidade e permanência desses alunos.

Ocorre um tensionamento maior, quando não são respeitadas as leis para a inclusão e as políticas públicas municipal não conseguem alcançar as necessidades desse público alvo da educação especial. O que percebemos do espaço escolar, enquanto produtor e reproduzidor da inclusão e exclusão, é que não está havendo avanços concretos e estáveis. Entre o espaço vivido, percebido e imaginado há um abismo que tentamos transpor acreditando que estudos como esse podem alertem para o descaso no qual se ancorou a inclusão no município de Jacobina e tentar firmar compromisso com uma educação inclusiva para todos.

Feitas as devidas considerações sobre A Sala de Recursos Multifuncional com modalidade em Atendimento Educacional Especializado, seguimos nesse estudo conhecendo como se estabelece a inclusão e a exclusão no espaço escolar a partir das políticas públicas de inclusão e quais ações estão sendo produzidas para tornar a escola um lugar de envolvimento para o aluno com deficiência e demais alunos.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.

"O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos" (Santos, 1978).

Nesta pesquisa optamos pelo Estudo de Caso Etnográfico com abordagem qualitativa. Esse método de pesquisa requer descrições detalhadas do próprio caso e do seu contexto, assim para essa pesquisa optamos pelos seguintes objetivos/categorias e seus respectivos instrumentos: 1. Compreender os discursos que emergiram sobre a inclusão ou exclusão dos alunos com deficiência nos espaços da escola; 2. Identificar a dinâmica de inclusão e exclusão produzidas no e pelo espaço escolar; 3. Construir plano de ação, de acordo as necessidades apontadas pelos colaboradores, quanto à produção de inclusão no espaço escolar estudado. Os instrumentos utilizados foram: Entrevista semiestruturada, observação participante, levantamento de dados e documentos, triangulação de dados e a técnica Descrição Densa.

Esta busca por particularidades que explique os motivos da intrínseca relação entre o ato de excluir e/ou incluir alunos com deficiência dentro de um mesmo espaço a partir das barreiras sociais, pedagógicas, espaciais e cognitivas é o que inspira a escolha deste tipo de pesquisa. Então, propusemos o seguinte questionamento: Como a inclusão e exclusão se manifesta através da ocupação do espaço escolar?

Quanto ao uso de documentos para a pesquisa de Estudo de Caso, Yin (2015), afirma que estes desempenham papel importante quando corroboram para aumentar as evidências de outras fontes. Dessa forma, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como documentos da Sala de Recursos Multifuncionais com modalidade em AEE, como referência para auxiliar no entendimento da forma de organização cultural, pedagógica e estrutural da escola.

Com base em Carvalho (2014), apresentamos o seguinte questionamento: Alunos com deficiências estarão nas nossas escolas, em classes regulares, como meros ocupantes de um espaço físico ao lado dos outros, mas formando núcleos de reclusão, ou estarão integrados, vivendo a experiência da reciprocidade nas interações com colegas, professores e demais funcionários da escola? Esse questionamento se aproxima da investigação desta pesquisa, quando busca responder: Como a ocupação do espaço escolar por alunos com deficiência impacta no processo de inclusão e exclusão? Enfim, vamos conhecer o que pensam os colaboradores da pesquisa sobre o espaço da escolar e inclusão.

3.1 Reflexões compartilhadas: o que pensam os atores educacionais sobre o espaço escolar e inclusão.

Para apresentar os resultados obtidos nesta etapa de estudo é importante não perdermos de vista o delineamento metodológico da pesquisa “Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: Estudo de caso em Junco/Ba.”

Ao entrarmos no campo de pesquisa, como descrito por Minayo (2016, p.68),

É bom que nos lembremos, mais uma vez, que no campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-metodológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica.

Buscamos considerar os condicionantes sociais e históricos que a autora aponta, na configuração do espaço, pois para Santos (1998) em seu livro *Metamorfoses do espaço habitado*, o espaço não se configura um sistema de coisas, mas um contexto de pertinências: coisas e relações juntas. No espaço escolar essas relações merecem ainda mais atenção, pois na sua maioria são regidas por paradigmas que resistem às mudanças, pois se confunde com a cultura individual de seus componentes.

O Diário de Campo serviu para registrar os acontecimentos diários pertinentes à pesquisa. O ponto de partida para registro no Diário de Campo foi a visita em 17/10/2017 a Escola Municipal *locus* dessa pesquisa, para apresentar a pesquisa ao corpo diretivo, o qual demonstrou interesse e apoio ao estudo, assinando os termos de autorização. Nesta mesma oportunidade, foram mantidas as primeiras aproximações com os três professores que participariam da pesquisa, sendo dois professores da sala comum e que atendem alunos com deficiência e a professora da SRMF com modalidade em Atendimento Educacional Especializado - AEE, esses professores também se mostraram receptivos com a pesquisa. Durante o intervalo, no turno vespertino, fomos dialogando informalmente sobre a pesquisa em relação a inclusão e exclusão de alunos com deficiência na escola e aos poucos foram sendo demonstradas preocupação sobre a questão.

Em diálogo com a direção e coordenação da escola, ambas avisaram que na semana seguinte estaria sendo aplicada a Avaliação externa “Prova Brasil” e não poderiam se reunir para a apresentação da pesquisa, sugerindo que posteriormente à avaliação fosse marcada essa apresentação. Assim, solicitamos que avisassem às famílias dos alunos com deficiência para que pudessem acompanhar esse trabalho e os outros contatos foram mantidos durante a

Atividade Complementar - AC dos professores nos turnos matutino e vespertino no dia 27/10/2017.

Em 27/10/2017 foi apresentada a pesquisa aos colaboradores com as ACs divididas por turno. No turno matutino contamos com as presenças dos seguintes colaboradores: Coordenadora; secretária; vice-diretora; quatro mães e seus filhos com deficiência; três professores colaboradores; dois profissionais de apoio. Apresentamos a pesquisa na sala dos professores por meio de projeção de slides. Não tardou a surgir as primeiras inquietações como: falta de formação ofertada pela SEMEC para os professores e demais funcionários para lidar com o aluno com deficiência; falta de material pedagógico destinado ao aluno; falta de mediadores para auxiliar o professor na sala comum; falta de avanços, que segundo os colaboradores, a inclusão ofertada pelo município prejudica as ações da escola – acreditamos que pelos motivos citados anteriormente.

No turno vespertino contamos com a presença de quatro mães e três alunos com deficiência; três professores não ligados diretamente à pesquisa; a coordenadora; e três funcionários de apoio. Dessa vez os questionamentos se dirigiram para a inclusão do aluno com deficiência na sala comum. O termo sala de aula comum para o ensino regular, chama atenção e nos permite fazer um contraponto com a SRMF, que por sua vez denota ser uma “sala incomum”. Para Ferreira (2004), incomum significa algo fora do comum; nunca visto; inédito. Para Ropoli et al. (2010, p.7):

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição – alunos normais e alunos com especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

São as distinções dos espaços apontada pela autora, que na maioria das vezes promovem o equívoco sobre alguns deles, como o espaço da Sala de Recursos Multifuncional - SRMF, que são espaços na escola de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, com todo material necessário para acessibilidade, desde mobiliários até os recursos pedagógicos para o estudante com deficiência em contra turno.

Dando prosseguimento, os colaboradores que estiveram presentes nos dois momentos de apresentação da pesquisa, questionaram o posicionamento da pesquisadora sobre a inclusão dos alunos com deficiência na sala comum. Atribuo o questionamento por ser a pesquisadora também professora deste *lócus* e atuar na SRMF, espaço sempre interrogado quanto à sua função de trabalhar apenas com alunos com deficiência, fazendo atendimento

individual e/ou coletivo a depender da demanda e em quantidade bem menor que na sala comum. Estabelecendo-se um diálogo entre as partes, com o cuidado de não interferir nas opiniões dos colaboradores.

O Quadro abaixo apresenta a composição dos participantes, suas funções e pseudônimos adotados neste estudo:

Quadro 15 – Participantes, funções e pseudônimos.

GRUPOS PESQUISADOS	FUNÇÕES	PSEUDÔNIMOS	ASPECTO DESTACADO PELA PESQUISADORA.
Corpo diretivo.	Diretora; Vice-Diretora; Coordenadora; Secretária.	Adhara; Zaniah; Maia; Vega.	Manter-se independentes em suas funções, mas ao mesmo tempo interligadas em suas ações. (Mulheres)
Professores/as.	Professores/as da Sala Comum e SRMF.	Mulher-Maravilha; Batman; Mera.	Lúdico, o imaginário de suas habilidades para lidar com os alunos. (Um homem. Duas mulheres).
Profissionais de apoio.	Merendeiras; Porteiro; Pessoal da conservação do ambiente.	Girassol; Violeta; Jacintos; Lírio; Orquídea; Gérbera; Lavanda.	Imagem telúrica no espaço escolar. (Sete mulheres. Um homem).
Famílias de alunos com deficiência.	Famílias.	Pérola; Cristal; Âmbar; Galena; Opala; Safira; Ágata; Rubi.	Força e energia exteriorizadas por estas famílias. (Mães)
Alunos/as com deficiência.	Alunos da SRMF.	Princesa Sofia; Moana; Jasmine; Luca; Marvin; Rapunzel; Ben 10; Ariel.	Interesse de cada um e a forma de saber um pouco de tudo em suas habilidades e aventuras. (Cinco mulheres. Três homens).

Fonte: da autora, 2018.

O primeiro ponto relevante que emergiu do diálogo com os atores educacionais, foi a necessidade de reelaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal pesquisada. Assim, vamos tecer algumas considerações sobre o Projeto Político Pedagógico e sobre os documentos da Salas de Recursos Multifuncionais da escola.

A solicitação para acesso aos documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico e documentos da SRMF, se deu por meio de ofício devidamente assinado pela secretaria da escola no dia 20/09/2017. Observação 1. A avaliação do Projeto Político

Pedagógico aconteceu na própria escola, embora já sabíamos que esse documento estava inacabado e com a última revisão realizada no ano de 2014, realizamos a leitura minuciosamente. Os colaboradores falaram sobre a importância desse documento para a escola, porém durante as entrevistas falaram que não participaram da sua elaboração. Um dos motivos que a direção da escola alegou para não ter realizado ainda a reelaboração do PPP foi a dificuldade em reunir todos os responsáveis pela sua construção como: professores, funcionários de apoio, pais, sociedade civil.

No sentido etimológico projeto significa “plano, intento; Empreendimento; Redação preliminar de lei, de relatório; Plano geral de edificação” (FERREIRA, 2004, p. 658). Sobre o papel do Projeto Político Pedagógico, que tem a função projetar os rumos da educação de uma escola, Vasconcellos (2014), afirma que o Projeto Político Pedagógico é considerado o plano global de uma instituição. É um instrumento de intervenção, organização e mudança da realidade voltado para a transformação.

No seu cotidiano a escola toma o Projeto Político Pedagógico como um agente mediador das contradições sociais e dos conflitos que essas contradições impõem, sendo também um instrumento de ressignificação da ação docente. A partir da organização coletiva das esferas da sociedade para a construção do Projeto Político Pedagógico, presume-se o fortalecimento da escola para a tomada de decisões, uma vez que este documento norteia os princípios didáticos, pedagógicos e éticos das instituições de ensino.

Do mesmo modo, Veiga, (2001) considera que a unicidade que implica a teoria e a prática do Projeto Político-Pedagógico, além da necessidade de assumir a sua presença é necessário também que os educadores desenvolvam ações participativas dentro da escola e isso requer uma reflexão que perpassa na e sobre a prática docente. A autora deixa evidente a importância de tornar executável todas as ações que foram planejadas política e pedagogicamente.

Vasconcellos (2014, p.171) reflete que,

Muitas vezes, no dia-a-dia, a preocupação da direção acaba sendo ‘que a escola funcione’, e a dos professores acaba girando em torno do ‘manter a disciplina e cumprir o programa’. “O nosso risco porém é este: somos devorados pelo urgente e não temos tempo para posicionarmo-nos diante do importante”. Frente a tantas dificuldades a tantas dificuldades, por que a escola deve se interessar pelo Projeto? Ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento.

Se por um lado o autor apresenta essa realidade, por outro lado sempre tivemos a certeza da função do Projeto Político Pedagógico como um documento que traduz a autonomia da escola conferindo voz e vez na tomada de decisões. Para Vasconcellos (2014), a criação do

PPP nasce da necessidade de tê-lo na escola. Junta-se a isso a decisão de fazê-lo perpassando pela sensibilidade de todos os envolvidos, bem como da sua preparação e essa decisão de criá-lo é de cunho coletivo. O Projeto Político Pedagógico requer um embasamento teórico, um diagnóstico que deverá ser atualizado sempre que for reavaliado e essa reprogramação pode ser anual para verificar a necessidade de reelaborá-lo parcial ou total.

Sendo o Projeto Político Pedagógico, um documento que orienta as práticas pedagógicas da escola, necessariamente deveria pensar a inclusão dos alunos com deficiência em seus espaços físico e pedagógico. Silva, Castro e Castelo Branco (2006), chamam atenção para a responsabilidade da escola em acolher os alunos com deficiência e para os autores deve ser promovida uma ação conjunta para remover as barreiras arquitetônicas, gerenciar a acessibilidade desses alunos bem como os seus materiais didáticos-pedagógicos.

Durante a pesquisa documental nos deparamos com vários Projetos Políticos Pedagógicos inacabados e, por isso, defasados. A última tentativa de atualizar o Projeto Político Pedagógico da escola foi em 2014, sem sucesso, pois mais uma vez não contou com a participação coletiva dos atores educacionais nem da sociedade civil. Sobre o Projeto Político Pedagógico em vigor na escola, analisamos que o mesmo consta de objetivos e princípios educativos, neste último item há uma redação breve sobre educação inclusiva, diversidade e sustentabilidade, fazendo uma breve explanação sobre algumas leis como: LDB 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente; Constituição Federal; Declaração de Salamanca; Plano Nacional de Educação; Plano Nacional para a Integração de pessoas com deficiência. Decreto 3298; Lei nº 7853; Convenção de Guatemala.

Observação 2. 21/09/2017 – Ao buscarmos responder os seguintes questionamentos: 1. Qual a real função do PPP na escola? 2. O Projeto Político Pedagógico foi construído de forma colaborativa por todas as esferas da sociedade local? 3. A educação inclusiva é contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola de forma efetiva e crítica? Se sim, em quais ações? Se não, por quais motivos? Concluímos que: 1. O Projeto Político Pedagógico é um documento importante para dar autonomia a escola, segundo os colaboradores da pesquisa. 2. O Projeto Político Pedagógico não foi construído de forma colaborativa e não contou com a participação da sociedade civil; 3. Sim, a educação inclusiva é contemplada apenas por meio da redação de leis oficiais para a inclusão, mas sem uma discussão efetiva sobre o aluno com deficiência no espaço escolar.

Do mesmo modo, realizamos a avaliação dos documentos da Sala de Recursos Multifuncionais da escola pesquisada. Neste espaço é promovido o Atendimento Educacional Especializado, que complementa ou suplementa a formação do aluno para a sua autonomia

dentro e fora da escola, sendo que a sua oferta é obrigatória, porém de livre escolha das famílias e alunos aceitar frequentá-la ou não.

Quando implantada em uma escola a Sala de Recursos Multifuncionais com modalidade em AEE, precisa estar respaldada por documentos como: 1. Formulário de Entrevista Familiar onde consta a história de vida do aluno/a desde o seu nascimento até o momento atual; 2. Plano de aula; 3. Plano de Atendimento Educacional Especializado; 4. Relatório final do Atendimento Educacional Especializado constando as potencialidades e dificuldades do aluno/a, articulação com a sala comum e os resultados alcançados.

Analisamos, que a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal pesquisada está respaldada pelos documentos citados acima e por diagnósticos médicos com o respectivo Código Internacional de Doença – CID. Esclarecemos que o diagnóstico não é prerrogativa para a matrícula do aluno na escola e/ou para o seu atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. Reforçamos que a frequência ao Atendimento Educacional Especializado - AEE não é obrigatória, a aceitação ou não é facultado ao aluno, pais ou responsáveis. Na sala observada, os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais dispõem de pastas com os respectivos formulários e documentos pessoais, inclusive autorizações do uso de imagem. Os alunos possuem portfólios com os trabalhos produzidos ao longo do ano e que poderão ser levados para casa ao final de cada ano letivo.

A estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal pesquisada, possui tamanho razoável e é muito colorida. O ambiente não se adequa às necessidades do aluno com autismo, pois quanto mais informações sensoriais, mais o aluno desvia o foco da sua atenção. Consideramos importante discutir o espaço da Sala de Recursos Multifuncional para o aluno com autismo, com possíveis mudanças arquitetônicas a partir do apoio do poder público municipal. Elencamos alguns mobiliários que se encontram nesse ambiente: Armário, duas mesas redondas, cadeiras, estantes coloridas, mural de azulejos, computador, notebook, murais pedagógicos, tapete emborrachado, jogos pedagógicos variados, cadeira de rodas, entre outros. A porta da sala tem rampa não normativa, mas a porta não é alargada.

Outro detalhe importante é sobre a localização da Sala de Recursos Multifuncionais é que, inda que esta sala esteja bem localizada na escola, durante o intervalo os atendimentos precisam ser interrompidos devido ao barulho das demais crianças no pavilhão, o que causa dificuldade em manter a atenção do aluno com deficiência.

Ao final dessa análise, podemos considerar que o Projeto Político Pedagógico, enquanto documento importante para a escola, deve cumprir a proposta de orientar sobre o

ensino e aprendizagem, por meio de ações que torna a escola um espaço crítico e reflexivo para a formação pessoal e coletiva do cidadão ao mesmo tempo em que deve antecipar as ações para o funcionamento do AEE de forma a atender a diversidade na escola.

As observações realizadas nas salas de aulas comuns foram distribuídas em quatro etapas para cada professor colaborador durante os turnos matutino e vespertino com tempo de duas horas cada no período de 07/11 a 12/12/2017, nas classes dos professores *Mulher Maravilha e Batman*, que lecionam respectivamente para turmas do 2º ano de Ensino Fundamental I no turno matutino e de 3º ano de Ensino Fundamental I no turno vespertino. Foram realizadas observações na Sala de Recursos Multifuncionais onde leciona a professora *Mera* nos turnos matutino e vespertino com duração de quatro horas cada etapa de observação.

Na turma do 2º ano do ensino fundamental I na qual *Mulher Maravilha* leciona, dentre os 18 alunos matriculados, encontramos a aluna *Jasmine*, com Deficiência Intelectual; e na turma que *Batman* leciona, dentre os 20 alunos matriculados, encontramos *Ariel* com deficiência visual. Dos dez alunos matriculados para o Atendimento Educacional Especializado, apenas oito frequentam assiduamente a sala.

Para *Jasmine*, com oito anos e para *Ariel*, de dez anos o acolhimento por parte dos colegas na escola aconteceu de forma tranquila. *Ariel* frequenta o Instituto de Cegos da Bahia, Salvador, Ba, desde um ano de idade, quando perdeu a visão. *Ariel* está na escola municipal onde foi realizada a pesquisa desde 2017 e conta com vários problemas de acessibilidade no espaço escolar, são eles: 1. Arquitetônico: a falta de piso tátil; corrimões, rampas; placas de identificação nos ambientes. 2. Comunicacional: falta de um profissional para realizar áudio descrição durante as aulas e nos espaços da escola; falta de um profissional com formação em Braille; falta de máquina de Braille; Papel para impressora Braille; A escola também não disponibiliza de instrumentos de acessibilidade para a escrita de alunos com baixa visão como o Punção e a Reglete.

Ao organizar o Protocolo Observacional atendemos aos seguintes aspectos da prática pedagógica inclusiva: 1 – Acolhimento/relacionamento; 2 – Intervenção pedagógica; 3 – Infraestrutura da sala de aula/espaço escolar; 4 – Interação entre família e escola; 5. Interação entre professores/as da sala comum e professora da SRMF; 6 – Notas reflexivas. A seguir, analisaremos o que foi observado na sala comum onde leciona a professora *Mulher-Maravilha*.

Primeira observação – 07/11/2017: Observação na turma da professora colaboradora *Mulher-Maravilha*, turno matutino, turma do 2º ano do Ensino Fundamental I – A professora apresenta o planejamento: Acolhimento; oração; chamada e leitura para deleite feita pelos alunos.

Observamos que o acolhimento da professora é bom e os alunos retribuem o carinho. A sala de aula é ventilada, clara, limpa, com carteiras em bom estado de conservação. As carteiras são dispostas em três fileiras ao centro e duas fileiras laterais viradas para as do centro, de forma que os alunos pudessem se olhar. A turma é composta por 23 alunos, destes *Jasmine* aluna com deficiência que senta na carteira da frente, entendemos como estratégia da professora para despertar a sua atenção e interesse pelas atividades, bem como facilitar a sua comunicação. A intervenção pedagógica do dia foi a releitura de histórias, pois a escola possui um projeto de leitura e todas as crianças são estimuladas a lerem em voz alta. Ao final de cada leitura a professora interagem com o leitor fazendo perguntas e ouvindo cada um, sanando dúvidas pertinentes a cada livro apresentado, em um total de dois ao dia. A segunda atividade foi apresentada pela professora, um poema de Vinicius de Moraes “As borboletas” e todos os alunos pedem para ler. A aluna *Jasmine* se manifesta e diz conhecer borboletas, a professora instiga e a aluna diz que borboletas são bonitas. Os alunos seguem realizando as atividades propostas pela professora. As relações entre família e escola acontecem mediante reuniões de pais ou solicitação de comparecimento individual. Notas reflexivas: A professora domina o conteúdo e possui controle em sala de aula; Não houve adaptação de atividades para a aluna com deficiência; a aluna interage com os colegas e é acolhida por eles.

Segunda observação – 27/11/2017: Observação na turma da professora colaboradora *Mulher-Maravilha*, turno matutino, turma do 2º ano do Ensino Fundamental I – A professora apresentou o planejamento da aula: Acolhimento; oração; base alfabética e ditado de palavras. A professora acolhe bem os alunos. A sala de aula estava com as janelas abertas e bem arejada, clara, limpa, com carteiras dispostas em três fileiras ao centro e duas fileiras laterais viradas para as do centro, de forma que os alunos pudessem se olhar, forma particular da professora trabalhar. A professora dialoga com os alunos sobre as ações do dia e distribui a primeira atividade sobre animais para completar as lacunas de acordo com a gravura. Os alunos recebem as folhas de papel e iniciam as atividades. A sala fica em silencio e a professora caminha entre as carteiras observando e esclarecendo dúvidas dos alunos. Antes do intervalo a professora faz a correção das atividades. Após o intervalo, *Mulher-Maravilha* coloca palavras no quadro para serem completadas e solicita que os alunos individualmente respondam a atividade no quadro branco, essa dinâmica gera uma algazarra entre os alunos. A aula finaliza com a professora realizando um dever para casa. Os pais começam a chegar para levar os filhos para casa, nesse momento alguns contatos se estabelecem entre a professora e os pais. Nota reflexiva: A professora como única mediadora.

Terceira observação – 05/12/2017 - Observação na turma da professora colaboradora *Mulher-Maravilha*, turno matutino, turma do 2º ano do Ensino Fundamental I – A temperatura estava alta e os alunos se queixavam de calor solicitando que a professora ligasse o ventilador. *Mulher-Maravilha* faz o acolhimento com oração e explica aos alunos que vai rever uma avaliação que teve início no dia anterior e solicita que três alunos passem para as carteiras da frente por estarem com uma dificuldade maior para concentrarem-se. Nesse mesmo momento outro grupo de alunos foram tirar fotos que irão compor um portfólio. Todos estão arrumados e alegres, a professora direciona alguns alunos para tirar fotos e outros permanecem realizando a avaliação. Após o intervalo os alunos se concentram na avaliação e sob a orientação da professora todos respondem. *Jasmine* fica em sua carteira atenta a avaliação e algumas vezes pede orientação a professora. A temperatura continua alta com o final da manhã e os alunos estão mais inquietos, momento em que a sirene toca e a turma se organiza para ir embora.

Quarta observação – 12/12/2017 - Observação na turma da professora colaboradora *Mulher-Maravilha*, turno matutino, turma do 2º ano do Ensino Fundamental I – Após o acolhimento da aula com oração e palavras de incentivo para os alunos, *Mulher-Maravilha* leva os alunos para o auditório, pois está organizando a festa de confraternização da escola e da turma. A professora está escolhendo música com os alunos e *Jasmine* está muito animada, assistindo aos vídeos e cantando as músicas. A música vai tocando e os alunos vão cantando alegremente, contudo existe uma preferência, a professora considerou. O auditório é espaçoso, nesse momento as três janelas e uma das portas estão fechadas. Os alunos estão sentados em cadeiras individuais e enfileiradas, tem uma mesa com um notebook que está passando a música “Bate o sino pequenino” escolhida pelos alunos. O auditório conta apenas com uma lâmpada acesa para que a imagem no notebook fique mais visível. A escola já está finalizando as aulas, a secretaria já está renovando e fazendo novas matrículas. *Mulher-Maravilha* confia a preocupação com os alunos com dificuldade, pois quando sinaliza para os pais, estes não gostam. O ensaio continua e as crianças estão animadas é a última semana de atividade e a escola está agitada. Os professores demonstram cansaço e também estão muito atarefados com a formatura e encerramento.

Apresentaremos agora, as observações realizadas na sala de *Batman* professor do 3º ano de Ensino Fundamental I no turno vespertino.

Primeira observação – 07/11/2017 – O professor faz o acolhimento com a oração onde todos os alunos se colocam de pé. A sala de aula é arejada e clara com mobiliário bem conservado e limpa. Em seguida o professor faz os comunicados do dia e inicia a leitura de livros escolhidos pelos alunos que faz parte da intervenção pedagógica do projeto institucional de leitura. Nessa turma se encontra *Ariel*, aluna cega que lê fluentemente em Braille. O professor pergunta qual livro ela está lendo e a aluna diz que não tem lido esses dias. *Ariel* é alfabetizada em Braille. O professor dialoga com os alunos sobre os livros que os mesmos só querem ler pela capa se for interessante e às vezes deixa de fazer uma boa leitura, o que precisa ser revisto pelos alunos. O professor inicia a leitura de um livro paradidático e os alunos ouvem, *Ariel* fica de cabeça baixa escutando a voz do professor. Os alunos começam a ficar inquietos e o professor sugere a produção de um texto, traz a máquina de Braille coloca na carteira da aluna e entrega uma folha de papel para que ela inicie a escrita, o professor pergunta – Que data é hoje? – e a aluna diz e escreve no papel fazendo o cabeçalho. O professor não sabe Braille e a aluna estuda a partir do conhecimento que já possui. O professor propõe a produção de um texto desconhecido para os alunos, alguns dizem que querem fazer, outros dizem não querem. Para organizar a situação, o professor sugere duplas. *Ariel* tira dúvidas com o professor e ao final o mesmo sugere que cada aluno leia a sua história. O barulho aumenta com os sons das crianças no recreio. Ao voltar do recreio, o professor para dar continuidade a atividade de leitura solicita que os alunos se debrucem sobre suas carteiras e baixem as cabeças para ouvir cada colega lendo. Aos poucos cada um vai lendo e o tempo vai passando tornando a turma cada vez mais inquieta, por fim o professor libera a turma ao tocar a sirene. Não compareceu nenhum pai para dialogar com o professor *Batman*, apenas a mãe de *Ariel* chega na porta da sala para acompanhá-la.

Segunda observação – 27/11/2017 – O professor *Batman* faz o acolhimento dos alunos com uma oração e explica a atividade do dia, que é o diagnóstico com leitura de texto para verificar a garantia da base alfabética dos alunos. Solicita que nenhum aluno falte. O texto é “O galo e a raposa” e o professor inicia a leitura do texto, a maioria dos alunos ouvem, alguns poucos alunos conversam baixinho, *Ariel* não compareceu a aula. O professor faz a interpretação do texto com os alunos e depois distribui os livros para que os alunos respondam a parte de interpretação do texto lido páginas 38 a 39. A sala de aula, que já está decorada para o Natal, é organizada com as carteiras em fileiras, o ambiente é claro e arejado, mas o calor persiste e o ventilador não consegue refrescar o ambiente, os alunos estão inquietos e dispersos com alguns movimentos fora da sala de aula. A coordenadora entra na sala para auxiliar o professor com relação a um aluno. O diagnóstico continua acontecendo e um aluno por vez vai à mesa do professor fazer

a atividade. Uma aluna faz questionamentos ao professor sobre a atividade e diz que não fará, o que deixa o professor nervoso e encaminha a aluna para a secretaria da escola. Ao finalizar a atividade, o professor libera a turma.

Terceira observação – 05/12/2017 – O professor faz o acolhimento com oração com os alunos de pé. O professor *Batman* se dirige à secretaria da escola para xerocar uma atividade e ao retornar começa a explicar sobre a avaliação de matemática que será aplicada. *Ariel* se aproxima para tirar dúvidas. O professor diz a turma que fará a leitura da prova individualmente começando pela aluna *Ariel*. Os alunos estão sentados em seus lugares realizando a avaliação, o calor está insuportável e os dois ventiladores ligados não dão conta da demanda. A sala está limpa e as janelas e porta estão abertas. A professora do AEE comparece à sala comum para conversar com o professor sobre *Ariel* e organizar o ciclo de avaliações para a referida aluna. O professor continua dispensando atenção a ela e os demais alunos se queixam que não sabem fazer contas de multiplicar e a todo momento pedem para ir ao banheiro ou beber água, o professor atende a solicitação dos alunos para que possam sair. Percebemos que o tempo dedicado a *Ariel* justifique a necessidade de um mediador na sala para auxiliar esse professor. A aula termina, a sirene toca e o professor recolhe as atividades.

Quarta observação – 12/12/2017 – Após o acolhimento, o professor realiza aulas de recuperação. Estão presentes apenas os alunos que estão pendentes, os demais alunos já foram liberados, *Ariel* foi um desses alunos aprovados satisfatoriamente. A sala de aula está limpa e arejada, o calor está razoável e o professor escreveu um texto no quadro “O gato misterioso”, após registrar o texto nos cadernos, o professor solicita que cada aluno leia e aí percebemos a dificuldade de leitura desses alunos e o professor vai lendo com eles e sinalizando as sílabas. Em seguida o professor cita seis palavras para serem encontradas no texto: Gato, telhado, natureza, casa, telhado, ruas, dono, uma a uma os alunos vão localizando as palavras. Assim o professor vai trazendo mais elementos para os alunos responderem sobre o texto. A sirene toca e a aula finaliza.

Notas reflexivas: Para atender os aspectos da prática inclusiva elencamos alguns pontos e seus achados:

1 – Acolhimento/relacionamento: Os professores *Mulher-Maravilha*, *Batman* e *Mera* demonstraram ter um bom relacionamento com os alunos. *Mulher-Maravilha* se mostrou enérgica e ao mesmo tempo dócil com a turma. O professor *Batman* em alguns momentos

aparentou estar nervoso com o comportamento de alguns alunos. A turma do professor *Batman* é mais indisciplinada que a de *Mulher-Maravilha*. Quanto aos alunos com deficiência, os professores demonstraram ser atenciosos, porém deixaram explícitas as suas dificuldades para lidar com as necessidades desses alunos, a exemplo de *Ariel*, aluna cega que teve dúvidas sobre o conteúdo de uma das atividades e o professor precisou ficar mais tempo com ela para tentar auxiliá-la, sendo que o professor não sabe o método Braille. No caso de *Jasmine*, durante as observações não foram registradas nenhuma adequação nas atividades para a aluna, mesmo assim *Jasmine* realizou tudo que foi solicitado. De certo modo, observamos que se configura a exclusão dessas alunas com deficiência na sala de aula, devido à falta de apoio pedagógico para a sua aprendizagem.

2 – Intervenção pedagógica: Observamos, que a maior preocupação da escola é com a habilidade dos alunos para a leitura, escrita e cálculo. Devido as avaliações externas como Prova Brasil e o projeto de leitura da escola, os professores inserem nas aulas interpretações de texto, escrita de histórias e exercícios matemáticos. Houve intervenção pedagógica da coordenadora para com um dos alunos do professor *Batman*, que demonstrou dificuldade com a leitura e escrita. A professora *Mera* do AEE dialogou com o professor sobre as avaliações para a aluna *Ariel*.

3 – Infraestrutura da sala de aula/espço escolar: A escola possui todo seu espaço construído. As salas de aulas são arejadas, bem iluminadas, limpas e com materiais organizados. As carteiras na sala do professor *Batman* são tradicionalmente enfileiradas e na sala da professora *Mulher-Maravilha* as filas são dispostas em três no centro da sala e duas próximas às paredes laterais com as carteiras posicionadas para dentro, segundo a professora, para que todos se observem. As portas não são arquitetonicamente planejadas para a acessibilidade de alunos com deficiência e nem possui rampas nas entradas das salas de aulas; as salas de aula não possuem piso tátil; não enviaram mediadores para a Escola.

4 – Interação entre família e escola: Durante as observações, as interações entre as famílias dos alunos com deficiência e a escola se deu ao final de cada turno, quando os pais chegavam para buscar as crianças e dialogavam rapidamente com os professores, mas nada sobre o contexto da sala de aula. Quando o professor da sala comum precisa, por meio da coordenação da escola, manda chamar as mães para dialogar.

5. Interação entre professores/as da sala comum e professora da SRMF: Apenas em um momento na turma do professor *Batman*, onde estuda a aluna *Ariel* a professora *Mera* da SRMF compareceu para dialogar sobre as avaliações da aluna. Podemos dizer, que existe o

contato entre esses profissionais para mediar as atividades pedagógicas das alunas *Jasmine e Ariel*. Em seguida, apresentamos as observações realizadas na SRMF.

Primeira observação - 08/11/2017 – (Turno Matutino) A Sala de Recurso Multifuncional para Atendimento Educacional especializado – AEE apresenta boa localização dentro da escola, possui rampa não normativa e não possui porta alargada, ou seja, fica a desejar a acessibilidade desse espaço para os alunos cadeirantes. Estão matriculados na SRMF dez alunos, mas apenas oito frequentam assiduamente e destes apenas dois alunos frequentam a sala comum da Escola Municipal pesquisada. A professora *Mera*, já com os planos de aula prontos, organizou os materiais que seriam utilizados por cada aluno e aguardou a chegada dos alunos. Durante a observação foram atendidos pela professora *Mera* no turno matutino dois alunos: *Luca e Marvin*, em horários diferenciados. Ambos são cadeirantes, possuem paralisia cerebral, sendo que *Luca* apresenta comprometimento motor maior que *Marvin*. As atividades realizadas foram jogos pedagógicos de montar para exercitar o raciocínio lógico e a leitura de histórias com interpretação por meio de atividade com gravuras. As mães desses alunos ficam na escola esperando o atendimento terminar para levá-los para casa. Os alunos se mostram bem à vontade com a professora e no ambiente, não demonstram resistência a nenhuma atividade e ao tocar a sirene para o intervalo a professora vai buscar merenda para *Luca*. *Marvin*, que chegou após o intervalo, já havia merendado em casa e cumpriu a atividade de interpretação da história lida pela professora com a realização de desenhos e foi para o computador fazer ditado de palavras com a professora. O teclado do computador é de colmeia, o que atende a acessibilidade para o uso dessa tecnologia. *Luca* permaneceu juntamente com *Marvin* na Sala de Recurso Multifuncional, só indo embora no final da tarde. A professora *Mera* realizou o relatório diário e reavaliou o planejamento.

Segunda observação - 08/11/2017 – (Turno Vespertino) – No turno vespertino realizamos a observação na SRMF onde ocorreu o atendimento das alunas *Princesa Sofia e Jasmine*. A professora *Mera* já com os planos e aula previamente prontos, organizou as atividades de matemática com material dourado para *Jasmine* no primeiro horário. A aluna tem facilidade em realiza problemas matemáticos menos complexos e a professora utilizou o material dourado para exercitar o raciocínio da aluna. Em tempo, a professora deu um desenho com imagem natalina para a aluna pintar e recortar para colocar no mural da sala. Quando a sirene tocou, a mãe de *Jasmine* veio até a SRMF buscá-la e logo chegou *Princesa Sofia* e a sua mãe. Com a aproximação do Natal, a professora *Mera* confeccionou juntamente com a aluna enfeites de

papel para colocar na sala de AEE. Desenhos em papel ofício impresso no computador e Mera pintou, recortou com ajuda da professora e colocou no varal da SRMF. As mães dos alunos que frequentam a SRMF são participativas e sempre que solicitadas atendem ao chamado da escola. Como dito anteriormente, a escola já estava se preparando para os festejos natalinos e a professora *Mera* promoveu o encerramento das atividades no dia 12/12/2017 com festinha e lembrancinhas para as mães e os alunos e portfólio para os alunos levarem para casa, outros familiares também compareceram ao evento.

Notas reflexivas: Para atender os aspectos da prática inclusiva elencamos alguns pontos e seus achados na Sala de Recursos Multifuncionais.

1 – Acolhimento/relacionamento: A professora *Mera* demonstrou manter um bom relacionamento com os alunos que frequentam e suas famílias. Durante as observações, percebemos que professora se esforçou para que os alunos conseguissem realizar as atividades previstas para as aulas.

2 – Intervenção pedagógica: A professora utiliza nos atendimentos materiais pedagógicos acessíveis à aprendizagem do aluno com deficiência, como: Quebra-cabeças, jogos para relacionar figuras, jogos para montar peças, desenhos para pintar, pintura em papel metro, atividades em consonância com os conteúdos sala comum, entre outros. Observamos que *Mera* adequa murais com números e alfabeto em Braille para *Ariel*, bem como atividades em Braille para serem realizadas com a máquina Braille. A professora dá suporte aos professores Batman e Mulher-Maravilha na sala comum quando solicitada, para adequar atividades e/ou auxiliar na realização de avaliações diagnósticas.

3 – Infraestrutura da sala de aula/espço escolar: É bem localizada e espaçosa, boa iluminação, muito colorida, possui janelas amplas com grades e uma porta fora das normas para a acessibilidade do aluno cadeirante, a rampa que dá acesso a sala não está nas normas legais, a sala não possui corrimão e nem piso tátil. Dificulta o atendimento do aluno com autismo, pois a mesma agrega muita informação visual, o que interfere na concentração do aluno.

4 – Interação entre família e escola: A interação entre família dos alunos com deficiência e a escola é razoável. As mães estão sempre presentes nos atendimentos, o que facilita o contato com a direção e coordenação da escola, mas este contato não acontece de forma natural, apenas quando há necessidade expressa que isso ocorra.

5. Interação entre professores/as da sala comum e professora da Sala Recursos Multifuncionais: Observamos que a professora *Mera* esteve atenta às necessidades das alunas *Jasmine e Ariel* na sala comum, embora nas observações a sua presença tenha sido registrada na sala do professor

Batman, percebemos que existe uma aproximação entre ela e os dois professores para mediar os trabalhos a serem realizadas com essas alunas.

Assim, levando-se em consideração que o objetivo maior do nosso estudo foi compreender como o espaço escolar se reconfigura para inclusão de alunos com deficiência, durante as observações realizadas, constatamos que o espaço da Escola se encarrega de produzir a exclusão quando não possibilita a acessibilidade arquitetônica necessária para os alunos com deficiência. A exclusão também está presente quando a escola não dispõe de mediadores para auxiliar o professor da sala de aula comum com alunos com deficiência; o ambiente escolar por sua vez, já demonstra que as suas relações são pré-estabelecidas e os alunos sem deficiência são mais estimulados a desenvolver as suas habilidades do que os alunos com deficiência; o espaço escolar produz e reproduz inclusão e exclusão a todo momento, com salas de aulas e suas carteiras enfileiradas ou/parcialmente enfileiradas, evitando que os alunos se olhem, se observem e se descubram pertencentes àquele espaço, obedecendo ao regime tradicional das escolas. Concluímos assim, que as especificidades do espaço demonstraram fragilidades para acolher o aluno com deficiência –

O contexto das relações entre as famílias, corpo diretivo, coordenação e professores se tornaram excludentes porque reproduzem relações excludentes em que os sujeitos estão alienados do seu fazer pedagógico e de sua interação social.

3.2. Triangulando os dados.

Ao longo desse estudo a categoria Inclusão e Exclusão estruturou as discussões e nos permitiu descobrir posicionamentos diferenciados entre os participantes sobre o espaço escolar, cujos achados embasaram nossa proposta de intervenção para impactar no processo de inclusão e exclusão de alunos com deficiência na escola e na sociedade: motivos e estratégias que poderia revertê-la, do espaço escolar e acessibilidade.

Assim, a partir das percepções dos entrevistados conseguimos compreender como os processos de inclusão e exclusão, espaço e acessibilidade foram construídos na Escola Municipal pesquisada, bem como na sociedade. Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, observação participante, pesquisa documental, a técnica de análise descrição densa e a triangulação de dados. Optamos por dar ênfase às entrevistas e as observações, sendo as categorias: inclusão e exclusão, espaço e acessibilidade os principais elementos para essa triangulação.

Para Yin (2015), triangular dados assegura que o estudo de caso apresente de fato a percepção do participante. No quadro 56, apresentamos a partir das entrevistas semiestruturadas e com base em observações, recortes das respostas dos participantes do corpo diretivo, professores, profissionais de apoio, famílias dos alunos com deficiência e alunos com deficiência, promovendo respostas a partir das categorias analisadas.

QUADRO 16: Inclusão, Exclusão, Espaço e Acessibilidade.

CATEGORIAS	COLABORADORES
<p>INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE/ ESTRATÉGIAS PARA REVERTÊ-LA</p>	<p>Corpo Diretivo: <i>Adhara, Zaniah e Veja:</i> Consideraram que a Escola está diferente, tem mais aceitação, embora ainda exista exclusão; afirmaram que na sociedade há exclusão com a pessoa com deficiência. Sugeriram que o aluno com deficiência participe tanto da Escola quanto da sociedade; sugeriu que se trabalhasse com projetos sobre inclusão e fez considerações sobre a necessidade de melhorar a infraestrutura da escola.</p> <p><i>Maia:</i> Afirmou que a Escola faz a inclusão de todos os alunos; não se posicionou com relação a exclusão na sociedade. Sugeriu a Inclusão como forma de aceitação da diversidade dentro da Escola.</p> <p>Professores: <i>Mulher Maravilha, Batman e Mera:</i> Consideram que existe exclusão na Escola e na sociedade. Sugeriram a possibilidade de ensino garantido para todos; conscientizar e não impor a inclusão; palestras.</p> <p>Profissionais de Apoio: <i>Girassol, Jacintos, Lírio, Gérbera e Lavanda:</i> Consideraram que existe exclusão na Escola. <i>Violeta e Orquídea:</i> Afirmaram que a exclusão na Escola melhorou, pois todos são tratados da mesma forma e que não existe exclusão. Todos os entrevistados refletiram que existe exclusão na sociedade.</p> <p>Sugeriram melhoria na infraestrutura da cidade para auxiliar a mobilidade das pessoas com deficiência; sobre a Escola sugeriu debates, diálogos; sugeriram um trabalho informativo sobre as pessoas com deficiência; sugeriram debates sobre a Inclusão das pessoas com deficiência; sugeriram profissionais qualificados para trabalhar com o aluno com deficiência</p> <p>Famílias dos alunos com deficiência: <i>Âmbar, Galena, Opala, Safira e Ágata:</i> Afirmaram que na Escola e na sociedade existe exclusão. <i>Pérola, Cristal, Rubi:</i> Afirmaram que a Escola é inclusiva.</p> <p>Sugeriram ações políticas e boa vontade por parte dos políticos para reverter a exclusão na sociedade; sugeriram palestras, diálogos e projetos na Escola. Na sociedade sugeriu mais sensibilidade e respeito a pessoas com deficiência; sugeriu que a escola continue buscando o caminho para a Inclusão, pois é um direito de todos.</p> <p>Alunos com deficiência: <i>Princesa Sofia, Luca, Marvin, Moana, Rapunzel:</i> Afirmaram que a Escola é boa; por meio de desenho de <i>Moana</i> se sente incluída na Escola. <i>Jasmine, Ben 10 e Ariel:</i> Por meio de desenho a aluna <i>Jasmine</i> demonstrou que não se sente incluída na Escola; o aluno <i>Ben 10</i> afirmou que a Escola não é inclusiva; A aluna <i>Ariel</i> considerou que a Escola não é inclusiva.</p> <p>Por meio de desenho a <i>Jasmine</i> demonstrou que não se sente incluída na Escola; o aluno <i>Ben 10</i> afirmou que a Escola não é inclusiva; <i>Ariel</i> considerou que a Escola não é inclusiva.</p> <p>Sugeriram que a sociedade melhorasse o tratamento com as pessoas com deficiência; sugeriram mudanças na estrutura física da escola e um profissional para ministrar o Braille na Escola.</p>
<p>ESPAÇO ESCOLAR</p>	<p>Corpo Diretivo: <i>Adhara, Zaniah, Vega e Maia:</i> Ações para a inclusão no espaço escolar: A presença da família na Escola; formação profissional e melhoria do espaço físico da Escola.</p> <p>Professores: <i>Mulher Maravilha, Batman e Mera:</i> Consideraram que o espaço da Escola precisa melhorar; adequar-se às necessidades dos alunos com deficiência.</p>

	<p>Profissionais de Apoio: <i>Girassol, Jacintos, Lírio, Gérbera, Lavanda, Violeta e Orquídea:</i> Todos consideraram o espaço da escola precário; precisa melhorar; precisa de profissional qualificado para os alunos com deficiência; O espaço físico precisava ser ampliado.</p> <p>Famílias dos alunos com deficiência: <i>Pérola, Cristal Galena. e Rubi:</i> Consideraram o espaço da escola muito bom. <i>Âmbar, Opala, Safira e Ágata:</i> Consideraram que a Escola não tem acessibilidade; faltam outros profissionais (saúde); não está preparada para receber o aluno com deficiência.</p> <p>Alunos com deficiência: <i>Princesa Sofia, Marvin, Rapunzel. e Ben 10:</i> Consideraram a Escola é boa; refletem que a Escola é grande; o espaço precisa ser mais organizado. <i>Moana, e Jasmine:</i> Representaram a Escola em seus desenhos como um ambiente arborizado, amplo e com instrumentos do dia a dia necessários para a suas necessidades.</p> <p><i>Ariel:</i> Considerou, que a Escola não é acessível e que precisa de corrimões, rampas, piso tátil, profissional capacitado em Braille e placas de sinalização em Braille. <i>Luca:</i> Por meio da expressão corporal, o aluno demonstrou interesse pela Escola.</p>
ACESSIBILIDADE	<p>Corpo Diretivo: <i>Adhara, e Maia:</i> As colaboradoras afirmam que os recursos que chegam à Escola, para a acessibilidade dos alunos com deficiência vem do MEC. <i>Zaniah e Veja:</i> Afirmam que o poder público Municipal, não tem realizado ações que promovam a acessibilidade na Escola para os alunos com deficiência e quando buscou realiza-las não concluiu.</p> <p>Professores: <i>Mulher Maravilha, Batman e Mera:</i> Todos os colaboradores firmaram que a Escola para se tornar acessível precisava investir na formação e capacitação dos profissionais; orientação para professores e familiares dos alunos com deficiência; práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão de alunos com deficiência.</p> <p>Profissionais de Apoio: <i>Girassol, Jacintos, Lírio, Gérbera, Lavanda, Violeta e Orquídea:</i> Todos os colaboradores refletiram que a Escola precisa melhorar, quando o assunto é a acessibilidade para o aluno com deficiência</p> <p>Famílias dos alunos com deficiência: <i>Pérola, Cristal Galena, Rubi, Âmbar, Opala, Safira e Ágata:</i> Os colaboradores, embora relatassem que a Escola era boa, reconheceram que precisa promover mais acessibilidade para os alunos com deficiência.</p> <p>Alunos com deficiência: <i>Princesa Sofia, Marvin, Rapunzel, Ben 10, Ariel e Luca:</i> Os colaboradores demonstraram, de forma oral e gestual, que gostam da Escola, mas revelaram, que falta acessibilidade e dão como exemplo rampas, corrimões, piso tátil, letreiro em Braille, profissionais capacitados para trabalhar com o aluno com deficiência.</p> <p><i>Moana, e Jasmine:</i> Em seus desenhos as alunas não deixaram claro referências sobre a acessibilidade da Escola pesquisada.</p>

Fonte: da autora, 2018.

O espaço escolar foi apresentado e debatido nesse estudo como ponto fundamental para entendermos a necessidade de se criar possibilidades para a acessibilidade de alunos com deficiência em uma realidade onde a exclusão se faz presente e é revelada pelos colaboradores da pesquisa como um ponto vulnerável tanto no contexto escolar como na sociedade. As discussões sobre inclusão e exclusão na Escola e na sociedade são constantes, porém não conseguem levar a uma solução eficaz e que amenizem ações excludentes, não sabemos exatamente como atenuar os problemas que se refletem nas diferenças. Santos (2014, p.113) afirma que,

É dessas diferenças reais ou sentidas entre indivíduos, e da maior ou menor aceitação das condições que lhes são localmente oferecidas e/ou impostas, que depende a sua força ou a sua incapacidade para resistir à vontade de deslocar-se, vale dizer, de procurar uma outra localização – em suma, sua decisão de migrar.

O autor aborda uma realidade que percebemos no cotidiano de algumas Escolas inclusive a Escola pesquisada, alunos com deficiência, que por não se sentirem pertencentes ao ambiente no qual estão inseridos, pararam de estudar ou mudaram de Escola, assim o corpo diretivo, professores, profissionais de apoio, famílias de alunos com deficiência e os alunos com deficiência consideraram ao longo do estudo, por meio das entrevistas realizadas, que a Escola pesquisada não é inclusiva e que precisa melhorar e isso está intrinsecamente ligado ao seu espaço físico que não contribui para a acessibilidade dos alunos com deficiência. Para Silva (2015), quando se nega à pessoa com deficiência a sua legitimidade e singularidade, está sendo negado o seu direito de ser quem é, a sua cidadania.

Baseado em a “Grade” de Práticas Espaciais, que se encontra na obra *Condição Pós-Moderna* de Harvey (2009), já anteriormente analisada nesse estudo e que segundo Harvey foi parcialmente inspirado em Lefebvre (1974), filósofo e sociólogo marxista francês, podemos tomar como base e a partir de outros argumentos, quatro aspectos que refletem uma compreensão maior sobre a prática espacial no Quadro 57.

QUADRO 17: As quatro dimensões da prática espacial.

DIMENSÃO 1	A acessibilidade e distanciamento refere-se ao papel da “fricção da distância” nos assuntos humanos; a distância é tanto uma barreira quanto uma defesa contra a interação humana. [...] O distanciamento é apenas uma medida do grau até o qual a fricção do espaço foi superada para acomodar a interação social.
DIMENSÃO 2	A apropriação do espaço examina a maneira pela qual o espaço é ocupado por objetos (casas, fábricas, ruas etc.), atividades (usos da terra) indivíduos, classes e outros grupos sociais. A apropriação sistematizada e institucionalizada pode envolver a produção de formas territorialmente determinadas de solidariedade social.
DIMENSÃO 3	O domínio do espaço reflete o modo como indivíduos ou grupos poderosos dominam a organização e a produção do espaço mediante recursos legais ou extralegais, a fim de exercerem um maior controle quer sobre a fricção da distância ou sobre a forma pela qual o espaço é apropriado por eles mesmos ou por outros.
DIMENSÃO 4	A produção do espaço examina como novos sistemas (reais ou imaginários) de uso da terra, de transporte e comunicação, de organização territorial etc. são produzidas e, como surgem novas modalidades de representação (por exemplo, tecnologia da informação, mapeamento computadorizado ou <i>design</i>).

Fonte: da autora 2018.

Harvey (2009, p. 204), considera que:

Essas quatro dimensões da prática espacial não independem umas das outras. A fricção da distância está implícita em toda compreensão do domínio e da apropriação do espaço, enquanto a apropriação persistente de um espaço por um grupo particular (digamos, a gangue, que manda na esquina) equivale a um domínio de facto desse espaço. A produção do espaço, na medida em que reduz a fricção da distância (por exemplo, a “aniquilação do espaço por intermédio do tempo” do capitalismo) altera o distanciamento e as condições de apropriação e domínio.

Aproximando as considerações do autor com o contexto desse estudo, percebemos que tanto na Escola quanto na sociedade, a acessibilidade, a apropriação, o domínio e a produção do espaço são elementos indispensáveis a qualquer pessoa, tendo ela deficiência ou não. A fricção de que trata o autor e que também implica nesse estudo, traduz de fato o distanciamento das ações políticas, sociais e no pertencimento ao espaço a ser ocupado, de forma geral.

Durante o percurso desse estudo, quando tomamos as entrevistas com os colaboradores como ponto crucial para entendermos as suas impressões sobre a inclusão, exclusão, acessibilidade e o espaço escolar, nos aproximamos da Dimensão 3, pois nas falas do corpo diretivo e dos professores o domínio do espaço reflete a forma como são direcionados todos os interesses que estão ligados a ele (espaço).

Avaliamos assim, que todos os entrevistados deram sugestões de ações para melhorar a inclusão no espaço escolar e na sociedade, levando em consideração a mobilidade das pessoas com deficiência. Os professores consideram que existe exclusão na Escola e na sociedade e sugeriram a possibilidade de ensino garantido para todos, conscientizando e não impondo a inclusão e realizando palestras. As alunas *Moana e Jasmine*, que não se comunicaram verbalmente durante as entrevistas, representaram as suas percepções por meio de desenhos e neles constavam a Escola como um ambiente arborizado, amplo e com instrumentos do dia a dia que atendia às suas necessidades. *Jasmine* não se vê inserida na Escola e *Moana*, ao contrário, se colocou em todos os desenhos brincando com os colegas.

De acordo a percepção de *Zaniah e Vega*, que são do corpo diretivo, o poder público Municipal não tem realizado ações que promovam a acessibilidade na Escola para os alunos com deficiência e quando buscou realizá-las, não concluiu. Dando segmento, os professores firmaram que a Escola para se tornar acessível precisava investir na formação e capacitação dos profissionais; orientação para professores e familiares dos alunos com deficiência; práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão de alunos com deficiência. Do mesmo modo, os profissionais de apoio refletiram que a Escola precisava melhorar, quando o assunto é a

acessibilidade para o aluno com deficiência. Para as famílias dos alunos com deficiência a Escola é boa, porém tanto quanto o corpo diretivo, os professores, profissionais de apoio e os alunos com deficiência, reconhecem que a Escola precisa promover mais acessibilidade para os alunos com deficiência.

Voltando ao quadro acima e analisando a Dimensão 1, inferimos que a fricção de que trata Harvey (2009), no exercício do distanciamento e da acessibilidade, as falas dos colaboradores quando afirmam que a escola é boa mas precisa promover a acessibilidade para os alunos com deficiência, reafirmou a barreira imposta como um problema para a interação dos que participam da Escola.

Fazendo uma análise sobre o espaço, acessibilidade, inclusão e exclusão, refletido especificamente no distrito de Junco/Ba e a Escola onde este estudo foi realizado, podemos nos basear nas palavras de Santos (2014, p. 118) quando diz:

A distância geográfica é duplicada pela distância política. Esta se manifesta em dois sentidos complementares. Estar na periferia significa dispor de menos meios para atingir as fontes e os agentes do poder, dos quais se está mal ou insuficientemente informado.

A distância geográfica e política analisada pelo autor, se aproxima da realidade do distrito de Junco e de Jacobina enquanto sede, pois embora estejamos a 42km de distância geográfica entre distrito e sede, percebemos que as dificuldades de apoio ao aluno com deficiência são consideráveis, isso envolve a falta de transporte escolar, instrumentos didáticos pedagógicos para acessibilidade, apoio pedagógico especializado e a estrutura física da Escola para atender as necessidades específicas de cada aluno com deficiência, mobilidade.

Vale ressaltar, que os alunos com deficiência foram os colaboradores mais implicados nas discussões sobre inclusão e exclusão, espaço e acessibilidade, pois se tornou impossível não pensar na condição precária atual da Escola pesquisada sem imaginar as necessidades que esta apresenta para acolher o aluno com deficiência considerando suas especificidades, visto que a inclusão na Escola e na sociedade são urgentes. Os alunos demonstraram, que ao mesmo tempo em que a Escola é vista como um ambiente agradável, é também um local carente de subsídios voltados para a inclusão, somando-se a isso as representações por meio de desenho da *Jasmine*, não demonstram um pertencimento a Escola.

Contextualizando esta discussão, realizamos um apanhado das quatro Dimensões de Harvey (2009) e as percepções dos colaboradores, que permeiam a Escola analisada e consideramos que existe um processo que implica ao mesmo tempo na acessibilidade e distanciamento de uso do espaço escolar, na apropriação do espaço e como este é ocupado, no

domínio, organização e produção pelos que detém o poder de decisão sobre as ações a serem realizadas e à própria produção do espaço no que se apresenta como real ou imaginário.

Essa dinâmica entre acessibilidade e distanciamento quando nos reportamos ao espaço escolar, coloca inclusão, exclusão e acessibilidade em um eixo complexo e corrobora para os resultados desse estudo, que considerou por meio de instrumentos como entrevistas, observações, análise documental, descrição densa e triangulação de dados, a necessidade de uma reavaliação do espaço da Escola para receber, envolver e investir nas habilidades do aluno com deficiência, bem como os demais envolvidos no processo de inclusão.

O desafio é o de ressignificar o espaço escolar considerando que este pode pautar as relações a partir da proximidade e não do distanciamento, tornando a Escola um espaço inclusivo, acessível e não excludente, não apenas geograficamente, mas também no âmbito das relações. Precisamos estar atentos aos equívocos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência na Escola, bem como na sociedade, considerando que falas que apontam a necessidade de rampas e corrimões, apontando para acessibilidade arquitetônica, apontam que essa dimensão mais tangível do espaço precisa se reestruturar para atender às necessidades das pessoas com deficiência, mas não apenas nessa dimensão: a prova contrária se evidencia nas declarações dos entrevistados quando vão mais além e consideram a necessidade da formação continuada dos profissionais, recursos para realiza as ações dentro e fora da Escola, atitudes positivas e práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão escolar, são alertas que orientam para a busca de soluções para os problemas que envolvem o aluno com deficiência e que perpassam a garantia de acessibilidade pedagógica e atitudinal, dentre outras, como indicaremos na análise das entrevistas a seguir.

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada é uma das técnicas de comunicação e que para Minayo (2016), é uma combinação de perguntas na qual o entrevistado tem a liberdade de responder a questões sem necessariamente obedece à pergunta realizada. Sendo assim, escolhemos esse dispositivo de pesquisa por possibilitar uma interação social entre o entrevistador e o entrevistado.

Elaboramos sete perguntas para os entrevistados dos cinco grupos a saber: Corpo diretivo (04); professores (03); profissionais de apoio (07); famílias dos alunos com deficiência (08); alunos com deficiência (08), que foram respondidas em gravador de voz, sendo que uma dessas entrevistas foi respondida por escrito por solicitação de uma das entrevistadas do grupo

de professores. O roteiro das entrevistas foi diferenciado a partir da especificidade de cada grupo.

Realizamos as entrevistas do corpo diretivo, professores e profissionais de apoio integralmente na escola. Por motivos tais como: dificuldade para deixar os afazeres domésticos e filhos pequenos, realizamos as entrevistas na residência de duas famílias e seus respectivos filhos com deficiência.

As entrevistas foram organizadas por meio de quadros contendo perguntas pertinentes a cada grupo de entrevistados seguindo a ordem: Corpo diretivo; professores; profissionais de apoio; famílias de alunos com deficiência; alunos com deficiência, para melhor situar o leitor. Para clarificar os resultados utilizamos o gráfico digital Nuvem de Palavras¹², no qual foram destacadas as palavras mais frequentes nos textos dos entrevistados em todos os blocos de entrevistas. Para cada resposta dos entrevistados, destacamos em negrito palavras que eram mais contundentes, organizamos essas palavras na página do site Word Cloud, que gerou a nuvem de palavras.

Portanto, nas entrevistas as questões se concentram na categoria das práticas pedagógicas por ser uma discussão atual nas escolas, figurar como modernidade e por demonstrar a ambivalência – inclusão e exclusão – que se perpetua nessas práticas produzindo e reproduzindo diferenças no espaço escolar. Como descrito por Mantoan (2006, p.18):

Esse discurso sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros, o aluno diferente (por que ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação as condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade.

A autora estimula o debate, quando reflete sobre a negação das condições que produzem as diferenças na escola e por que não dizer na sociedade, sendo a inclusão dos alunos com deficiência ponto basal desse estudo e que buscamos identificar a partir das perspectivas dos entrevistados, iniciando pelo corpo diretivo.

3.2.1.1 O espaço escolar e os processos de inclusão e de exclusão na perspectiva da gestão.

As questões organizadas para o corpo diretivo foram as seguintes:

¹² Nuvem de palavras (word cloud) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. (<https://www.google.com.br>. Acesso em Julho de 2018)

Quadro 18: Questões da entrevista para corpo diretivo.

CORPO DIRETIVO	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Adhara; Zaniah; Maia; Vega.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você analisa a sua prática pedagógica na escola? 2. De que forma você colaborou na elaboração ou reelaboração do projeto político pedagógico da escola? Como você contribuiu para que o mesmo abrangesse a inclusão de alunos com deficiência? 3. Qual o impacto sobre a sua prática pedagógica a partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares? 4. As famílias tem participado do cotidiano da escola para dialogar sobre a inclusão ou exclusão do aluno com deficiência? – 5. Quais ações você considera importantes para serem implementadas na escola, considerando a inclusão dos alunos com deficiência? 6. A escola tem recebido recursos do poder público municipal para atender as necessidades dos alunos com deficiência? 7. Já que temos debatido sobre inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?

Fonte: da autora, 2018.

Para facilitar a compreensão das entrevistas destacamos em negrito termos das falas dos entrevistados e que consideramos importantes para embasar as análises. Assim, abrimos o primeiro bloco de entrevistas com o corpo diretivo e o questionamento sobre a prática pedagógica e experiência profissional.

Quadro 19 – Corpo Diretivo

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Prática pedagógica e experiência
Adhara	<i>“Uma experiência inovadora, diferente, algo que eu nunca pensava que ia ser, tomar essa dimensão (êe) que na sala de aula era aquele mundo só meu e hoje é um mundo diferente, um mundo com todo, todos os alunos, todos os pais, mas é gostoso, muito bom mesmo.”</i>
Zaniah	<i>“Eu sigo de acordo ao tempo, como agora pra a gente alfabetizar é contexto, então para eu ensinar, em todo caso eu não estou em sala de aula, mas eu utilizo contexto. Se eu pegar um aluno que já sabe ler e escrever eu vou fazer o ler pra estudar com ele, que é um texto que já vai trabalhar outras funções diferente do contexto.”</i>
Maia	<i>“Boa tarde, na verdade a prática pedagógica na Escola, ela eu vejo como uma coisa que tem fluido né, por que uma vez que a gente vê a coisa acontecer, quando eu digo que vejo acontecer é por que eu vejo no chão da sala de aula os professores executando os projetos, executando a questão mesmo da inclusão dos alunos, quando eu vejo numa sala de aula alunos que faz atendimento na sala de AEE e hoje eles estão sendo atendidos na sala com o professor e o professor com uma demanda de vinte cinco alunos, vinte seis alunos e eles conseguem atender esse aluno trazendo atividades diferenciadas, pra mim eu vejo o trabalho pedagógico acontecer.”</i>
Veja	<i>“Bem, minha função é cuidar de toda parte burocrática, mas eu diria né, vai muito além disso. Ela tem contato com todos da escola né, com os alunos, com a comunidade, com os professores, é quem está ali sempre disposto a resolver situações em conjunto ali né, com o diretor, vice-diretor, coordenador, então é um trabalho assim, eu diria, muito importante pra... é... dentro da escola, realizado dentro da escola.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 14: Prática pedagógica e experiência



Fonte: da autora, 2018.

A entrevistada *Adhara* contempla em sua fala o descortinar de um mundo novo com as seguintes frases: “*aquele mundo só meu*” e “*um mundo diferente, um mundo com todos*”. Para *Zaniah*, tudo acontece de acordo ao que é solicitado, se agora é para alfabetizar “*Eu sigo de acordo ao tempo.*” *Maia* “*vê*” a sua prática pedagógica e sua experiência “*como uma coisa que tem fluido né*”, a sua fala denuncia a não reflexão sobre sua práxis, pois segue o fluxo, faz-se importante salientar a sua função no grupo, que é capitanear as ações pedagógicas da escola frente aos professores/as com o objetivo de “*vê-los*” produzir, vê, mas não se implica no fazer. Já *Vega* se percebe “*burocrata*”, o que a aproxima de *Maia* quanto a função que exerce, porém as diferenciam quanto ao olhar que lança sobre a escola, *Vega* se coloca também como parte do processo quando utiliza os seguintes termos: “*todos*”, “*comunidade*”, “*resolver*” e “*importante*”. A mesma expõe enfaticamente ser seu trabalho muito importante “*dentro da escola*”, ainda que aduza acerca dos diversos contextos envolvidos, pais, alunos, comunidade, professores, percebe seu fazer restrito aos muros da escola.

Todas as entrevistadas acreditam que houve crescimento profissional em suas práticas pedagógicas, no entanto nota-se que a implicação no processo ocorre de diferentes maneiras, com maior ou menor reflexão-crítica e comprometimento, evidenciando que os fazeres estão em transformação muito mais pela garantia legislativa de inclusão do que pela compreensão da necessidade de promovê-la. “A escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho de muitas frentes. (...) As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola” (ROPOLI et al., 2010, p.10).

Vejam os que dizem os entrevistados sobre a participação na elaboração ou reelaboração do PPP para a inclusão e alunos com deficiência.

Quadro 20: Corpo Diretivo

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência
Adhara	“Com a elaboração sim . De certa forma, (êe) da maneira possível , que eu estava na sala de aula, agora ainda não teve , a gente não fez uma revisão do PPP ainda, mas de uma certa forma participei diretamente ou indiretamente, assim, (é) foi lido para os professores e logo após a gente conversou viu o que queria botar , se tava legal, não que participei diretamente no dia que fez, mas foi lido pela diretora na época e aí cada professor deu sua opinião. Nessa época quando foi feito o primeiro PPP não tinha a sala de AEE na Escola e a outra revisão que teve já tinha a sala de AEE, aí já foi pensado de uma maneira diferente desses alunos na inclusão desses alunos. Eu não tinha o conhecimento de como seria na verdade uma inclusão desses alunos na Escola.”
Zaniah	“Ó, eu elaborei junto assim, colocando meu plano de ensino que eu ensinava na série, na época mesmo, eu tinha dois alunos que eram cegos, deficientes visual, que era dois irmãos, aí a gente colocou nessa época não tinha ainda a sala de AEE na Escola e a gente trabalhava só com alguns materiais , a única coisa que tinha na Escola era uma lupa e um caderno, aí a gente colocou a necessidade de ter né, nessa época a gente colocou a necessidade de ter uma sala de AEE na Escola pra atender essas crianças, infelizmente quando chegou eles já tinham ido embora.”
Maia	“É, o Projeto Político Pedagógico da Escola, é uma das coisas que ainda a gente não conseguiu ainda fazer acontecer na questão de reelaborar né, nós temos dificuldade no sentido de tempo , no sentido de tá mesmo fazendo acontecer. Então, não aconteceu ainda a gente precisa se..eu eu acredito não, tenho a certeza por que o Projeto Político Pedagógico é a bússola da Escola, ela tem que tá realmente inserido por que existe o AEE na Escola, existe a inclusão, mas ela de fato tem que tá, eu diria até que nós estamos ao contrário, nós estamos vivenciando só faltamos colocar no papel a realidade do Projeto Político Pedagógico é o tempo de colocar a coisa no papel. Bem, em relação ao PPP, eu não participei da realização do mesmo, por que quando eu entrei na escola o projeto já estava pronto.”
Vega	“Bem, em relação ao PPP, eu não participei da realização do mesmo, por que quando eu entrei na escola o projeto já estava pronto.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 15: Elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência



Fonte: da autora, 2018.

Quanto à pergunta sobre a elaboração ou reelaboração do PPP para a inclusão de alunos com deficiência, Adhara afirma que: “**não**”, “**não fez**”, “**conversou**” e “**não**”. Zaniah

afirma que: “*elaborou junto assim*” participou com o seu “**plano de ensino**”, pois atendia dois alunos cegos e a “*gente trabalhava só com alguns materiais*”. Maia fala: “*a gente não conseguiu ainda fazer acontecer*”, “*dificuldade*”, “*tempo*”, “*bússola*” e que “*nós estamos vivenciando*” só faltamos “*colocar no papel*”. Vega, afirma “*não participei*” e que quando chegou à escola o “*projeto já estava pronto*”.

As exposições das entrevistadas que afirmam participação da elaboração do PPP, tornam-se manifesto a produção desforme com a exigência legal de confecção desse documento, ao ser relatado a participação somente dos professores, que avaliaram algo que já estava escrito e seus possíveis acréscimos, bem como a replicação de um plano de ensino no documento como colaboração. O PPP “é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades” (ROPOLI et al, 2010, p.10). E exhibe, por conseguinte, a compreensão (ou a falta dela) de como elaborar um documento, congruente com a legislação, para o desenvolvimento das proposta e prática pedagógica compatíveis com a inclusão.

Observa-se no conteúdo das entrevistas que em sua maioria estabeleceram relação do PPP à sala de AEE e ao processo de inclusão, mas não expuseram a implicação enquanto gestor na efetivação do PPP, visto que como explicitado por todas é um documento anacrônico, ciente pelos gestores da necessidade de sua (re)elaboração, mas nada é feito para que isto aconteça. Conforme Ropoli et al, (2010, p.11).

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Avaliando as falas, segundo uma das entrevistadas o PPP da escola é como uma bússola, porém não foi reelaborado por falta de tempo, de dificuldade, e ainda que, na percepção dela, esteja sendo vivenciado, não está concretizado como um documento importante para a escola. Na análise documental realizada, a redação do Projeto Político Pedagógico não deixa claro a participação da comunidade escolar nem comunidade extraescolar, o que demonstra a necessidade de uma proposta que contemple e assegure nesse documento os direitos e deveres dos que participam da escola, bem como desempenhar o seu papel social na comunidade.

O caráter coletivo e a necessidade de participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da

lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito (ROPOLI et al, 2010, p.12).

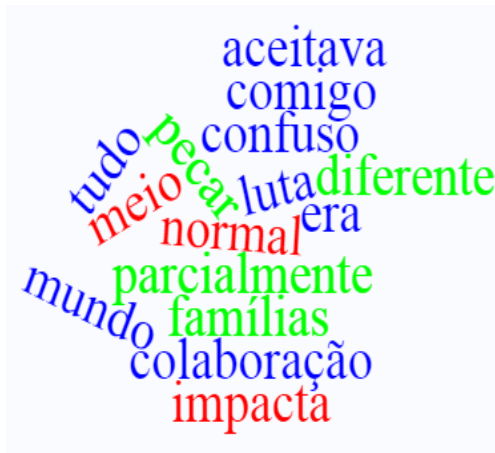
Quanto ao impacto causado sobre a prática pedagógica dos entrevistados com a chegada dos alunos com deficiência, vejamos o que dizem.

Quadro 21: Corpo Diretivo

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Impacto sobre a prática pedagógica e chegada dos alunos com deficiência
Adhara	<i>“É... é diferente né, um mundo novo, é eu nunca tive aluno com deficiência, nenhuma deficiência eu nunca tive aluno, mas a gente percebe a diferença que é a Escola com crianças com deficiência, você vê de uma maneira diferente, você vê a mudança na Escola, mudança da estrutura mesmo da Escola, é uma experiência boa ter alunos com deficiência, ter a sala de AEE de recursos, eu vejo como muito positiva.”</i>
Zaniah	<i>“Olha, eu mesmo quando recebi aluno, eu já tive tanto deficiente visual como também intelectual e também assim, uma menina que tinha não sei nem como era a deficiência dela, era mais física mesmo, que ela teve quando criança, e ela tinha dificuldade pra falar, tanto no falar como pra andar e aí, assim, comigo era tudo bem, mas tinha outras crianças que não aceitava ela bem na sala, mas eu recebi assim, só tinha dificuldade para trabalhar a que era visual, essa não que era só a questão intelectual de aprendizagem mesmo, mas a que tinha deficiência visual eu tive dificuldade pra ensinar a eles que eu não sabia o braille né, ainda não sei aí tive dificuldade.”</i>
Maia	<i>“Na verdade me impacta mesmo ver as crianças que tem a dificuldade e a criança que tem a deficiência né, eu digo que o pedagogo a gente tem a tendência mesmo de ficar até meio confuso o que é uma criança com deficiência, o que uma criança que traz uma, uma dificuldade, então a gente tende às vezes até a pecar, mas eu vejo que a criança que tem a deficiência e aqui na Escola eu vejo que eles incluem, que eles abraçam, nós temos crianças aqui com o é o caso da Ariel do terceiro ano que ela tem a dificuldade de cegueira (interrompida por um aluno, para de falar e gesticula para responder a pergunta da criança), tem a cegueira e a gente vê as crianças protegendo ela, vê as crianças incluindo ela, tratando ela como criança normal, mesmo diante de algo que a gente vê que tem uma deficiência (o aluno volta a interromper dando um recado da professora que está na sala dele) Maia sinaliza positivamente para a criança.”</i>
Veja	<i>“Eu diria que parcialmente. No cotidiano da escola, podemos ver o entusiasmo o esforço de muitas famílias em trazer o aluno para sala regular, para a sala de AEE, mas infelizmente por outro lado vemos muitos casos de famílias que ignoram o atendimento ou até ignoram a deficiência do seus filhos e quando, por exemplo, o professor ele sinaliza que o aluno poderá ter alguma necessidade ou poderá precisar de algum cuidado maior, de um olhar mais atento a uma determinada situação esses pais ou responsáveis infelizmente não colaboram para que esse trabalho aconteça, eu diria que ainda é uma luta, precisamos de mais ações com relação a isso.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 16: Impacto sobre a prática pedagógica e chegada dos alunos com deficiência



Fonte: da autora, 2018.

Os entrevistados afirmaram que sofreram algum tipo de impacto com inclusão, *Adhara* comenta, “*é diferente né*”, “*um mundo novo*”, continua tomada de surpresa e vislumbrando um mundo novo com a chegada dos alunos com deficiência na escola. *Zaniah* demonstra a sua insegurança sobre a aluna com deficiência ao dizer “*uma menina que tinha, não sei nem como era a deficiência dela*” e segue dizendo, “*comigo era tudo bem*”, “*mas tinha outras crianças que não aceitavam ela bem na sala*”, assim *Zaniah* se exime de responsabilidade e deposita nas crianças a culpa pelo comportamento excludente.

Por sua vez, *Maia* apresenta um discurso permeado de inconsistência, insegurança e falta de informação a respeito da inclusão de alunos com deficiência: “*me impacta*”, “*meio confuso*”, “*tende às vezes até a pecar*”, “*eu vejo que eles incluem, que eles abraçam*” e fecha a sua fala dizendo: “*a gente vê as crianças protegendo ela, vê as crianças incluindo ela, tratando ela como criança normal*”. *Vega*, avalia em “*parcialmente*” o impacto sofrido com a chegada dos alunos com deficiência e afirma que “*ainda é uma luta*” a colaboração das famílias dos alunos com deficiência. Assim, podemos afirmar que todas as entrevistadas sofreram impactos com a chegada dos alunos com deficiência na escola. No entanto, os discursos são muito voltados ao outro, “as crianças que acolhem”, “as crianças que não acolhem”, “os pais e responsáveis que não colaboram”, não expõem a implicação do seu fazer no processo de inclusão ou uma reorientação das práxis para assistir esses sujeitos. Conforme Prieto (2006, p.33), “as instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover as aprendizagens necessárias a vida em sociedade”.

Nos reportamos à próxima pergunta sobre a participação das famílias e o diálogo sobre inclusão e exclusão escolar.

Quadro 22: Corpo Diretivo.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Participação das famílias e diálogo sobre exclusão/inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar
Adhara	“ Dialogado não é essas man... palavras que eu digo, nós temos os pais das crianças que são atendidas na sala de AEE e temos também os pais das crianças que estudam na Escola, mas não pra ter um diálogo pra falar diretamente sobre crianças com deficiência na Escola.”
Zaniah	“Não. A Escola também assim, eu acho que fica uma falha de não ter chamado. Inclusive, esses meninos mesmo que eu tive, a mãe da que tinha dificuldade pra falar né, ela teve um...meu Deus esqueci o nome da doença agora....paralisia, paralisia infantil e ela tinha dificuldade pra falar, ela sempre conversava comigo, dialogava, até hoje quando ela me vê na rua corre pra me abraçar, depois que ela parou de estudar aqui, não quis mais estudar por que dizia que nenhuma professora aceitava ela como eu, só estudou aqui e pronto. Mas a mãe dos meninos que era deficientes visuais nunca visitou a Escola , nem pra perguntar como os meninos iam na Escola, nunca. Quem trazia os meninos era outra pessoa, quem buscava era outra pessoa, ela nunca veio na Escola a não ser pra matricular.”
Maia	“Não, na verdade a comunidade da escola eu penso e vejo a participação, mas a gente não tem tratado assim de uma forma bem abrangente, a não ser algumas eventualidades, eu não digo que é cotidiana por que não é, mas ela é eventual , quando a gente convida, quando a gente traz um tema eles comparecem , isso é muito claro. Então eu acredito que eu vejo os pais e as famílias preocupado com isso também, por que a exemplo eu posso lembrar que você como professora do AEE quantas vezes você chama as famílias e eles comparecem a gente discute, a gente vê fatos, vê histórias de mães que tem as suas dificuldades como tem tratado e enfrentado essas dificuldades, então realmente eu tenho a dizer que a Escola realmente ela é destaque pra minha vida mesmo, eu aprendo todo dia com essa Escola por que ela me surpreende cada dia mais.”
Veja	“Eu acredito que essa escola, dentro do que ela pode , procura sempre estar fazendo o possível para atender o aluno com necessidades especial, mais ainda precisamos de muito, muito mais estrutura, mais equipamentos direcionados para esses alunos, mais pessoas preparadas para receber esses alunos, formações para os professores que é aquele que tem o contato maior e mais direto com relação a aprendizagem desse aluno, é responsável pela aprendizagem desse aluno e assim, o fato da escola possuir uma sala de AEE é uma grande conquista, mas precisamos de muito mais pra que realmente a questão da inclusão a esse aluno aconteça de uma forma mais precisa dentro da nossa escola.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 17: Participação das famílias e diálogo sobre exclusão/inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar



Fonte: da autora, 2018.

A partir do questionamento sobre a participação das famílias e o diálogo sobre inclusão e exclusão escolar, Adhara fala: “*Dialogado não é essas man...*” e “*falar diretamente*” sobre os alunos com deficiência para ela não aconteça. Zaniah afirma que “*fica uma falha*”, “*esqueci o nome da doença agora...paralisia, paralisia infantil*” e “*nunca visitou a Escola*”. Para Maia o contato é “*eventual*” e “*traz um tema eles comparecem*”, dando a entender que a participação da família na escola é apenas quando convocada a partir de um tema a ser abordado. Vega diz que “*dentro do que ela pode*” e “*muito mais*” para esclarecer sobre o chamado da escola às famílias e alega que precisa ser feito muito mais para que a discussão sobre inclusão escolar de fato aconteça. Assim, o diálogo na escola sobre inclusão escolar do aluno com deficiência com as famílias é visto como eventual e falho. Evidenciando a falta de voz das famílias nesse processo, bem como a não disposição, da instituição escolar, em que criar meios, espaços, dispositivos para promover essa escuta, dar lugar a essas vozes. Ressalta-se que a relação escola-família é amistosa, sem animosidades, porém a inserção na dinâmica escolar das famílias das crianças com deficiências é substancialmente insignificante. De fato, não se pode culpabilizar somente a escola, deve existir a mobilização dos pais em participar desse contexto, apesar de ser proeminentemente da escola o papel de motivar, estimular e convidar os pais a participarem da vida escolar dos filhos, considerando o potencial papel de educador do núcleo familiar, bem como sua função ativa no processo de escolarização e inclusão, por ser (a família) mediadora do sujeito com a sociedade (PILETTI, 2014).

A escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige o trabalho em muitas frentes. (...) É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar. (...) Professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional (ROPOLI et al, 2010, p. 10).

O próximo questionamento foi sobre as ações realizadas para a inclusão dos alunos com deficiência. Vejamos o que dizem as entrevistadas.

Quadro 23: Corpo Diretivo.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.
Adhara	“ <i>Quais ações (pausa) eu acredito que trazendo mais esses pais pra Escola, buscando com que eles venham na Escola, com que ele veja como é o funcionamento da escola, que eles vejam como é a aula do seu filho na sala, se a criança é cega, nós temos uma aluna cega e então pra participar mais do cotidiano da Vivência da criança na escola.</i> ”

Zaniah	“Primeira coisa que eu acho é a formação de professores, eu acho importante né? Por que quando o professor tem formação pra pegar essas crianças vai ter um resultado melhor. A primeira é essa, a segunda coisa é o estado físico da escola mesmo, mudar algumas coisas que ainda não tem pra receber essas crianças.”
Maia	“Eu acredito que nós estamos no caminho , caminhando pra ser uma escola contendo os espaços pra realmente recebe-los, mas ainda não está concretizado por que, por que se a gente for no banheiro ainda falta algumas coisas . A gente vê diante de toda realidade o que é que tem que ser uma escola preparada e a gente vê as salas de aula da regular faltando alargar as portas, algumas, alguns lugares que ainda falta rampa, então eu acredito que ainda estamos caminhando e acredito que vamos chegar lá. ”
Vega	Eu diria que todos na escola é...vamos dizer, precisam estar abertos para receber a criança com necessidades especial, é assim...muitas vezes eu me senti incapaz é...vamos dizer de ajudar com determinadas deficiências, em algumas situações que eu vivi dentro da escola, convivi dentro da escola me senti incapaz de ajudar talvez... ajudar o professor na escola, ajudar o próprio aluno no intervalo e eu sei que é por não ter uma formação suficiente , mas assim eu também sei que o cuidado, o carinho com essa criança é de extrema importância

Fonte: da autora, 2018.

Figura 18: Ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.



Fonte: da autora, 2018.

Adhara fala das possíveis ações: “trazendo”, “vejam”, “participar” e “vivência”. Zaniah reflete sobre: “**formação de professores**”, “**formação pra pegar essas crianças**” e “**estado físico da escola**”. Para Maia, a inclusão da escola está: “**no caminho**”, “**não está concretizado**”, “**falta algumas coisas**” e “**vamos chegar lá.**” Vega diz que na escola todos “**precisam estar abertos**”, que se sentiu “**incapaz**” por não ter “**formação suficiente**” e reflete sobre “**o cuidado**”, “**o carinho**” com o aluno com deficiência. A formação do professor e o espaço físico da escola são pontos que chama atenção nas falas das entrevistadas e reforçam o objetivo desta pesquisa. Os discursos exibem o despreparo institucional como um todo para receber os alunos com deficiência e proporcionar decisivamente a inclusão dos mesmos. Há ainda expressões que demonstram a falta de correponsabilidade com o processo de inclusão, uma vez que pontua-se a inadequação da estrutura física e a necessidade de formação dos professores, mas não implicam suas práxis, explicitando o eximir-se do processo ou no mínimo

uma incompreensão como parte integrante dele. Não tem-se como mudar as práticas obsoletas sem que os atores desenvolva a reflexão crítica e tomem consciência de suas razões e benefícios que alcançam os alunos, a escola, o sistema de ensino, a sociedade e o desenvolvimento profissional (PRIETO, 2006). Visto que, “incluir não é somente receber o aluno com deficiência na escola, mas sim prover todos os serviços e o apoio necessário para ofertar um ensino de qualidade” (PILETTI, 2014, p.61).

Vamos avaliar o posicionamento dos entrevistados quanto à disponibilização de recursos financeiros para atender as necessidades do aluno com deficiência no espaço da escola. Cabe salientar que tal questão foi aplicada somente no grupo gestor, uma vez que os recursos financeiros e a gestão estão indissolúvelmente relacionados, pois a aplicação do financiamento educacional é desenvolvido pela gestão.

Quadro 24: Corpo Diretivo.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Recursos financeiros para atender o aluno com deficiência.
Adhara	<i>“Sim, nós temos o dinheiro direto na Escola, não é? Que juntamente com a direção a gente vê o que necessário, o que tá precisando na sala, a necessidade que esse dinheiro traz a gente faz as compras das necessidades da sala.”</i>
Zaniah	<i>“Não. A única coisa que foi feito aqui foi um banheiro e assim mesmo nem concluiu, assim faltou barra né, a Escola sim, que quando recebeu o dinheiro do PDDE que fez as rampa, mas até aqui o governo não fez nada a não ser do MEC né, os benefícios do MEC.”</i>
Maia	<i>“Não sei direito.”</i>
Vega	<i>“Pelo conhecimento que tenho né, a escola recebe recursos através do MEC, é mas acredito que o poder público municipal apoia a inclusão dos alunos com deficiência é... mas convivendo com a realidade, com o dia a dia da escola percebemos que precisa-se de muito mais né, muito mais recursos mesmo, mais colaboração com relação a esses alunos.”</i>

Fonte: da autora, 2018

Figura 19: Recursos financeiros para atender o aluno com deficiência.

concluiu
Nada
Não
Sim
MEC
mais
nem
colaboração

Fonte: da autora, 2018.

A pergunta sobre a disponibilidade de recursos financeiros para atender ao aluno com deficiência, apresentou divergências entre os entrevistados. *Adhara* diz que “**Sim**” e se refere a SRMF, “**vê**”. *Zaniah*, por sua vez diz: “**Não**” se referindo ao repasse de verba e ao falar sobre a reforma da escola, em específico o banheiro para o aluno com deficiência, diz: “**nem concluiu**”. Se referindo ao governo municipal fala: “**nada**” e afirma que a escola recebe ajuda do MEC. *Maia* diz: “**Não**”. *Vega* também afirma que a escola recebe verba do **MEC** e diz: “**mais**”, “**mais**”, “**colaboração**”. As falas das entrevistadas refletem a falta de recursos disponibilizada pelo poder público municipal para as SRMF, sendo o MEC o responsável pelo envio de recursos para educação mas não específico para atender o aluno com deficiência. Isso reflete a falta de controle e planejamento mutuo, pois conforme a Legislação os recursos públicos destinados à educação devem ser oriundos:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei. (MEC, 2006).

Torna-se perceptível a partir das expressões o entendimento que esses atores têm acerca da necessidade de acessibilidade arquitetônica para o processo de inclusão. Bem como ser importante a SRMF estar bem equipada para o atendimento dos alunos.

A operacionalização da inclusão escolar requer medidas de apoio que demandam recursos financeiros e materiais, além de grande investimento na modificação das estruturas físicas, como para a acessibilidade das escolas e a formação de pessoal, como gestores, professores, profissionais especializados, entre outros (PILETTI, 2014, p.33).

O último questionamento feito às entrevistadas foi sobre exclusão escolar e na sociedade, os motivos e estratégias para revertê-la, ao qual as entrevistadas responderam da seguinte forma:

Quadro 25: Corpo Diretivo.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.
Adhara	“A exclusão na sociedade geral, você está falando, é (pausa), sempre há uma exclusão de crianças com necessidades na sociedade, hoje eu acredito que na Escola está diferente . Tem mais uma aceitação das crianças, dos coleguinhas da sala, mais aceitação dos professores , mas hoje em dia ainda tem exclusão criança que é cega não pode participar de uma brincadeira, não pode fazer um concurso por que ela é cega, ela é surda, mas eu hoje acho que vem melhorando a cada dia, vem melhorando a cada dia, e o que devemos fazer é mostrar que essas crianças também são capazes, não é? De estar numa Escola que não seja separado que ela participe de uma sala

	<i>normal com os outros demais alunos, que participe de brincadeiras, que tenha um convívio normal dentro do ambiente escolar e bem assim que eu acredito que deve ser também na sociedade.”</i>
Zaniah	<i>“Exclusão é o que bem existe ainda, tanto na Escola como na sociedade né, tem que incluir mas no fundo no fundo ainda tá excluindo, por que você vê criança que não aceita outra, que não quer amizade com outra por conta de um problema, também tem as crianças também que já aceitam, não é assim, por igual, mas você ainda vê muita criança com resistência e na sociedade pior ainda. Acho que trabalhar mais na Escola com eles né, ficarem sabendo que aquela criança veio assim, mas que não tem culpa de nada, que não é por que quer, pra eles se interessarem mais. Eu sempre gostei de trabalhar projeto de inclusão, teve uma vez que eu fiz um desfile, fiz uma camisa mesmo sobre inclusão que eu fiz um projeto justo mesmo por que eu tinha uma criança assim, com deficiência na Escola a gente trabalhou o projeto e depois mostrou também no desfile no trabalho sobre inclusão. (Pausa) A colocação que eu tenho é que assim, receber mais ajuda do poder público né, pra que a Escola pra que a Escola receba mais crianças que precisa vir e que não tem como por que a Escola não tem espaço pra isso, transporte pra se deslocarem.”</i>
Maia	<i>“Como ser humano eu posso me sentir excluída, não por eu ter de fato e digo assim por ter comprovação, mas nós seres humanos somos pessoas que precisamos de validação do outro, que o outro nos motive, que isso faça parte do viver do ser humano, então da mesma forma uma criança que está hoje em formação de caráter, que já tenha seu caráter formado, que está com doze, treze anos ele também necessita disso, necessita de um olhar diferenciado, ele necessita de motivação, que levante cada dia mais a sua auto estima, então a inclusão estar com crianças aqui que tem cegueira, que tem outras deficiências, não faz menor do que os que não tenham, por que até tem outros que tem, só não tem a comprovação. Então a Escola ela tem que acolher, independente de ter um laudo comprovando ou não, mas que a gente tenha que ter incluí-los, que eles se sintam amados e é esse é o diferencial da nossa Escola que a gente tenta mesmo incluir todos e a missão da Escola é oferecer um ensino de qualidade, um ensino que tenha esse desenvolvimento intelectual, crítico e reflexivo né, de seus educandos respeitando justamente a diversidade.”</i>
Vega	<i>“É, exclusão não remete a algo bom, é uma palavra muito forte que doí, é uma palavra que machuca, que priva eu e você de realizar de viver algo e quando pensamos na exclusão dentro da escola a criança, o adolescente, o adulto não está sendo excluído somente do aprender, mas de viver, de fazer parte da sociedade da qual ele tem direito. Então, reverter essa palavra é antes de tudo questão de consciência, de respeito ao outro, de respeito as diferenças do outro e assim, eu acredito que quando colocamos isso em prática além de fazer bem ao outro nós também nos fazemos bem.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 20: Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.



Fonte: da autora, 2018.

Adhara diz: que “há” se referindo às crianças com deficiência. Afirma que a escola está “diferente” e que já tem a “aceitação” para um *convívio* “normal”. *Zaniah* afirma que exclusão “existe” fala sobre “resistência” e aborda sobre o espaço da escola e o transporte para deslocamento dos alunos com deficiência: “não tem”, transporte pra se deslocarem.” *Maia* reflete sobre a valorização do outro: “validação”, “motivação”, “auto estima”. Conclui falando sobre a missão da escola que é incluir todos respeitando a diversidade. *Vega* diz: É, exclusão não remete a algo bom, “dói”, “machuca”, “priva”.

O aspecto atitudinal e comportamental, relacionado a questões culturais e éticas, é a barreira mais difícil de ser superada para a inclusão escolar, pois culturalmente e historicamente há dificuldades para trabalhar e conviver com a diferença. (...) Por isso, embora a maioria afirme ser a favor da inclusão, na prática sua realização é complexa, porque exige uma reestruturação cognitiva dos indivíduos, ou seja, uma reelaboração de conceitos historicamente sedimentados sobre a capacidade e o papel da pessoa com deficiência na sociedade (PILETTI, 2014, P.35).

Finalizamos esta etapa, elencando as necessidades apontadas pelo corpo diretivo da escola pesquisada: reformulação no Projeto Político Pedagógico e que contemple políticas de inclusão educacional; plano de ação voltada para a formação continuada que pode ser definido pelos participantes em palestras, oficinas, diálogos de todos os atores educacionais; o incentivo junto ao poder público municipal para garantir a acessibilidade arquitetônica e pedagógica para os alunos com deficiência.

3.2.1.2 O espaço escolar e os processos de inclusão e de exclusão na perspectiva dos professores.

O quadro 2 apresenta o segundo bloco de entrevistas com três professores, dois da sala comum e uma professora da SRMF, com os codinomes de *Mulher-Maravilha*, *Batman* e *Mera*. Partimos das seguintes questões:

Quadro 26: Professores.

PROFESSORES	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Mulher-Maravilha, Batman e Mera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você analisa a sua prática pedagógica na escola? 2. Fale-nos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola? Tem sido revisado? Qual a sua participação na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas? 3. Qual o impacto sobre a sua prática pedagógica a partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares? 4. Como você percebe o espaço físico da escola no que tange a inclusão de alunos com deficiência? 5. Quais ações você considera importantes para serem implementadas na escola, considerando a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares?

	<p>6. Como você percebe a relação entre o profissional da Sala de Recurso Multifuncional e o professor da sala regular?</p> <p>7. Já que temos debatido inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?</p>
--	---

Fonte: da autora, 2018.

Dessa forma, segue o primeiro questionamento em relação à prática pedagógica e experiência profissional.

Quadro 27: Professores.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Prática pedagógica e experiência.
Mulher Maravilha	“Uma prática que valoriza o processo ensino-aprendizagem, buscando promover potencialidades e capacidades do aluno na construção do conhecimento, com atividades desafiadoras e significativas possibilitando aos alunos tornarem-se sujeitos participantes e autônomos .”
Batman	“(Risos) É, eu analiso da seguinte forma, eu sempre busco é, meio da melhor forma possível ao meu alcance pra que eu sempre venha a suprir as necessidades dos alunos né, aí relacionado, sempre assim quando eu recebo sempre, todo ano praticamente eu recebo um aluno que tenha alguma necessidade assim tal, e eu sempre procuro tá buscando meios na internet em livros, nisso e naquilo, pra que eu possa chegar até eles de alguma forma e nesse ano tá sendo diferente né, em relação a aluna que eu tenho, eu busco sempre suprir as necessidades dela do que eu...acho que até onde eu posso ir, não tenho a formação na questão de educação especial aí eu vou atrás.”
Mera	“Eu procuro dar o melhor de mim , me considero uma profissional comprometida, dedicada , amo o que faço. Planejo, reflito, repenso, mudo às vezes minha prática pedagógica quando necessário, me preocupo em ouvir os alunos, os familiares pra vir fazer minha atividade, minhas atividades pedagógicas.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 21: Prática pedagógica e experiência.



Fonte: da autora, 2018.

Os entrevistados discorrem sobre às suas experiências e práticas pedagógicas a partir da fala de *Mulher- Maravilha*, que se utiliza dos termos: “**valoriza**”, “**construção**”, “**desafiadoras**” e “**autônomos**” para ancorar a sua prática e experiência pedagógica no que

tange a aprendizagem do aluno. Por sua vez, *Mera* posiciona-se como uma professora que segue um roteiro pedagógico para realizar as suas atividades com os alunos com deficiência na SRMF: **“dar o melhor de mim”, “comprometida, dedicada”, “Planejo, reflito, repenso, mudo”**. Já o professor *Batman*, se posicionando entre a ausência de formação específica para trabalhar com o aluno com deficiência e a tentativa de atender na prática as necessidades de seus alunos, utilizando-se dos seguintes termos: **“meu alcance”, “buscando” “até onde eu posso ir” e “não tenho a formação”**.

Ao avaliarmos as falas dos professores, percebemos que estes descrevem as suas práticas como responsáveis, porém apresentam discursos prontos e um desses professores enfatiza a falta de formação para suas práticas pedagógicas para trabalhar com o aluno com deficiência. Mantoan (2006), considera, que sem a consciência dos professores sobre os motivos e benefícios que a sua prática pode trazer para a escola como todo e para o seu crescimento profissional, não vê como mudar essas práticas.

A fala da autora resume a urgência da prática pedagógica consciente e responsável, que emerge durante esse estudo nas falas dos entrevistados muito mais como queixa do que com corresponsabilidade no processo de inclusão.

Assim, o segundo questionamento é sobre a participação na elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico e se este contempla a inclusão e alunos com deficiência, os entrevistados responderam da seguinte forma:

Quadro 28: Professores.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Participação na elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência
Mulher Maravilha	<i>“É revisado, porém não com a frequência que deveria ser. O PPP é a “identidade” da escola, é o que impulsiona nas tomadas de decisões, seja na gestão ou no pedagógico. E para alcançar a educação de qualidade é fundamental a participação de todos na construção do mesmo, pois visa um caráter formativo, inclusivo e democrático do ambiente escolar.”</i>
Batman	<i>“Sim, o Projeto Político daqui mesmo eu, assim, se foi revisado eu não me recordo de ter tido a participação né, no tempo que eu tô aqui, assim, nunca sentou pra falar assim: ah, vamos atualizar, vamos ver o que precisa mudar isso ou aquilo. Tem aí o Projeto Político, eu não vi alteração feito no geral com todos os funcionários, todos os alunos, ô, todos os alunos não, todos os funcionários e todos os professores.”</i>
Mera	<i>“Olha, eu cheguei na escola esse ano, porém não participei dessa revisão, se houve eu não participei, mas eu andei dando uma olhada no projeto, dando uma lida em algumas coisas do projeto e vi, percebi que sim, que o processo de inclusão né, ele está incluído, está incluído, mas a gente não teve oportunidade sentar ainda esse ano não é, pra fazer alguma mudança alguma coisa, mas acredito que o ano que vem a gente terá essa oportunidade né, de repensar, de dar uma ênfase maior nos projetos pedagógicos de inclusão.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 22: Participação na elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência.



Fonte: da autora, 2018.

Sobre a elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico, *Batman e Mera* afirmam não ter participado, porém *Mulher-Maravilha* diz: “*É revisado*”, “*não com a frequência*” “*identidade*”, “*participação de todos*”, “*formativo*”, “*inclusivo*” e “*democrático*”. *Batman* afirmou: “*eu não me lembro*”, “*nunca sentou*” e “*eu não vi*”. Por sua vez *MERA* diz: “*não participei*”, “*não teve*” e “*sentar*”. A *Mulher-Maravilha*, apesar de destacar a importância do PPP, não menciona a sua participação na construção e revisão do documento. *Batman e Mera* utiliza-se do termo “sentar” para justificar a não realização e participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Os depoimentos dos professores coadunando com a opinião do corpo diretivo com relação à necessidade da reelaboração desse documento de forma coletiva e com vistas na inclusão escolar.

Para Veiga (2001, p.56),

O projeto político-pedagógico na perspectiva da unicidade teoria-prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola. Isso exige estabelecer como meta a ser atingida o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica na e sobre a prática.

Assim como a autora, consideramos o Projeto Político Pedagógico de suma importância para mudar os discursos e renovar as práticas pedagógicas na escola, principalmente com relação as diferenças no espaço escolar. Infelizmente esse documento não norteia as práticas pedagógicas da Escola, simplesmente foi feito um esboço do que poderia ser discutido sem nenhum aprofundamento, pelo que analisamos durante a pesquisa, motivo que nos leva a continuar discutindo sobre a sua relevância no que tange a educação. Dialogaremos

a seguir a respeito do impacto sobre a prática pedagógica destes professores com a chegada dos alunos com deficiência à escola, vejamos o que dizem.

Quadro 29: Professores.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Impacto sobre a prática pedagógica com a chegada dos alunos com deficiência à escola.
Mulher Maravilha	<i>“A política de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito de todos os alunos matricularem-se na rede regular de ensino. Sabe-se que essa medida é relevante para a integração da criança ou jovem na sociedade. No entanto, a carência de formação do profissional e a falta de adaptação de muitas instituições não permitem acontecer a educação inclusiva de fato.”</i>
Batman	<i>“Como é? (repetimos a pergunta). É, é por que é assim, sempre pra gente que não tem o costume é sempre assim, é meio assustador e é meio (pausa a voz), é meio sei lá, eu mesmo fiquei assim meio apreensivo por que não tem, logo assim, uma deficiência que é bem complicada pra se passar conteúdo, que é uma deficiência visual, aí quando eu vi assim a bagagem que ela já tinha, o conhecimento que ela já veio, que a aluna já veio adquirindo e tal, eu fiquei mais aliviado que deu pra dar uma adaptada legal, que ela já escreve com a máquina, já lê em braille, ela tem assim uma desenvoltura boa, ela é bem sociável com as outras crianças, se enturma rápido, aí acabou sendo assim mais fácil, só que nos primeiros dias eu fiquei bem apreensivo em relação a isso, por que eu fiquei assim (se indagando): rapaz o que é que eu vou fazer, como é que eu vou chegar, enfim o que é que eu vou fazer com essa aluna? Logo sem informação nenhuma é, eu fui uma vez pra um curso de educação especial, só que foi uma coisa assim que não falou, não falou da questão e deficiente físico, falou mais de deficiente intelectual e aí é, fiquei meio assim perdido no início e tal, aí depois eu fui conseguindo adaptar algumas coisas com ela.”</i>
Mera	<i>“Quando eu estava trabalhando na sala de aula no ensino fundamental II no Pedro Daltro, quando eu recebi pela primeira vez no oitavo ano um aluno surdo e aí? Não me sentia preparada para garantir a permanência e aprendizagem desse menino, e o que foi que aconteceu, isso me incentivou não é, a me preparar e a procurar fazer uma pós em educação inclusiva pra me inteirar mais do assunto, foi um grande impacto pra mim né, por que me despertou até por que então eu não pensava nessa questão ainda de inclusão na educação e isso me despertou, então foi assim um grande impacto.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 23: Impacto sobre a prática pedagógica com a chegada dos alunos com deficiência à escola.



Fonte: da autora, 2018.

A respeito do impacto sobre a sua prática pedagógica e chegada dos alunos com deficiência na escola, os entrevistados afirmaram que houve impacto sim. *Mulher-Maravilha* fala: “do direito de todos”, “integração”, “carência de formação do profissional”, “falta de adaptação” e “não permitem acontecer” se referindo a política de inclusão, porém não responde a pergunta de fato. *Batman* reflete este impacto, como sendo: “assustador”, “apreensivo”, “sem informação nenhuma” e “perdido”. *Mera* considerou: “Não me sentia preparada”, “incentivou”, “a me preparar” e “um grande impacto”, pois acredita que para além do impacto causado, houve também o incentivo para buscar se preparar por meio de estudos sobre inclusão.

Nesse sentido, Prieto (2006, p.68) faz uma consideração bastante justa:

[...] Assim é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que a sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular.

Mais uma vez a formação continuada é evidenciada como uma necessidade para lidar com os alunos com deficiência na escola, contudo, Sartoretto (2011) alerta que não é coerente usar como alibi para não realizar a inclusão escolar das pessoas com deficiência o despreparo dos professores, pois enfatiza que àqueles profissionais que não estão preparados é urgente se preparar para acolher as diferenças possibilitando respostas na educação.

Não pensamos diferente. O tempo é aqui agora, não podemos esperar sem nos mobilizarmos, pois praticar a inclusão é urgente. Veremos o próximo questionamento, que versa sobre o espaço físico da escola e a inclusão de alunos com deficiência a partir das representações dos professores.

Quadro 30: Professores.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Espaço físico da escola e inclusão de alunos com deficiência.
Mulher Maravilha	“Percebe-se que a unidade escolar vem avançando referente a acessibilidade com rampas, alargamento de portas, sala de AEE e outras. Porém, ainda precisa de mais investimentos para ampliar a inclusão.”
Batman	“Olha, em relação ao espaço físico eu acho que precisa melhorar bastante coisa (pigarrea) as rampas de acesso, por que assim, tem rampa de acesso somente na sala de educação especial, só que aí pra outras salas, nas outras salas tem degraus e tal, fizeram a rampa de acesso pra subir na calçada, no pátio, pra sala não, aí é por que também é, acho que nunca teve aqui um aluno cadeirante, não teve e aí, se tiver agora? Ele não vai ter a mobilidade de fazer, de ir pra onde quiser, por que quando tiver na sala vai ter que esperar o professor baixar ele ou os colegas, é e também a questão do sanitários, a gente tem ali banheiro, tem um só que foi tentado fazer ali um banheiro adaptado, só que ainda falta algumas coisinhas e só vive fechado, só vive fechado e também quando tem a rampa tem que ter o corrimão, não tem corrimão. No caso da minha aluna mesmo, Ariel, já pra ela é mais

	<i>complicado por que assim, a Escola tem vários lugares mais altos, lugares mais baixos, ela, agora não que ela meio que decorou todo o ambiente, só que assim, logo no início ela tropeçava bastante, se esbarrava em algumas coisas e tal, então eu acho que deveria rever essas coisas sabe?”</i>
Mera	<i>“Olha, eu acredito que a maioria das Escola já tem um fácil acesso, mas ainda são necessárias algumas adequações. Aqui na Escola, por exemplo, a gente ainda necessita não é, de sinalizadores táteis que nós não temos nas portas das salas; identificação das salas em braille como a gente já tá com uma aluna né, cega e a gente ainda não pensou nisso então a gente já tá pensando nisso; uma coisa que eu percebi também que a gente falta é o símbolo internacional de acesso, nós não temos também aqui na nossa Escola, nós também não temos carteiras ainda adequadas, assim já tem um fácil acesso mas ainda faltam algumas adequações pra que seja melhor né pra, falta barras também e apoio nos vaso sanitários, nos lavatórios, nos banheiros ainda falta algumas coisas, mas nada que a gente não vá adaptando no decorrer do tempo.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 24: Espaço físico da escola e inclusão de alunos com deficiência.

Fonte: da autora, 2018.

Os professores, ao serem questionados a respeito do espaço físico da escola e inclusão de alunos com deficiência, concordam quanto à necessidade de melhorar o espaço da escola. *Mulher-Maravilha* acredita que vem “**avancando**”, porém admite que há a necessidade de “**mais investimentos**” para “**ampliar**” a inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Batman* também reflete: “**precisa melhorar**”, “**mobilidade**”, e “**deveria rever**”, se referindo ao espaço da escola para a inclusão, em particular, de uma aluna cega. As falas de *Mera* refletem sobre: “**adequações**”, “**falta algumas coisas**” e “**vá adaptando**”, coincidindo com as respostas dos demais professores.

Do ponto de vista de Carvalho (2014), há de se considerar, no que diz respeito a remoção de barreiras, a identificação do que seja essas barreiras e conhecer todos os fatores que colaboram para o surgimento das mesmas. Como a autora mesmo afirma: isso é um trabalho coletivo [...] de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação do século XXI.

(Ibdem, p. 73). Os professores são conhecedores das barreiras que se erguem na escola e os seus fatores desencadeantes, os quatro pilares citados pro Carvalho (2014) são pertinentes para refletirmos o que estamos fazendo para facilitando a remoção de barreiras para a inclusão.

O questionamento a seguir, refere-se as ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.

Quadro 31: Professores.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.
Mulher Maravilha	<i>“Formação e/ou capacitação para os profissionais da rede regular; Orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade que os alunos poderiam usar; Palestras com profissionais capacitados com todos os profissionais da educação e família.”</i>
Batman	<i>“É, eu acho que uma das mais importantes seria a formação pros professores, essa ação seria uma das mais importantes e depois tá adaptando a realidade, do ambiente a realidade, sempre fala que não vai, são poucos, realmente são poucos alunos com deficiência, só que tem, só que existe e pra ter acessibilidade, pra garantir essa acessibilidade pra eles tem que adequar o ambiente mesmo tendo um ou dois alunos mas tem que adequar todo ambiente pra eles.”</i>
Mera	<i>“Um das principais ações é a formação continuada do professor de classe regular e também eu pensei aqui num cuidador nos casos mais específicos né, um cuidador pra cada aluno nos casos mais específicos e também práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão, é uma das ações que a gente precisa repensar né?”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 25: Ações a serem realizadas, considerando a inclusão de alunos com deficiência.



Fonte: da autora, 2018.

Mulher Maravilha, Batman e Mera concordam que é necessário a formação continuada; palestras para professores e familiares; a presença de mediadores para os alunos com deficiência mais severas nas salas comuns; adequação do espaço da escola.

A professora Mulher-Maravilha, considera: “*Formação e/ou capacitação*”, “*Orientar professores e familiares*”, “*recursos pedagógicos e de acessibilidade*” e “*Palestras*”, como sendo ações fundamentais para serem realizadas pela escola. Para Batman as ações são: “*formação*”, “*adaptação da realidade*” e “*adequar o ambiente*”. Mera por sua vez, reflete sobre: “*formação continuada*” e “*práticas pedagógicas compatíveis*” como ações que poderão ajudar na inclusão os alunos com deficiência. Para Piletti,

O argumento frequente dos professores que resistem à inclusão é de não estarem ou não terem sido preparados para a situação. Este desafio será superado por meio do enfrentamento dos obstáculos na convivência diária com a diversidade, superando as barreiras que do desconhecido trará. Os professores com a convivência e a busca pela solução dos desafios diários, poderão se apropriar de novos modelos comportamentais e atingir certa maturidade por meio da experiência e de uma reestruturação cognitiva (Idem, 2014, p. 43).

É preciso conviver para superar, é preciso conhecer para reconhecer-se dentro do processo de inclusão, só assim as barreiras serão transpostas. Alertamos, que só a formação sem compartilhamento solidário das experiências, também não fará a inclusão acontecer na escola. Assim, seguiremos para a próxima pergunta, que dialoga sobre a relação entre professor da sala comum e da SRMF.

Quadro 32: Professor.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Relação entre professor da sala comum e da SRMF.
Mulher Maravilha	“Com parceria . Estabelecendo articulações , pontuando dificuldades, estratégias e habilidades que promovam a participação e aprendizagem do aluno.”
Batman	“É, eu acho que é uma relação boa viu, por que assim, sempre eu tô conversando, no meu caso eu tô conversando com a professora de educação especial, a gente sempre tá tirando alguma dúvida, falando alguma coisa sobre aluno e tal, alguns conteúdos que é pra ela estudar pra prova ela, a professora pega comigo e aí reforça com ela aqui ou então até mesmo alguma avaliação, que pra a aluna é um pouquinho mais complicada pra tá fazendo e pro professor também é um pouco mais complicado pra tá realizando com ela na sala de aula junto com os outros aí a professora acaba realizando pra mim, aqui sozinha com ela e tal, explicando direitinho e precisa de mais atenção pra tá com ela e aí, acho que o nosso relacionamento é legal , dá pra ter um... é isso aí (risos).”
Mera	“Ainda com grande impasse né. Precisamos entender que a responsabilidade da inclusão dos alunos com necessidades especiais não é somente do professor de AEE, mas de toda uma estrutura de gestão educacional escolar. O professor da sala regular precisa planejar junto com o professor da Sala de AEE. Precisa haver uma relação de confiança e compreensão para que isso possa favorecer o desenvolvimento da criança.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 26: Relação entre professor da sala comum e da SRMF.

articulações
impasse
relação
confiança
boalegal
parceria

Fonte: da autora, 2018.

Para *Mulher-Maravilha*, “*parceria*” e “*articulações*”, são as suas impressões sobre a relação entre professor da sala comum e SRMF. Para *Batman* é “*boa*”, “*é legal*”. *Mera* reflete essa relação ainda com “*impasse*” e afirma que precisa haver “*relação de confiança*”.

Para Ropoli et al.,

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (2010, p.19)

No nosso entendimento a relação entre o professor da sala comum e o professor da SRMF não pode ser de impasse e nem de concorrência, pois é uma ação de cunho colaborativo sendo gerenciadas por coordenadores pedagógicos e gestores, para o bem comum do aluno com deficiência. A última pergunta para os entrevistados foi sobre a exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la, vejamos o que dizem.

Quadro 33: Professores.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.
Mulher Maravilha	“A exclusão social e escolar está associada a diversos fatores do cotidiano, como a educação tornar-se ponto de segregação e exclusão quando um ensino de qualidade inferior é oferecido a uma parcela da sociedade em função de sua condição monetária. Então, podemos salientar, que as condições financeiras, a cultura, a sexualidade, escolha de vida dentre outras, são motivos para a exclusão. Para reverter esta situação, bastaria ter ensino garantido para todos e qualquer pessoa, um exemplo disso, são as cotas raciais desenvolvidas pelas universidades para indivíduos de origem negra e indígena.”
Batman	“É, quando fala em inclusão se precisa tratar de inclusão é por que automaticamente existe a exclusão, né, a exclusão. Se não tivesse a exclusão não precisaria falar sobre inclusão e mesmo sendo tratado esse

	<p>assunto direto, sendo falado bastante mas existe ainda muita exclusão, muita exclusão. Até aqui dentro mesmo a gente fala bastante nas salas de aula e tudo assim, só que tem algumas crianças que ainda tem aquele, trata diferente um aluno que tem alguma deficiência vê diferente assim aí já trata diferente acaba até ofendendo falando algumas coisas, a minha aluna mesmo ela às vezes ela chega e fala: Ó professor, fulano me empurrou ali e me chamou de cega, de não sei o que. Assim, na minha sala não ocorreu isso, não ocorreu, por que logo que ela chegou os alunos não perceberam assim de cara que ela era, que ela tinha essa deficiência, acho que com uma semana ou duas semanas depois que alguns perceberam, mesmo por que como eu falei, ela tinha toda aquela desenvoltura aí acabava não percebendo e , aí alguns estranharam: oxi professor por que ela escreve com essa máquina? E aí eu ficava meio assim, aí falava: não, por que ela precisa. Aí, quando foi um dia, que eu não quis explicar aos alunos e conversar com eles na frente dela, até mesmo pra ela não se sentir diferenciada. Aí eu aproveitei um dia que ela precisava sair, foi pra Salvador pra umas aulas que ela tem lá, e aí eu aproveitei esse dia aí peguei quase uma aula toda falando com os alunos sobre inclusão que a gente precisa fazer isso pra as pessoas se sentirem iguais e tal, que não é pra tá falando certas coisas, que acabam ofendendo, fiz comparações: se você fosse assim, assim, você ia gostar que falassem do que você é, como você é? Ah professor, não. Então, é a mesma coisa, em tão vocês viram lá Ariel precisa daquela máquina por que ela não enxerga nada, não consegue enxergar nada, então ela só lê e escreve daquele jeito. Aí Peguei algumas folhas e mostrei pra eles, eles passaram e tal, viram como é a escrita dela, como é que ela lê e tal, tiveram toda aquela dúvida, eu tentei explicar da melhor maneira possível. Aí depois disso, depois disso os meninos abraçaram ela, sabe? Até, até me ajuda, na hora do recreio mesmo eu não preciso tá com aquela responsabilidade de tá olhando ela de tá junto com ela, as alunas, as amigas vai lá: Bora Ariel, bora Ariel e tal. Então, teve aquela, aquela, aí trata ela normal como qualquer outra aluna, só que aí quando parte pra outros que acabam, que gostam de ofender mesmo acaba fazendo essas coisinhas. (Pausa), conscientizando, conscientização é o melhor remédio, não impor, como tem algumas leis que tão querendo impor que siga aquilo, mas conscientizar, palestras essas coisas assim.”</p>
Mera	<p>“Muitos familiares de deficientes, devido a superproteção acaba excluindo ele da escola e da sociedade, como também muitas escolas acabam afastando os alunos com necessidades por falta de estrutura e interação a práticas pedagógicas inadequadas. Tanto a família como a escola precisa repensar e juntas encontrar soluções para incluir esses alunos de verdade na escola e na sociedade.”</p>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 27: Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.

garantido
 Conscientizando
 soluções
 palestras
 repensar
 cotas
 impor
 ensino
 segregação

Fonte: da autora, 2018.

Quando perguntamos aos professores sobre a exclusão escolar e na sociedade, motivos e estratégias par revertê-la, todos comungaram da opinião de que há exclusão na escola e na sociedade. Sinalizam que a escola, a sociedade e por que não a família, precisam repensar seus comportamentos e buscar soluções para minimizar a exclusão, isso fica claro na fala de *Mulher Maravilha*: “*segregação*”, “*ensino garantido e cotas raciais*”. Para *Batman* as ações possíveis podem acontecer são: “*Conscientizando*”, “*não impor*” e “*palestras*”. *Mera* acredita em “*repensar*” e “*encontrar soluções*”, para reverter a exclusão dos alunos com deficiência.

Considerando que a exclusão é um fator que perdura nas sociedades, Stainback e Stainback (1999), alegam que quando há a união dos que acreditam nas práticas inclusivas sólidas na escola, estas vão beneficiar todos. Concordamos com os autores, pois os professores, gestores, famílias, alunos, funcionários de apoio e comunidade, são corresponsáveis pelo exercício de inclusão no espaço escolar, mesmo que de alguma forma a exclusão esteja presente.

Desse modo, encerramos esta etapa de análise, elencando a formação continuada, a necessidade de melhoria na estrutura física da escola e a reelaboração do Projeto Político Pedagógico como pontos relevantes destacados pelos professores até aqui, e que merecem a implementação de ações efetivas na escola.

3.2.1.3 O espaço escolar e os processos de inclusão e de exclusão na perspectiva dos profissionais de apoio.

O bloco de entrevistas a seguir corresponde aos profissionais de apoio e foram realizadas de acordo a possibilidade de horário de cada um, pois estes profissionais cumprem o sistema de intitulado “turnão”. No Quadro 31 apresentamos as seguintes questões:

Quadro 34: Questões da entrevista dos profissionais de apoio.

PROFISSIONAIS DE APOIO	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Girassol, Violeta, Jacintos, Lírio, Orquídea, Gérbera, Lavanda.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você considera fato relevante a respeito da sua experiência profissional nesta escola? 2. Enquanto funcionário da escola, como você reflete sobre a sua prática profissional e a inclusão/exclusão escolar? 3. De que forma você colaborou na elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como você contribuiu para que o mesmo abrangesse a inclusão de alunos com deficiência? 4. Qual o impacto causado ao seu desempenho profissional a partir da inclusão de alunos com deficiência na escola? 5. Como você considera o espaço da escola no que se refere a inclusão de alunos com deficiência? 6. Já que temos debatido inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?

Fonte: da autora 2018.

Iniciamos perguntando aos atores educacionais sobre as suas experiências profissionais.

Quadro 35: Profissionais de Apoio.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Experiência Profissional
Girassol	<i>“O que eu considero relevante é a experiência que eu pego com os alunos, por que é gratificante você tá na cozinha, como eu trabalho na cozinha, e o aluno perguntar: Girassol a merenda hoje é o que? Ou então eu servir a merenda e o aluno dizer assim: Ô Girassol, mas tua merenda hoje tava gostosa; Girassol brigado pela merenda, foi boa, tava boa; Que dia é tal merenda que tu faz que eu acho uma delícia; que dia é sopa? Então é gratificante pra gente como profissional receber um...um, como vou dizer, que um aluno acha o que você faz importante, acha o que você faz bom né, pelo meu fato de ser alimentação, então é bom ouvir isso.”</i>
Violeta	<i>“Fato relevante pra mim é (pausa) é assim, questão do meu trabalho, como eu trabalho na limpeza eu me sinto satisfeita assim, eu fazendo um bom trabalho na limpeza e perceber que os alunos, que e´ a parte principal da Escola, quando chegam eles percebem que tá limpo, que tá agradável um ambiente agradável pra eles, professor também, funcionários também, tudo né, eu tento agradar todos em geral, mas quando é o aluno que chega pra mim e fala que gostou e que tá bonito e que tá bem arrumadinho, eu me sinto bem gratificada com isso.”</i>
Jacintos	<i>“Rapaz, assim nessa área do jardim e tem mais muitas coisas né, que a gente vê, do portão a jardim essas coisas eu acho muito importante né, o que eu faço assim referentemente assim também de lidar com essa criançada de forma, do jeito que é mas fazer o que, “nóis” vai lidando com eles no dia a dia a gente vai aprendendo e vai pedindo a Deus força cada dia pra ir tendo calma pra levar a vida.”</i>
Lírio	<i>“O pró, o que eu acho mais gratificante é a gente tá num ambiente desse trabalhando aí chega uma criança e pede permissão pra usar aquele ambiente aí eu tenho a maior satisfação em deixar eles usarem e o importante é você manter o ambiente limpo mas aqui na escola é o espaço deles, então pra mim isso é muito satisfatório.”</i>
Orquídea	<i>“Eu acho que, eu aqui na Escola né, o contato com a comunidade. A gente, o receber, o cuidar da criança, de toda Escola e eles chegarem e a Escola estar limpa né, isso é muito importante pra cada um de nós, na minha área que as crianças se sintam segura, à vontade na sua atuação aqui na Escola, que a criança passa maior parte da sua vida, ou seja um turno aqui, então eles tem que chegar e achar a Escola limpa e se sentir à vontade.”</i>
Gérbera	<i>“Eu gosto do que eu faço realmente. A minha satisfação é desenvolver um bom trabalho, principalmente para os alunos pra que eles vejam a merenda que eu faço, também gosto de ser pontual em meu serviço, fazer tudo que tiver em meu alcance, eu acho que, eu gosto de ser merendeira e fazer tudo que estiver em meu alcance.”</i>
Lavanda	<i>“Na verdade, a gente vê que a importância é no desempenho vamos dizer de cada pessoa que trabalha, de cada quem que desempenha o seu trabalho e a gente vê que a nossa Escola ela não tem todas as coisas que são necessárias, mas existe várias coisas assim que a gente tem conseguido.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 28: Experiência Profissional.

gratificante
satisfatório
importante
relevante

Fonte: da autora, 2018.

Girassol, Violeta, Jacintos, Lírio, Orquídea, Gérbera e Lavanda refletem as suas experiências profissionais como: “**relevante**”, “**gratificante**”, “**importante**” e “**satisfatório**”.

Os funcionários de apoio, de forma instintiva cumprem as suas funções buscando formas de promover a inclusão dos alunos. Figueiredo (2007) reforça, que promover a cultura inclusiva possibilita que a escola crie uma comunidade que acolha e colabore com todos e é o alicerce para que todos os alunos alcance o sucesso em suas aprendizagens.

Quando questionados sobre as suas Práticas Pedagógicas e exclusão e inclusão escolar, os entrevistados refletiram da seguinte forma:

Quadro 36: Profissionais de Apoio.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Prática profissional, exclusão e inclusão escolar.
Girassol	“ <i>Eu acho que é importante também o tanto que a gente observa, que as vezes tem coisas que os alunos, ô, os professores né, não observa como a gente que tá de fora. É, ultimamente eu venho observando uma aluna. Ela merendava certinho, todos os dias eu já comentava que ela era boa pra comer comida e tudo que a gente dava, eu tenho certeza que a professora dela não observou como eu observei, e a partir do momento que os pais passaram a dar dinheiro a ela, ela já não quer mais a merenda e eu observei isso na hora do lanche, aí eu já vinha observando que ela não queria mais merendar aí eu perguntei a professora ela disse é por que os pais agora trouxe dinheiro, eu disse: prejudicou a aluna, por que ela merendava certinho a merenda da Escola, aí às vezes deixa de merendar um mingau uma sopa e não toma mais por que ela sabe que depois que ela sai dali, ela vai ter o dinheiro. Então, é o olhar da gente diferenciado que na sala de aula a professora não vai ter esse olhar por que já é outro espaço.</i> ”
Violeta	“ <i>Sim, reflito, eu já pensei sobre isso. Não acho que eles são excluídos aqui na Escola, são incluídos né, é importante o trabalho que fazem com eles aqui, eu acho bem interessante e a gente vê até eles né, eles até apresentam assim satisfação quando chega aqui, que são bem atendidos né, gostam do trabalho que fazem com eles aqui, a gente vê nas expressão deles.</i> ”
Jacintos	“ <i>Eu acho importante né, de tudo que a gente faça aqui na escola. Eu penso na inclusão, deles ter uma forma melhor do que eles já têm né, ser melhor ainda. Até onde já vai tá bom, mais melhor ainda, fica melhor ainda.</i> ”

Lírio	<i>“É, eu acho assim que o trabalho aqui não deixa de não ser pedagógico, por que a gente tem que saber lidar com o aluno então de qualquer maneira a gente tá educando também, né? Sobre exclusão e inclusão ah, isso é muito importante, eu reflito e cuido muito bem deles e também a gente como mãe, (chora) fala a verdade, quando eu vejo uma criança assim eu me coloco no lugar da outra mãe (chora) por que eles confiam no profissional né, é a gente o professor, então a gente tem que receber bem, cuidar bem, se colocar no lugar do outro.”</i>
Orquídea	<i>“Reflito, é muito importante aqui como funcionária e na Escola em geral a inclusão hoje, que antigamente não tinha, eu creio que hoje tá muito aberta a inclusão que, em toda área social principalmente na Escola, é muito relevante.”</i>
Gérbera	<i>“Sempre tem, não deixa de não ter exclusão. A gente vê assim as pessoas que tem uma posição mais elevada dentro da escola. Sim, com relação ao aluno eu vejo sim, às vezes aquele aluno que tem uma classe mais...o tratamento não é igual para um aluno de classe mais baixa, eu nem me sinto feliz assim às vezes, tem professor que a gente vê como é que trata.”</i>
Lavanda	<i>“Sobre a inclusão que é necessária vamos dizer pra o que nós vimos, por que a gente sabe que existe vários tipos de crianças na Escola que precisa, vamos dizer assim, de professores que seja já específico naquilo que está fazendo por que essa é a dificuldade que às vezes muito de nós passamos por que existe crianças que a gente não tem como, não sabe como lidar com elas.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 29: Prática Profissional, exclusão e inclusão escolar.



Fonte: da autora, 2018.

Para justificar as suas falas com relação as prática profissionais e exclusão e inclusão escolar, *Girassol, Jacintos, Lírio, Orquídea, Gérbera e Lavanda*, se ancoram nos seguintes termos: “*observa*”, “*importante*”, “*ser melhor ainda*”, “*eu reflito*”, “*se colocar no lugar do outro*”, “*relevante*”, “*Sempre tem*”, “*dificuldade*” e “*não sabe como lidar*”, que converge com *Violeta*, quando esta diz: “*reflito*”, se referindo a sua prática profissional, porém diverge quando afirma: “*Não acho que eles são excluídos*”, se referindo aos alunos com deficiência no espaço escolar.

Piletti (2014, p.35), auxilia essa discussão quando diz:

Todos trazem em suas próprias representações, algumas elaboradas ainda no processo inicial de formação, na família e na escola, outras derivadas de experiência direta com o exercício profissional. Essas representações servem de filtros interpretativos tanto para os relacionamentos estabelecidos com o outro quanto para a produção e a execução de atividades no cotidiano escolar. Por isso, embora a maioria afirme ser a

favor da inclusão, na prática sua realização é mais complexa, por que exige uma reestruturação cognitiva dos indivíduos, ou seja, uma reelaboração de conceitos historicamente sedimentados sobre a capacidade e o papel da pessoa com deficiência na sociedade.

As representações dos entrevistados nos fazem crer, que em menor ou maior grau a exclusão está presente no espaço da escola, o grande desafio é discuti-la e a falta de interesse a respeito dessa discussão pode gerar mais pessoas alienadas que reproduzirão ações desencadeadoras de exclusão, quando o foco principal é incluir na diversidade.

O próximo questionamento foi acerca da participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e inclusão de alunos com deficiência. Os entrevistados responderam o seguinte:

Quadro 37: Profissionais de Apoio.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: <i>Participação na elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência</i>
Girassol	<i>“Não lembro de ter participado.”</i>
Violeta	<i>“Não lembro (pausa). Sim, sim, a gente colaborou. Lembro que a gente fez umas atividades sobre, só não lembro bem como foi.”</i>
Jacintos	<i>“Não, nunca fiz parte não.”</i>
Lírio	<i>“Como assim? Não, não tenho lembrança assim não, de ter participado.”</i>
Orquídea	<i>“Apoiando, nas reuniões, recebendo, abraçando, encarando a causa sabendo que pra nós era novidade a gente não tinha. Antigamente, quero dizer por que tem quinze anos como funcionária e esse projeto é recente diante da nossa realidade, então abraçamos e chegou estamos aqui.”</i>
Gérbera	<i>“Eu nunca colaborei não.”</i>
Lavanda	<i>“Ó, na verdade acho que seja necessário nem só na nossa Escola, como em todas as Escolas que tenha profissionais pra desenvolver com essa questão das crianças com deficiência. Aqui já tem alguém que colabora né, como existe outros lugares que não tem e é necessário que tenha alguém pra colaborar já pela questão como falei “nestante”, por que existe crianças que a gente não tem como lidar por não ser o profissional já especificado naquela área. Eu não participei da elaboração do projeto político pedagógico da Escola.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 30: Participação na elaboração do PPP e inclusão de alunos com deficiência

nunca
participei
recente fiz
colaborou
PPP projeto
Não não

Fonte: da autora, 2018.

Sobre a participação desses profissionais na elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola para a inclusão de alunos com deficiência, *Girassol*, *Jacintos*, *Lírio*, *Gérbera e Lavanda*, se justificam a partir dos seguintes termos: “*Não*”, “*nunca fiz*” e “*não participei*”, se referindo a participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. *Violeta*, que a princípio negou ter participado da construção deste documento, afirmou em seguida que esteve presente: “*a gente colaborou*”. *Orquídea*, por sua vez divaga alheia à pergunta, mas diz que a inclusão na escola é um “*projeto é recente*”. Mais uma vez constatamos que o PPP não foi elaborado com o apoio de todos os atores educacionais. Encontramos em Veiga (2001, p. 253) a seguinte argumentação:

Este é um dos importantes papéis do projeto político-pedagógico: construir, via diferenças, os interesses do coletivo, o que demanda uma postura reflexiva dos sujeitos que o constroem. A constatação, a análise e a crítica do cenário hegemônico articulado aos interesses das maioria são essenciais para qualquer movimento de superação.

Demonstrando mais uma vez a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a autora nos leva a refletir sobre a nossa responsabilidade diante da articulação desse documento e o seu poder de alcance para as transformações pedagógicas dentro da escola. Assim, o próximo questionamento é sobre o impacto causado às suas práticas pedagógicas com a chegada dos alunos com deficiência e os entrevistados refletiram da seguinte forma:

Quadro 38: Profissionais de Apoio.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: <i>Impacto sobre a sua prática profissional e a inclusão de alunos com deficiência.</i>
Girassol	<i>“Meu impacto? Meu pessoal? No meu setor de trabalho eu gostei, pelo interesse que eu percebo das outras crianças com eles, então no meu sentido eu achei interessantíssimo ter essas crianças na Escola, por que mostra pra elas que o mundo não é só o mundo delas, existe outras crianças de outro tipo, não é? Que precisa do acolhimento tanto do aluno, como do professor, como dos profissionais da Escola. Então eu achei superinteressante.”</i>
Violeta	<i>“Sim, sim, houve esse impacto. Por que na verdade é assim né, chama a atenção da gente né, quando o menino chega que é diferenciado dos outros a gente quer também agradar o modo de cada um, se tem um menino com deficiência visual você já tem o cuidado com uma coisa, se tem com outra deficiência já vê a deficiência daquele já quer atender a cada um dependendo da sua deficiência e eu gostei do projeto na Escola é bem interessante incluir.”</i>
Jacintos	<i>“Eu observo assim, que em nosso caso pra gente é importante ter eles aqui no meio da gente né, por que cada qual tem aquela diferença assim em termo de ser do jeito que eles é, mais a gente espera receber eles igual a qualquer um, igual a alguém assim que nem “nóis” é, assim vamos dizer...como é que diz, vamos esperar receber eles igual outros ser humano qualquer sem receio nenhum, do portão até a Escola onde ele quer e quiser parar eu estou ali e aparo os que vem na cadeira de rodas, se for preciso pegar no braço ou no colo vou estar sempre ali disposto pra fazer qualquer coisa que for possível pra ajudar eles a chegar onde se tem que chegar.”</i>

Lírio	“A inclusão do aluno? Eu acho assim, que não fez diferença , por que a inclusão deles naturalmente então não fez impacto a gente já tem que ter noção que eles não são crianças deficientes, eles são crianças especiais então eles tem que ser incluídos junto com os alunos...todos os alunos da escola.”
Orquídea	“É, foi um impacto por que a gente não tinha, como já disse, mas foi um impacto e também uma novidade e uma experiência ótima , hoje nós vimos eles assim como um todo, não fazemos exclusão, mas estamos aqui para apoiar cada criança e cada até adulto se chegar.”
Gérbera	“Você quer dizer assim, como eu trato os alunos com deficiência? O cuidado é bem diferente , é mais dedicado, quando eles vêm pegar a merenda eu tenho um outro cuidado que eu não tenho com outro que não é deficiente.”
Lavanda	“Assim, que a gente tem que tá disposto a poder ajudar as pessoa que aqui já desenvolve, vamos dizer, esse trabalho. Então naquilo que a gente puder colaborar a gente tem que estar sempre junto , por que só através das pessoas se agrupando é que a gente consegue, vamos dizer, chegar numa conclusão melhor para ajudar um ao outro.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 31: Impacto sobre a sua prática pedagógica e chegada dos alunos com deficiência



Fonte: da autora, 2018.

Violeta, Girassol, Orquídea, Lavanda e Gérbera, afirmam que houve impacto em suas práticas pedagógicas da seguinte forma: “**interessantíssimo**”, “**houve esse impacto**”, “**eu gostei**”, “**experiência ótima**”, “**é bem diferente**” e “**disposto**” e “**junto**”. Jacintos e Lírio demonstraram que não sofreram nenhum impacto: “**igual outros ser humano**”, “**sem receio**”, “**não fez diferença**”.

Conforme Piletti (2014, p.61),

[...] Vale lembrar que a maioria dos indivíduos desconhece os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência, por vários fatores, como falta de convivência, falta de interesse pela questão, falta de conhecimento e o fato de a maioria das pessoas com deficiência não participarem da vida social por que foram historicamente e culturalmente excluídas.

De alguma forma, todos os entrevistados se sentiram impactados com a presença dos alunos com deficiência na escola, porém afirmaram que a relação de todos estarem juntos em um mesmo ambiente possibilita uma grande experiência para eles – funcionários - e para a

escola no geral. Percebemos em suas falas um tom emotivo, que se sobrepôs ao questionamento sobre a necessidade de formação para atuar junto a esses alunos.

Assim, passaremos para a próxima pergunta considerando o espaço físico da escola para a inclusão e exclusão de alunos com deficiência, avaliamos as seguintes reflexões:

Quadro 39: Profissionais de Apoio.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: <i>Espaço físico da escola para a inclusão e exclusão de alunos com deficiência.</i>
Girassol	<i>“Eu acho que tá precário, mas está caminhando não é, já estivemos bem piores. Hoje nós já temos a sala de AEE, que já é um passo pra Escola muito importante. Estamos caminhando de passos pequenos, mas estamos caminhando de passos pequenos mas estamos caminhando. Estamos precisando de muita coisa ainda pra tá uma Escola certa, apta a receber esse tipo de aluno, mas com fé em Deus nós vamos chegar lá. Eu acho que precisa melhorar, mas já teve bem pior né, mas já teve um, que tenha sido pequeno, mas já teve um avanço né, só de ter essa sala dentro dessa Escola, já é um grande avanço, então que precisa melhorar precisa.”</i>
Violeta	<i>“Eu acho que o espaço aqui é bom, embora ainda precise de muita coisa né pra que possa atender, não tem ainda, não é qualificado pra todo tipo de deficiência né, ainda tem deficiência que ainda deixa a desejar e não tem como ele se sentir à vontade no espaço dentro da Escola. Eu acho bom os profissionais que tem aqui, eu acho que todo mundo atende as necessidades deles, acho que eles são bem assistidos aqui enquanto o espaço com o profissional, acho que não fica a desejar não.”</i>
Jacintos	<i>“O espaço da Escola nós faz igual a você, esperamos que melhore mais né, algumas coisas precisam melhorar pra eles, calçadas é preciso ter mais espaço pra eles, algumas portas depende de ter mais espaço pra eles também que não tem. Então tudo isso precisa melhorar cada vez mais.”</i>
Lírio	<i>“O ambiente tá bom, tem melhorado bastante. Da questão física o espaço tem melhorado bastante, agora da questão pedagógica é a falta do profissional qualificado né? Por que o professor sem os cursos próprios tem mais dificuldade para se adaptar com a criança especial.”</i>
Orquídea	<i>“Ainda é pendente, por que falta várias áreas para fazer acessibilidade melhor nos banheiros, tem algumas rampas, mas falta muita coisa ainda, o espaço físico da Escola falta. Profissionais, profissionais para atuar nessa área, nós precisamos muito e vemos a carência aqui do nosso lugar e especial a Escola é só ela que tem esse espaço, um começo né, uma ação que veio e nós abraçamos essa ação nós queremos dar continuidade.”</i>
Gérbera	<i>“Eu acho que deveria ser melhor. Eu acho. Por que eles merecem né, e tem como eles melhorar por que tem verba pra isso né, se vem né, por que não fazer melhor pra eles né.”</i>
Lavanda	<i>“Na verdade, aqui não é um espaço que ele esteja totalmente legalmente né? A gente vê que tem um espaço mas que ainda não é suficiente para todos, por que assim, cada criança com um tipo de deficiência é necessário que tivesse, vamos dizer assim, um lugar específico assim só pra ele, nem sempre acontece assim.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 32: Espaço físico da escola para a inclusão e exclusão de alunos com deficiência.

profissional
melhorar
pendente
qualificado
falta não
melhor
suficiente
precário

Fonte: da autora, 2018.

A partir das reflexões realizadas pelos entrevistados sobre o espaço físico da escola para a inclusão e exclusão de alunos com deficiência, tomaram destaque os seguintes termos: “*precário*”, “*não é qualificado*”, “*melhorar*”, “*falta do profissional qualificado*”, “*pendente*”, “*ser melhor*” e “*não é suficiente*”. Opiniões que convergem para a necessidade da melhoria da acessibilidade espacial e a necessidade da formação profissional para a área de inclusão. Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010, p.40), salientam que a acessibilidade espacial na escola parte de um contexto de ações e reflexões que reflita o papel da escola na atualidade “pensar a acessibilidade espacial na escola terá resultados se forem refletidas em melhoria da aprendizagem para que se promova uma qualidade de vida não apenas para os que necessitam de forma direta dessas mudanças, mas para a escola de forma geral”.

Vamos prosseguir ao o último questionamento, que versou sobre a exclusão escolar e na sociedade, motivos e estratégias par revertê-la.

Quadro 40: Profissionais de Apoio.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: <i>Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.</i>
Girassol	“É difícil essa, viu? bem difícil, por que fora exclusão na sociedade é difícil por que existe e é muito. Então, pra falar a verdade eu não sei nem como responder essa questão de uma forma de ajudar uma exclusão. Na Escola ainda tem um conceito que a gente pode né, entrar numa conversa, num debate , chegar num consentimento de ter uma ajuda, agora na sociedade é difícil por que cada um pensa de uma forma é bem difícil falar sobre exclusão fora. Não sei te falar de forma aberta não ó, acho difícil essa questão falar sobre exclusão é tão difícil hoje na sociedade a gente vê tantos casos. Rapaz, pra ajudar essas pessoas deveria partir principalmente no desenvolvimento até da cidade, por que ajudaria como rampa, essas coisas, que não existe, então se partisse dos grandes ajudar no transporte, no andar nas ruas, até nas praças se existisse uma ajuda maior seria mais fácil, por que a gente tenta mais é difícil.”
Violeta	“A exclusão tem melhorado bastante essa questão aqui. No início a gente via mais né, assim eles percebiam mais a diferença do aluno deficiente e hoje já se tornou normal, mas já se tornou normal entre os meninos aqui na Escolas, os profissionais também já tratam mais como um todo igual, acho que aqui dentro da Escola tem melhorado bastante essa questão. Na sociedade eu acho que ainda existe muito a exclusão com deficiência, é ainda existe preconceito. Para combater a exclusão é preciso trabalho assim, informativo né, sobre a deficiência acho que ajudava, por que as pessoas pensam de um jeito mas muita gente pensa por falta de conhecimento até né, acha que pela deficiência a pessoa não é capaz de tal atividade e pela informação a pessoa acaba aceitando né, e na prática também eles vão vendo que o deficiente é capaz, cada um com sua capacidade mas o deficiente é capaz de chegar onde ele quer, aí a sociedade iria aceitar melhor com informação, trabalho informativo.”
Jacintos	“Isso tem diferença né, as vezes um pensa de uma forma outro pensa de outra sempre é assim né, se todo mundo sentasse um pouco assim e debatesse pra chegar lá seria até melhor né, pra não ter exclusão. Sentar e conversar e alongar o diálogo pra chegar a situação que possa abranger toda a situação a que se leva, o que leva a exclusão é pessoas que não pensam bem né, igual como se diz, a todos. Então, é um debate que tem que ser debatido junto pra chegar lá, precisamos de pessoas capazes de conseguir isso. Só as pernas não vão fazer subir ladeiras, tem que abrir a mente.”
Lírio	“Tem mudado muito, até assim na questão profissional que tem muitas empresas hoje em dia que já tem as vagas para pessoas especiais, com deficiência, com alguma dificuldade, então a sociedade tem melhorado mas ainda

	<i>existe muita exclusão né, que as pessoas não recebem bem as crianças com deficiência, mas eu acho que tem melhorado sim, e pra melhorar cada dia mais é questão profissional é professor com qualificação pra poder ensinar melhor, por que uma pessoa que nunca lutou com uma criança especial não vai né, saber se adaptar com ele. A principal fala é você se colocar no lugar do outro, por que a gente que é mãe tem seus filhos normal, mas uma mãe que tem seu filho especial deixa toda sua vida pra poder que cuidar né, cuidar deles, levar na escola ir buscar, lá no Rio tinha uma mãe que ia no mesmo ônibus da escola aí ela não trabalha só vive do salário do filho, então é uma coisa que vai deixar sua vida pra cuidar da vida de seu filho, então a fala principal é você se colocar no lugar do outro.”</i>
Orquídea	<i>“A exclusão hoje, acho que não tem não, não existe e volto e digo, muitos exclui por que também às vezes não conhecem né, como nós na Escola já temos mais contato, a gente cria amor, cria atenção né, e a sociedade no todo não vê como eu vejo, como a Escola vê, mas a Escola eu acho aqui na Escola não tem exclusão com essas crianças, mas que existe ainda exclusão na sociedade como pergunta aí, mas na Escola eu acho que já é inclusão mesmo.”</i>
Gérbera	<i>“Sim, existe exclusão na sociedade. Eu acho que o povo deveria enxergar de outra forma diferente, sempre tem a exclusão como eu falei no início, até entre os professores mesmo a gente vê isso e não devia acontecer e sempre tem um jeito diferente que não deveria ter entre eles.”</i>
Lavanda	<i>“Na verdade a gente vê que a exclusão existe não só aqui como em todos os lugares a gente vê que muitos são excluídos, não só as vezes pela questão é e, que as pessoas queira excluir, é pela questão mesmo profissional que não é né todas as Escolas que tem né, graças por que aqui nós já temos vocês pra poder colaborar bastante com essa situação dessas crianças, mas a gente sabe que não é em todos os lugares que tem, então é por isso que vem essa questão de uns lugares as crianças ainda estarem excluídas, até por que as pessoas não sabem liderar com elas. Eu quero colocar assim, por que é necessário que assim como tem essas crianças de várias formas de deficiência, então que pelo menos em toda escola tivesse pelo menos um profissional que pudesse entender essas crianças pra que elas pudessem avançar no que elas necessita, por que acontece em algumas escolas que não tem um profissional fica bem mais difícil pros professores é, pra qualquer um de nós, que trabalha né, que lidera em cada escola, por que a gente não sabe como liderar essas crianças pra que eles possam ter um bom desenvolvimento.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 33: Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.



Fonte: da autora, 2018.

Para *Girassol*, *Jacintos*, *Lírio*, *Gérbera* e *Lavanda*, existe exclusão na escola e na sociedade. *Violeta* e *Orquídea* falaram que na escola não existe exclusão, mas que na sociedade existe. Quanto as soluções para reverter a exclusão na escola e na sociedade, os termos em

destaque foram estes: *“ajudar”, “debate”, “informativo”, “sentasse”, “se colocar no lugar do outro”, “profissional”*.

Nesse contexto de opiniões dessemelhantes, cabe-nos analisar que tanto a escola quanto a sociedade uma perfaz o caminho da outra com relação a inclusão e exclusão, tema dessa pesquisa e que cabe a escola e os que dela fazem parte mudar essa realidade. Fazendo um apanhado geral, podemos afirmar que sem a conexão com Projeto Político Pedagógico a escola não atingirá o objetivo da inclusão, que segundo Mantoan (2011), leva em conta as diversas culturas e os circuitos de interação humanas[...]. Assim, se encerra para esse momento, o diálogo com os profissionais de apoio, que veio a confirmar por meio de seus depoimentos que o espaço físico e pedagógico da escola para a inclusão do aluno com deficiência merece reestruturação aliando ações do poder público municipal a do corpo diretivo e demais funcionários da Escola Municipal.

3.2.1.4 O espaço escolar e os processos de inclusão e de exclusão na perspectiva das famílias.

Vamos conhecer as reflexões das famílias dos alunos com deficiência, sobre a exclusão e inclusão no espaço escolar. Das oito famílias de alunos com deficiência, apenas duas foram entrevistadas em suas residências, pois algumas mães estavam impedidas deslocar-se até a escola devido aos afazeres domésticos. As famílias estão representadas em sua totalidade pelas mães dos alunos com deficiência e que frequentam a SRMF da Escola Municipal Pesquisada. Dessa forma, elaboramos sete questionamentos, são eles:

Quadro 41: Questões das entrevistas das famílias dos alunos com deficiência.

FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Pérola, Cristal, Âmbar, Galena, Opala, Safira, Ágata e Rubi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como tem sido a sua trajetória enquanto mãe de uma pessoa com deficiência? 2. Como você analisa o exercício da inclusão dentro da escola? 3. Enquanto responsável por um aluno/a com deficiência, como você analisa o espaço físico e pedagógico da escola voltado para a inclusão ou exclusão escolar? 4. Enquanto mãe de um aluno com deficiência, como você reflete sobre o seu papel dentro da escola? 5. De que forma você colaborou na elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como você contribuiu para que o mesmo abrangesse a inclusão de alunos com deficiência? 6. Como você percebe a relação entre o profissional da SRMF, professor da sala regular da escola e família do aluno com deficiência? 7. Já que temos debatido inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia reverter-la?

Fonte: da autora 2018.

Assim, introduzimos o primeiro questionamento e avaliamos as respostas que se seguiram.

Quadro 42: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Trajetória familiar da pessoa com deficiência.
Pérola	“Muito, assim, um pouco difícil por que é muito complicado e a pessoa tem que ter muita paciência “tomem” pra lidar com eles por que senão, é muito difícil pra eu que sou mãe e “gorquer” mãe “tombém”.”
Cristal	“É, muito pesado, muito preocupante assim, na luta por que começo a trabalhar da hora que eu levanto até a noite e lidando ai com toda luta (sorri) pedir força né, a Deus pra vencer .”
Âmbar	“Pra dizer a verdade a trajetória é um pouco complicada é difícil, mas a gente corre atrás, a trajetória é um pouco com algumas dificuldades alguns problemas, mas a gente corre atrás dos nossos objetivos a gente chega lá e devagar nós estamos chegando.”
Galena	“É muito difícil , (pausa) é muito difícil. Por que aqui na escola não, mas a sociedade (sorri), ainda tem o preconceito. Antes eu vou dizer pra você, eu chorava eu dizia: meu Deus por que isso pra mim, eu não queria aceitar, mas hoje não, passou.”
Opala	“Tem sido, tem sido meio difícil , mas bola pra frente que Deus abençoe que eu consiga até o final.”
Safira	“Difícil, por que assim a gente vê a forma que...como trata ela é diferente, aí eu acho difícil . Na escola que ela frequenta eu percebo isso.”
Ágata	“Trajetória muito difícil , difícil, complicada , por que apesar de ser uma criança com deficiência é uma criança também que a cada dia que passa vai crescendo, não anda aí fica mais difícil ainda a convivência, o meio de se transportar ... várias coisas.”
Rubi	“Bem difícil assim, mas... difícil e tranquila ao mesmo tempo né, só...difícil quando ela ficou muito ruim, mas graças a Deus tá bem agora, tá tranquilo, tá bem melhor, mais calma. Não tá tendo convulsões, tá bem melhor.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 34: Trajetória familiar da pessoa com deficiência.



Fonte: da autora, 2018.

Assim, iniciamos o primeiro questionamento perguntando a respeito da trajetória familiar, enquanto mãe de uma pessoa com deficiência. *Pérola*, *Cristal*, *Âmbar*, *Galena*, *Opala*, *Safira*, *Ágata* e *Rubi*, afirmaram ser muito difícil mas revelaram também força e perseverança, que foi representado por meio dos seguintes termos: “**difícil**”, “**complicado**”, “**preocupante**”,

“tranquila”, “bola pra frente” e “vencer”. Quando essas famílias, na sua totalidade representada pela figura materna, descrevem as suas dificuldades no cotidiano familiar para cuidar dos seus filhos com deficiência, temos o dever de esclarecer que algumas dessas mães assumem papéis diversos, como: Os afazeres domésticos; trabalhar fora; cuidar de outros filhos e dos filhos com deficiência. São famílias de classe média baixa, na sua maioria com renda de um salário mínimo e que recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC, para auxiliar nas necessidades desses filhos.

Stainback e Stainback (1999, p. 417), afirmam:

No brutal processo de descoberta, os pais tendem a ser relutantes em compartilhar informações até mesmo com seus familiares mais próximos ou com a própria criança, com medo de que eles não entendam. Seu segredo reforça as percepções negativas em torno das crianças com deficiência, contribuindo não-intencionalmente para colocar barreira à inclusão e aceitação.

Concordamos, pois avaliamos nas falas das famílias alguns desabafos que coincidem com a explanação dos autores. Particularidades dão conta que, *Pérola, Cristal, Galena e Safira* vivem com os pais dos seus filhos com deficiência, embora *Âmbar, Opala, Ágata e Rubi* não convivam com os pais dos seus filhos com deficiência. O abandono é atitude comum por parte desses pais, após o nascimento desses filhos com deficiência, contudo, em nenhum momento durante os diálogos mantidos para as entrevistas, essas mães expressaram descontentamento ou direcionaram culpa a esses pais. O certo é que aos poucos, de forma tímida, estamos conseguindo que as famílias participem da vida escolar de seus filhos, reivindicando a inclusão dos mesmos. Assim, vamos dar prosseguimento ao segundo questionamento versa sobre Inclusão e exclusão na escola.

Quadro 43: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Inclusão e exclusão na escola.
Pérola	<i>“Ela (filha) foi uma aluna assim, que não dá trabalho na escola, convive muito bem assim, com as professora muito bem, com as diretora, com as amigas, as outras alunas da escola “tombém”. O que eu acho dela mesmo é só por causa que ela não aprende nada, ela não aprende. Ela escreve tudo, mas lê ela não lê. É só mais que eu acho uma coisa assim, muito triste, assim pra eu, que sou mãe, que eu queria que ela soubesse ler, mas ela não sabe, ela escreve mas não lê.”</i>

Cristal	<i>“É por enquanto, eu...do início? Era assim, não era bem, bem atendido no atendimento por que não era escola suficiente pra ele né, era misturado com outros, uns bagunçavam e ele não gostava daquele lugar, daquele ambiente e aí ele começou a se irritar e disse que não ia mais naquela escola não, participou um ano e disse que não ia não. Os meninos soltavam bomba, era uma bagunça danada, ligavam som e ele mandava parar, ele pedia e quanto mais ele pedia mais os outros bagunçavam, aí é tanto que ele disse - não vou mais aí não, não vou. Quando falava em escola ele dizia é no Pedro Daltro? Eu digo não, é na Escola, sendo no Escola ele gostou, foi no TOPA uns dois anos e aí acabou também o TOPA, continua nessa, eu tô achando que tá indo até mais ou menos nessa, o atendimento tá sendo...bem, não tenho o que reclamar não.”</i>
Âmbar	<i>“Dentro da escola a inclusão eu achei boa, Ariel tá se envolvendo bem com todo mundo, todo mundo se envolve bem com Ariel, conversa bem com Ariel. Ariel não está sendo rejeitada por ninguém, todo mundo trata Ariel super bem, então isso pra mim é inclusão. Todo mundo chegar perto, apoiar, ajudar estar junto, isso pra mim é inclusão, ajudar no que pode, falta alguma coisinha aqui, outra coisinha ali, mas em termos de inclusão na sala de aula Ariel está sendo muito bem.”</i>
Galena	<i>“É bem, aqui ela não sofre exclusão. Graças a Deus os alunos, os colegas aceitam ajudam, muitos ajudam ela, aqui é ótimo, é ótimo, pense que eu gostei, um lugar que amei pra minha filha, não tenho do que reclamar, (risos).”</i>
Opala	<i>“Eu num, eu num vou muito na escola não, mas é...aceitar assim uma pessoa com deficiência assim é meio difícil né? Por que a escola não é habituada para deficientes, não tem muitos, não sei, aceitou ele numa boa.”</i>
Safira	<i>“Na escola que ela frequenta a exclusão que eu percebo é sobre os professores assim, que quer que ela faça as mesmas atividades dos outros alunos que é normal, até os coleguinhas olham assim pra ela, diferente, tudo isso a gente vê. A inclusão não está acontecendo como deveria. Sempre é assim, em alguns momentos acontece o acolhimento e em outro acontece a exclusão.”</i>
Ágata	<i>“A inclusão não está muito boa ainda não. Pelo menos na escola que ele tá, tá faltando. O espaço aqui da escola? sobre o espaço daqui eu acho muito bom, tem muitas coisas assim, que já tá melhorando, desde o primeiro dia que ele entrou aqui a cada dia que passa tá melhorando, cada dia mais, já na escola regular que ele está me disseram que iam trazer um educador pra ele, para cuidar dele, mas até agora não apareceu. Ele vai assim, só pra ficar assim no meio das crianças, não faz nada de interessante.”</i>
Rubi	<i>“Achei bom aqui. Por que dá atenção, dá atenção, bem diferente de São Paulo, bem atencioso.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 35: Inclusão e exclusão na escola.

exclusão
escola
convive
boa
faltando
inclusão

Fonte: da autora, 2018.

Dando segmento ao diálogo, quando indagadas sobre o processo para inclusão e exclusão no espaço da escola, embora apenas duas alunas frequentem a sala comum e a SRMF da escola pesquisada, *Pérola*, *Cristal*, *Âmbar*, *Galena*, *Opala* e *Rubi*, afirmam que não há exclusão na escola pesquisada e sobre a inclusão dizem: “*convive muito bem*”, “*bem*”, “*boa*”, “*é bem*” e “*bom*”. *Ágata* e *Safira*, que estão com os filhos em outra escola regular, afirmam que a inclusão na escola que os filhos frequentam: “*não está acontecendo*” e “*tá faltando*”.

Quando *Ágata* e *Safira* fazem os seus desabaços quanto a exclusão se referindo a outra escola regular, podemos tomar a opinião de Mantoan (2006), quando relata a necessidade do professor estar apto a gerir as demandas da escola e complementa dizendo que é um grande equívoco da escola acreditar que alguns alunos vão para aprender e outros apenas para socializar-se, e reitera que a escola é um espaço de aprendizagem para todos.

Fica claro nas representações das entrevistadas, que é necessário um diálogo para que a escola perceba que o seu espaço é produtor e reproduzidor de discursos e comportamentos excludentes, buscando neutralizar tais discursos e ajudando a promover inclusão. Prosseguindo nessa discussão, a próxima pergunta foi com relação ao espaço físico e pedagógico da escola para inclusão do aluno com deficiência. Vejamos as respostas:

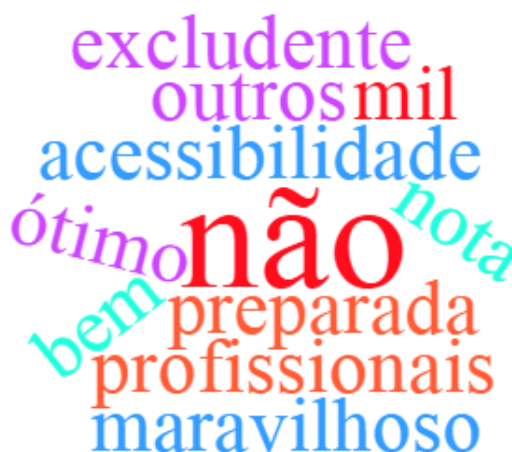
Quadro 44: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Espaço físico e pedagógico da escola para inclusão do aluno com Deficiência.
Pérola	“Muito bem , atende muito bem, demais. Tanto ela como outros que estudam assim do mesmo problema dela. Eu acho que é muito bem. Na escola, eu acho que precisava de professora tombem, as professoras tombem, por que não é só a minha filha que acho que tem essa “ <i>dificuldade</i> ”, eu acho que tem muitos “ <i>tombém</i> ” que nem ela, então eu acho que precisava de professora mais capacitada pra elas, seria muito bom, muito bom mesmo.”
Cristal	“Pra mim, eu não tenho o que dizer não, tô achando ótimo . Dá pra ir, dá pra levar (risos). Melhorou é, fizeram uma rampinha também, no início tava meio ruim, ali onde fizeram a rampinha melhorou mais ou menos. Dentro da escola tá bom, pelo o que ele participa assim das atividades tá bom demais.”
Âmbar	“Físico da escola.....quer dizer no geral? Ó, de aprendizagem eu tô achando maravilhoso . O professor ensina ela super bem. Ela tem um relacionamento com o professor da sala regular, ela não tem o que reclamar, ela nunca me reclama nada, não me falou nada em relação ao professor em sala de aula. Ela é bem atendida com ele, ensina ela no que pode, dá atenção pra ela bastante. Na sala de AEE, também, ela não tem o que reclamar ela é bem atendida, ela gosta da pró, a pro se esforça bastante para ajudar no que pode e no que não pode também ela está rente ciente com Ariel se preocupa com Ariel. Então, em relação ao ensino tá ótimo, eu não tenho o que falar, mas em relação ao espaço da escola tá deixando a desejar, então tem que melhorar algumas coisas em relação ao espaço da escola, acessibilidade, é um pouco complicado, as rampas escorregadias, as pistas táteis que não tem.”
Galena	“Eu acho que tá tudo nota dez, nota mil e esse ano ela avançou muito, muito, ela me surpreendeu, a cada ano que passa tá surpreendendo. Você vê que Jasmine chegou aqui, Jasmine não falava com ninguém, nada, nada Jasmine não falava, Jasmine hoje já conversa com todo mundo.”
Opala	“Acho que não tá muito preparada não. Por que é muito aluno pra um só tomar conta, e muito professor assim né? Aí fica difícil pra ele também que ele não gosta de ficar em muita multidão de gente, não gosta não.”
Safira	“Se tem exclusão ou inclusão? Eu acho assim, há exclusão , por que assim...assim, a exclusão, por que assim, quando ela vai no banheiro assim só, ela não podia ir, tinha que ter alguém pra ir com ela, ela sempre se queixa

	<i>que vai ao banheiro sozinha. O espaço físico também a sala dela é muito alta, aí tem uma grade que ela fica e eu digo – Moana não pode ficar aí. Não tem ninguém pra ficar olhando ela. Tem rampa na escola, mas não tem acessibilidade, como assim onde ela fica é alto e ela tem epilepsia, eu fico com medo de acontecer alguma coisa assim, poderia ter um espaço pra ela, se acontecer, ela for no banheiro só e acontecer uma coisa assim com ela...eu acho que tá tendo a exclusão, ela precisava de alguém pra orientar ela. Lá na escola tem um relatório falando sobre ela.”</i>
Ágata	<i>“Era pra ter assim, um professor próprio pra ele, era pra ter assim já até uma cadeira já pra deixar pra ele lá, que tem uma cadeira de adulto lá, mas não é próprio pra ele. Tem sim exclusão lá. Aqui pra receber Luca melhor mas também...só assim...outras partes se tivesse como trazer fono, alguns outros profissionais assim, mas fora isso aqui é ótimo.”</i>
Rubi	<i>“Não tenho o que reclamar, tá ótimo. Por enquanto eu estou vendo ótimo ela está desenvolvendo bem.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 36: Espaço físico e pedagógico da escola para inclusão do aluno com deficiência.



Fonte: da autora, 2018.

O espaço pedagógico é visto por *Opala, Cristal, Âmbar, Galena, Ágata e Rubi* como: **“bem”**, **“ótimo”**, **“maravilhoso”** e **“nota mil”**. Sobre o espaço físico da escola, *Âmbar* diz que tem que melhorar e aponta vulnerabilidades no espaço arquitetônico.

Opala, Safira e Ágata, se referem à escola na qual os filhos estudam, que não é a escola pesquisada, como excludente: **“não tem acessibilidade”**, **“não tá muito preparada”**, e **“outros profissionais”**. Silva, Henrique e Rocha (2015, p.86) explicitam seus pressupostos:

A acessibilidade permite a acreditação e qualidade dos meios para o livre acesso das pessoas com deficiência. A efetiva inclusão e participação social dos indivíduos com deficiências é sim uma possibilidade e não um pensamento utópico, irreal, desde que tenha condições de livre acesso [...].

O autor contribui com os discursos das entrevistadas ao apontar a acessibilidade de forma geral como probabilidade de aprendizagem e conseqüentemente de inclusão e que segundo essas famílias, sempre fica pendente de alguma forma. O diálogo não cessa e agora vamos saber a respeito do papel da família dentro da escola:

Quadro 45: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: O papel da família dentro da escola.
Pérola	“Muito bem , por que quando eu vou lá acompanhar a reunião eu sou atendida bem “tombém”, elas passam a explicar tombem sobre de Rapunzel e é tudo bem com elas e comigo “tombém”, tudo bem.”
Cristal	“É, eu levo, ele agora tá ficando lá, eu não fico mais ele não. Ele diz que quer ficar só, antes ele dizia: mãe vá pra casa que eu fico aqui, aí eu deixo lá uma hora, uma hora e meia volto e vou pegar. Tá sendo bem , se comunica bem com a professora pergunta idade de mãe, de tudo, de onde é de onde não, é e eu com a professora como irmã e amiga, irmã de igreja a gente se relaciona bem.”
Âmbar	“Acho que meu papel na escola, eu não sei nem o que dizer. Acho que eu tenho que me esforçar mais (sorriso), estar mais pero de Ariel, ajudar mais, assim, mas não tenho como, eu dependo dos professores, eu dependo de todo mundo, mas eu faço o que eu posso na escola, eu venho sempre trago ela, venho buscar, ajudo no que eu posso nas atividades. Então, eu tô próximo a ela no que eu posso, eu tô perto. Um pouco difícil né, mas eu tô perto.”
Galena	“Eu sou uma mãe que participa da vida de Jasmine na escola. Sempre que precisa eu ou o pai vem. Nunca deixamos de atender ao chamado da escola. Procuo estar atenta as necessidades dela e converso com a professora sempre que possível.”
Opala	“Por que assim, ficou mais ruim por causa da menina, mas antes da menina eu também não ia muito não. Eu tava levando ele, mas depois ele dizia que não queria que eu levasse não, que ele já era grande e ficava com vergonha dos colegas, aí eu parei de ir, mas quando tinha uma precisão assim dizia assim, os meninos tava “intitando” ele, que no começo “inticaram” ele. Particpei umas duas vezes de reunião de pais, mas eles não falavam nada dele não. Falava com todas as mães assim normal nas reuniões que ia assim e pronto.”
Safira	“Meu papel é bom , por que o que eu posso fazer eu faço. Sou presente na escola, sempre tô na escola, só não vou no dia que ela não quer ir eu não vou, mas o meu papel eu faço.”
Ágata	“Considero. Lá eu que vou levar na sala regular, converso , ele (o professor) me procura as coisas eu respondo. Procura quem é a professora daqui, Disse até...que ia entrar em contato com Mera, eu até esqueci de procurar Mera se ele entrou em contato com ela, queria saber algumas coisas.”
Rubi	“Como assim por exemplo? Tenho vindo a escola, tenho conversado com a professora sempre, o que acontece ela sempre tá conversando comigo, aí eu... em casa, eu e minha irmã conversa e orienta ela.”

Fonte: da autora, 2018

Figura 37: O papel da família dentro da escola.

participa
presente
converso
esforçar
ajudar
atenta

Fonte: da autora, 2018.

A respeito do papel da família dentro da escola, *Pérola, Cristal, Galena, Safira e Ágata* dizem ser presentes: **“bem”, “participa”, “atenta”, “bom”, “presente” e “converso”**.

A filha de *Pérola, Rapunzel*, concluiu o Ensino Médio em 2017, tem um bebê de dez meses e frequenta a SRMF. *Opala* alega que depois do nascimento da filha mais nova não foi mais à escola acompanhar o filho *Ben 10* e confia que antes do nascimento da criança, também **“não ia”** à escola. *Âmbar*, mãe de *Ariel*, aluna cega, que frequenta a sala comum e a SRMF da escola, sobre seu papel neste ambiente diz que é preciso: **“me esforçar mais” e “ajudar”**, embora frequente a escola, *Âmbar* se posiciona como uma mãe que precisa dispensar mais atenção a filha. Na opinião de Piletti (2014, p. 55), em seu livro *Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar*:

A família contribui de forma significativa no desenvolvimento escolar da criança, desempenhando suas funções sociais, auxiliando e participando de seu processo de escolarização e dos projetos da escola. Em qualquer tipo de família, portanto, a presença de um filho com deficiência gera dúvidas, angústias e outros sentimentos como revolta, aceitação, penalização, coragem, etc.

As dúvidas e angústias que a autora relata fica evidente nas entrevistas e demonstra que a inclusão escolar ainda está em processo de desenvolvimento na escola pesquisada, bem como em todas as demais escolas, motivo pelo qual a família tem papel fundamental nesse contexto. A partir da presença do aluno no espaço escolar, perguntamos aos entrevistados sobre a participação na elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico:

Quadro 46: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TERMO GERADOR: Participação na elaboração e/ou reelaboração do PPP.
Pérola	<i>“Não, não lembro, se...não lembro, não, não lembro, é não lembro.”</i>
Cristal	<i>“Eu já ouvi falar, mas nunca participei, não nunca teve reunião nem nada não.”</i>
Âmbar	<i>“Nessa escola eu não compartilhei, eu não ajudei, posso ter feito em outras escolas como eu já corri atrás de algumas coisas em outras escolas, em outras cidades que eu já morei, mas no geral, aqui mesmo, não, nessa escola só tenho pouco tempo que a minha filha está aqui, então não colaborei em nada.”</i>
Galena	<i>“Eu vim pra reunião, mas só que eu estava de resguardo, bebê de colo. Eu não lembro exatamente a data, mas eu acho que foi finalzinho de setembro.”</i>
Opala	<i>“Não, nunca vi esse documento não.”</i>
Safira	<i>“Já fui aqui na Escola, foi bom eu gostei, ajudou muito. Assim, eu já fui chamada pra reunião, então acho que não foi pra isso não.”</i>
Ágata	<i>“Não participei, nunca fui chamada pra isso.”</i>
Rubi	<i>“Não participei.”</i>

Fonte; da autora, 2018.

Figura 38: Participação na elaboração e/ou reelaboração do PPP.

NãoPPP
nunca
não
ajudei

Fonte: da autora, 2018.

Perguntamos sobre a participação na elaboração ou reelaboração do PPP da escola para a inclusão de alunos com deficiência, Pérola, Cristal, Âmbar, Opala, Safira, Ágata e Rubi revelaram: “*Não*”, “*nunca*”, “*não ajudei*”, “*não foi pra isso*”, “*nunca fui chamada*”, “*não participei*”. Galena diz ter ido a uma reunião, mas não deixa claro se foi para elaborar ou reelaborar o PPP da escola. Tanto quanto os professores e profissionais de apoio, as famílias dos alunos com deficiência não tiveram participação na elaboração ou reelaboração do projeto político pedagógico da escola e consequentemente não traçaram metas para a inclusão escolar dos seus filhos. Para Veiga (2001), é fundamental a presença da família na elaboração do projeto político pedagógico para que a mesma possa participar das ações educativas da escola refletindo, sugerindo e fazendo questionamentos que venham a contribuir com a gestão escolar.

A família precisa assumir o seu papel dentro da escola e considerar a sua participação tão importante, quanto a das demais famílias, sujeitos imbricados com o cotidiano da escola que pode colaborar com a inclusão de todos. Para tanto, a próxima análise é acerca da relação entre professor da sala comum, professor da SRMF e família:

Quadro 47: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TERMO GERADOR: Relação entre professor/a da sala comum, professor da SRMF e família.
Pérola	“ <i>Muito bem.</i> ”
Cristal	“ <i>Não, o contato com ela mesmo assim, só lá dentro mesmo. Assim, ela nunca ligou pra mim, as vezes quando eu vou pra roça que levo ele, esses dias mesmo eu levei e não sabia, que ela disse que se eu não pudesse ir na quarta, que eu tô indo pela manhã agora, você pode vir em qualquer outro dia, só não na sexta. Comunica, sobre isso, ela liga (irmã de Marvin) deixando algum recado, comunica bem.</i> ”
Âmbar	“ <i>Olha, como eu já tinha falado logo no início da entrevista, os professores das salas são super legais com Ariel, atenciosos com ela, é..não deixa ela a desejar, não tem motivo pra reclamação, Ariel se relaciona muito bem com eles, tem um relacionamento muito bom, ela adora o professor, ela gosta muito da professora. Entre o professor</i>

	<i>da sala regular e da sala de AEE, graças a Deus é uma maravilha não tenho o que falar, só que o professor não sabe braile, mas se esforça ao máximo que pode né, e eu como mãe...tô aqui, mantendo contato com os dois, conversando, tirando dúvidas, fazendo perguntas, eles me ajudando, eles faz algumas perguntas, eu ajudo como posso, então é um ajudando o outro na sala de aula, eu como mãe tentando ajudar e eles como professores também estão do meu lado.”</i>
Galena	<i>“Eu acho que é ótimo, tudo bom, por que eu sempre tô me comunicando procuro as coisas o que tá se passando, eu não tenho do que reclamar, acho que tá tranquilo.”</i>
Opala	<i>“Eu não sei explicar não, ele não tá indo, aí agora não sei explicar esses negócio aí não. Mera dizia que era bom, mas só que só foi uma duas vezes só, apulso ainda por que eu levava a força. Ele falava muito bem de você, que você tratava ele bem e falava bem de você, que era apaixonado por você.”</i>
Safira	<i>“Assim, como assim? (repetimos a pergunta). Não existe o contato com o professor do AEE com o professor da sala comum. Deveria acontecer por que seria melhor pra ela. Esse contato não existe.”</i>
Ágata	<i>“É assim, com a família é diferente, a criança com a família e com o professor da sala de AEE é muito bom. Só a reclamar mais da outra escola, o contato não é muito bom não. Não teve ainda o contato do professor daqui com o de lá não.”</i>
Rubi	<i>“Muito bom, eu percebo bom, o atendimento é muito bom. Diálogo com a professora daqui (AEE) também.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 39: Relação entre professor/a da sala comum, professor da SRMF e família.



Fonte: da autora, 2018.

Seguimos dialogando sobre a relação entre professor da sala comum, professor da SRM e família e *Pérola, Cristal, Âmbar, Rubi* refletem sobre essas relações como: **“bem”**, **“bom”**, **“ótimo”**, **“tranquilo”**, **“muito bom”**. *Opala* por sua vez não sabe informar como está esse ano, pois *Ben 10* não tem ido a escola nem a SRMF: **“não sei explicar”**. *Safira*, que é mãe de *Moana*, que não estuda na sala regular da escola pesquisada, a propósito do contato entre os professores diz: **“Não existe”**, e *Âmbar* comenta sobre seu contato com a professora da SRMF: **“muito bom”**, contudo, a respeito do contato com o professor da sala comum dispara: **“bom não”**.

Sobre essa relação entre os professores e a família do aluno com deficiência Piletti (2014) considera que os pais são os mais indicados para levar ao conhecimento dos professores as limitações e possibilidades dos filhos com deficiência. A autora segue dizendo que essa

parceria só se torna possível se ambas as partes demonstrarem interesse e iniciativa para realizá-la.

Os depoimentos das entrevistadas demonstrou, que existe uma fragilidade nas relações entre o professor da sala comum, da SRMF e as famílias, o que se configura em barreiras para a inclusão escolar. Tanto quanto a autora, entendemos que essas relações são fundamentais para tecer a teia da inclusão e em qualquer circunstância esse diálogo deve ser preservado, motivo que nos levou a questionar os entrevistados sobre a exclusão escolar e na sociedade, motivos e estratégias par revertê-la.

Quadro 48: Famílias dos Alunos com Deficiência.

Atores educacionais	TERMO GERADOR: <i>Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.</i>
Pérola	“Nas escola, eu vejo uma coisa... vejo eles muito bem , muito, muito bem. E fora da escola fica uma coisa muito difícil pra eles e pra nós que é mãe “tombém”, fica muito mais difícil e com eles na escola é muito...melhor, muito bem. Ai eu não sei, por que ai vai depender acho que de muita coisa assim né, vai depender de muita coisa, de política né, de tudo, de boa vontade também.”
Cristal	“Não, na escola eu não tenho o que dizer, assim sobre os outros não. Não acho que eles excluem ele não, todo menino lá é colega dele, é Marvin pra lá Marvin pra cá, até eu digo: Marvin também conhece todo mundo, primo, os alunos tratam ele bem lá. Na sociedade sempre tem né, aquelas pessoas assim, não sei, ele às vezes não reclama por que ele é assim, mas ele acha assim, que tem gente que não fala com ele, tem dia que fala tem gente que não fala e ele pergunta: O que foi que eu fiz que não fala comigo? Assim, né (risos) preconceito assim, acha que ele não...é cadeirante assim, sei não né, mais ou menos assim, preconceito assim. Tem gente que fica na frente dele e ele diz: pede pra sair aí, mãe. Aí quando a pessoa vê assim, fica pra morrer de vergonha e pede desculpa. Eu acho que deveria ter mais uma atenção, respeito mais por aquela pessoa, um cadeirante ou qualquer outra pessoa, um idoso, uma criança devia ter mais atenção, respeitar aquela pessoa. É, ter mais respeito.”
Âmbar	“Olha, o Quadro de exclusão na escola, eu acho assim, que devia ter mais é... palestras pra, pra mostrar pros outros alunos o que é ser deficiente o que causa às vezes a deficiência, explicar pra alguns alunos que não sabem, por que tem muitas crianças que não tem no cotidiano no dia a dia deles não sabe o que é ser uma criança deficiente visual ou um adulto ou com uma outra deficiência. Então, na sala de aula, na escola em geral no meu ponto de vista, tinha que ter mais palestra falar sobre mais, sobre as deficiências, todas gerais, não só uma, todas. Então, é isso que na escola eu acho que deveria ter bastante, no caso, conversar bastante sobre isso, reuniões também pra falar sobre essas coisas. E, na sociedade tá deixando muito a desejar, por que as pessoas ignoram, as pessoas fingem que ela não é uma pessoa deficiente visual ou deficiência física, uma outra deficiência, não tem coração, tipo não dá assunto para a pessoa, não... finge que aquela pessoa não tá ali, às vezes não ajuda, vê a pessoa com dificuldade e não ajuda. Então, o ser humano em si ele precisa se prontificar e vê que ali é um ser humano que tá precisando de ajuda, que precisa do outro, todos nós precisamos de todo mundo, então a gente precisa amolecer mais o coração e ser mais humano, ser mais honesto com o outro, por que estamos precisando disso. A minha filha várias vezes foi (pausa) (choro). A minha filha várias vezes foi deixada de lado por ela ser deficiente visual e ao chegar em casa falar pra mim que os alunos não queriam brincar com ela, que deixava ela de canto, de lado. É complicadíssimo, às vezes você olha pra os quatro cantos do mundo e se vê sozinha, eu sabendo que se a gente der as mão uns aos outros faz toda diferença, faz toda diferença gente. Passar dar um bom dia, um olá, ajudar um cadeirante, ajudar uma mãe, um pai que tá com dificuldade com o filho chegar próximo dar um abraço, faz toda diferença, mas o mundo tá andando totalmente ao contrário, mas eu tenho esperança que tudo isso mude um dia. Eu quero, só peço que as pessoas se sensibilizem mais, tenha mais sensibilidade em relação a todo mundo, não só o deficiente, como as outras pessoas também, que se respeite um ao outro por que o mundo tá completamente, com falta de respeito com um e com o outro e que a gente mude tudo isso, tudo isso venha a ser amanhã algo muito melhor que hoje, por que infelizmente hoje não tem nada de bom não. Hoje aqui a minha filha é respeitada por

	<i>todos, antes não era assim. A minha filha o ano passado ela repetiu e ano, terceiro ano, por que a professora não teve atenção pra ele, não respeitou ela, não teve o mínimo de respeito. Hoje a minha filha é respeitada pró, por todos, pelos professores, pelos funcionários da escola, pelos alunos, pelos coleguinhas em sala de aula, hoje a minha filha tem um desenvolvimento que no passado ela não teve. Hoje ela tem uma atenção que no passado ela não teve. Então, aqui nessa escola, com relação aos professores em geral na sala de aula eu não tenho o que falar, não tenho o que falar, tenho que agradecer e espero que venha mais e mais e mais projeto, coisas boas pra sala de aula, pra sala de recursos por que todo mundo precisa e minha filha, é, é nesses cinco meses que estamos aqui na sala de aula ele tem um desenvolvimento incrível, incrível mesmo, então, as notas dela estão ótimas (choro) e isso pra mim...saber que minha filha não vai repetir de ano de novo e que não vai ignorar ela de novo, que não vão deixar ela na sala como se ela não fosse ninguém... isso pra mim é tudo, isso pra mim é tudo.”</i>
Galena	<i>“Seria uma coisa muito boa se todo mundo aceitasse, mas é muito difícil, bem triste. Vivencio muito ainda, por que tem pessoas que acham que ela não é capaz, ela não tem possibilidade de fazer, muitas vezes vê que tem mas tem pessoas que ainda acha isso. Isso vai da mente da pessoa (risos), sensibilizar é muito difícil.”</i>
Opala	<i>Eu percebo né? Claro que percebo discriminação com relação a Ben 10. Na rua nem tanto que, que o povo já sabe que já conhece que mainha não brinca em serviço. Ele fica acuado, tem vez até que chora. O povo quando vê uma pessoa assim, não respeita, sei lá. Tem uns adultos gostam de criticar uma pessoa assim doente, a gente vê na cara. Quem diria que eu ia adivinhar que esse menino era doente, eu descobri por que os povo falava na escola, eu não ia adivinha nunca, eu mais mainha não ia adivinhar nunca, esse menino chorava muito quando era pequeno, chorava fora do limite, mas a gente não entendia, pensava que era normal de toda criança e era a noite toda, ficava acordado chorando e a gente não sabia que ele tinha esse problema, foi descobrir quando fez o exame com cinco ou seis anos. A gente não sabia não. Isso é muito triste para uma mãe, vê um filho ser chamado de doido, ser chamado disso, daquilo. Mainha defende ele com unha e dente, aí quem quiser que diga alguma coisa, pode ser o rei da cocada preta, agora em abril dia três ele faz dezesseis anos.</i>
Safira	<i>“Eu percebo que nem só criança, mas uma pessoa que tem problema, já olha diferente. Eu acho assim no olhar, nem tanto assim...no olhar das pessoas. Na escola já percebi, no primeiro dia de aula quando levei ela e expliquei pra professora que ela tinha um problema, aí ela olhou pra menina e mandou sentar, mas tava com um olhar diferente. Os coleguinhas, nem todos querem brincar com ela. Eu queria que eles tratassem ela normal, eu sei que ela não é normal, mas eu queria que ela fosse tratada normalmente. Eu tenho assim...como ela é assim..., não tenho receio por que graças a Deus eu não me importo com o que o povo pensa, mas assim, a gente sempre se preocupa com ela né?, do jeito que o povo olha, trata ela. Só isso e eu que agradeço pela entrevista.”</i>
Ágata	<i>“No caso a inclusão é quando inclui né? (Foi explicado o que era inclusão e exclusão). Assim, tem umas coisas assim, na sala de AEE cada dia que passa tá melhorando, mas falta muita coisa ainda tanto pra crianças com deficiência como pra outras pessoas também, falta muita coisa ainda pra melhorar pra essas pessoas. Ainda existe exclusão com relação a Luca. Eu imagino um futuro bem melhor pra Luca, um futuro bom, por que uma pessoa com deficiência é bem complicado.”</i>
Rubi	<i>“Não, não parei pra pensar sobre isso. Eu, a gente vê várias coisas né, no momento eu vejo as coisas boas, não tenho o que reclamar. O que eu esperava de São Paulo, aqui tem melhor. Princesa Sofia era muito rejeitada, era muita rejeitada, teve até lugar, assim, escola que eu falei que ela tomava remédio e eles disseram que não iam dar não, que eles estavam ali pra ensinar, dar aula, não pra cuidar e medicar, aí foi onde eu tive medo (riso). Aí o médico me explicou: você dá em casa e leva pra escola se precisar você já medica em casa pra ela não passar mal na escola, foi assim que eu aprendi. Aqui no Junco não acho rejeição nenhuma, tratam muito bem a Princesa Sofia. O que eu esperava de São Paulo, aqui é muito bem diferente, aqui eu vejo ela ser tratada muito bem, me sinto até feliz da maneira que tratam ela, ela tem muita atenção, muito carinho, aqui é muito bom é ótimo. Que a escola continue assim, se continuar assim todas as crianças vão ser bem tratadas. A inclusão é pra todos.”</i>

Fonte; da autora, 2018.

Figura 40: Exclusão escolar e na sociedade: motivos e estratégias par revertê-la.



Fonte: da autora, 2018.

A última pergunta foi sobre exclusão escolar e na sociedade, os motivos e estratégias par revertê-la. *Pérola, Cristal, Âmbar, Galena, Opala, Safira, Ágata e Rubi* concordam que tanto nas escolas quanto fora delas, ocorrem momentos de exclusão. Todas as famílias sugeriram ações interventivas como: “*atenção*”, “*respeito*”, “*palestras*”, “*conversar*”, “*reuniões*”, “*mais projeto*”, para o combate à exclusão escolar e social. Encerramos este bloco de entrevistas com as falas de *Ágata* e *Rubi* que conjectura sobre “*futuro bom*” e “*coisas boas*”, agregando grande valor a esse estudo no sentido de melhorar a escola enquanto sociedade. Stainback e Stainback (1999, p. 44) considera que:

[...] Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

Fazendo um contraponto entre as falas dos autores e essa pesquisa, analisamos algumas falas dos entrevistados e nelas estão registradas uma certa descrença na inclusão escolar e social, obstáculos a transpor, visto que essas famílias podem e devem realizar as mudanças que a sociedade precisa, influenciando e participando das discussões para dar visibilidade a causa dos alunos com deficiência e às ações inclusivas dentro e fora da escola. Assim, o nosso diálogo a seguir é com os alunos com deficiência para conhecermos as suas impressões sobre inclusão.

3.2.1.5 O espaço escolar e os processos de inclusão e de exclusão na perspectiva dos alunos.

Conheceremos a partir de agora os personagens que são a razão das lutas diárias das famílias e que nos inspira a buscar as garantias de direitos para atenuar a recusa e o preconceito às suas deficiências. Para os alunos com deficiência foram realizadas as seguintes perguntas:

Quadro 49: Questões das entrevistas dos alunos com deficiência.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Princesa Sofia; Moana; Iasmin; Luca; Marvin; Rapunzel; Ben 10 e Ariel.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você gostaria de falar sobre si mesmo? 2. Como é o espaço físico da sua escola? 3. O que é inclusão para você? 4. O que é exclusão para você? 5. Quais as dificuldades que você encontra para frequentar a escola? Como é o seu dia a dia na escola? 6. O que mais desperta os eu interesse na escola? 7. Gostaria de falar mais alguma coisa que considere importante sobre a escola ou sobre você?

Fonte: da autora, 2018.

Realizamos entrevistas com oito alunos que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional da escola municipal: *Princesa Sofia, Moana, Ariel, Jasmine, Luca, Marvin, Bem 10 e Rapunzel*. Apenas *Jasmine e Ariel* frequentam a sala comum e SRMF da referida escola, os demais entrevistados estão apenas na SRMF. *Rapunzel (29 anos)*, concluiu o Ensino Médio; *Marvin (32 anos)* não está na escola regular; *Ben 10 (16 anos)* não frequenta com assiduidade o colégio no qual está matriculado; *Luca (10 anos)* mora e estuda em um povoado próximo ao Junco; *Moana (06 anos)* estuda em uma escola próximo à sua residência e *Jasmine* que frequenta apenas a SERMF da escola pesquisada.

Algumas particularidades dão conta de que todos os alunos com deficiência moram com suas famílias; Rapunzel tornou-se mãe em 2017, retomando os estudos logo após o resguardo e concluiu o Ensino Médio no mesmo. *Marvin* deixou de frequentar a escola regular, passou a frequentar o Programa do governo “Todos Pela Alfabetização” – TOPA, quando o programa acabou, ele passou a frequentar apenas a SRMF da Escola Municipal pesquisada.

Para realizar as entrevistas contamos com algumas dificuldades como a falta de transporte para ir até a casa do aluno *Luca* na zona rural, o que acarretou no deslocamento da família com veículo próprio (moto) e a disponibilidade dessa família para acompanhá-lo na entrevista na escola fora do dia do seu atendimento na SRMF. Na sede do Junco as entrevistas domiciliares foram realizadas com *Marvin e Ben 10*. Os alunos *Luca e Marvin* possuem comprometimento na fala, *Marvin* consegue se expressar com mais clareza que *Luca*, ambos são cadeirantes. Realizamos as entrevistas de *Moana e Jasmine* em momentos distintos, as

alunas não responderam oralmente as perguntas da entrevista, mas por meio de desenhos, que também é uma forma de comunicação por meio do qual registraram as suas impressões sobre a escola. Como todo bom personagem, estes possuem históricas curiosas e cheias de lições de vida. Todos estão intrinsecamente ligados aos demais atores educacionais já apresentados aqui, com os seus caminhos entrecruzando-se não por coincidência, mas por propósitos.

Para melhor orientar o leitor sobre a trajetória desse trabalho com os alunos com deficiência, salientamos que as perguntas direcionadas a esses alunos seguiram uma dinâmica de desdobramento a partir da habilidade do aluno para responde-las e a cada questionamento iam surgindo curiosidades que complementávamos com outra pergunta. Como dito anteriormente, a elaboração das questões nos deu possibilidades de analisar as respostas por meio das suas habilidades oral, corporal e de desenhos.

Vamos dar início as contribuições dos nossos entrevistados com o primeiro questionamento: O que você gostaria de falar sobre si mesmo.

Quadro 50: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TERMO GERADOR: O que você gostaria de falar sobre si mesmo?
Princesa Sofia	<i>“Princesa Sofia. Eu. Eu moro na casa de Cida. Eu cuido dos meus irmãos, eu cuido só do pequenininho. Pergunto: Você cuida de Lucas (irmão mais velho e que está presente à entrevista) ou Lucas cuida de você? Ele cuida de mim, mas tem vezes que ele vem com uma voz grossa...”</i>
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Luca	<i>Perguntamos se Luca era um menino feliz: “ele respondeu com a cabeça que sim e sorriu.” Perguntamos com quem ele morava: “O mesmo entendeu “namora” e logo sorriu falando o nome de uma colega. Refeita a pergunta, disse que morava com “Rinca” o irmão menor.” Luca disse também “que mora com a mãe.”</i>
Marvin	<i>“Tenho trinta e um anos e moro com mãe, pai e minha duas irmãs e duas sobrinhas. É, É, gosto de conversar.”</i>
Rapunzel	<i>“Eu, acho que tá tudo bem. Eu sou eu mesmo, “estudi” e já terminei minha série. A minha vida tá normal, minha filha tem onze meses. Eu cuido dela bem. Eu moro com a minha mãe e com o meu pai, minhas irmãs vão em minha casa. Todo mundo gosta de minha filha.”</i>
Ben 10	<i>“Eu, Ben 10, de quinze anos. Ben 10 começou a discorrer sobre dinossauros dizendo que ele existiu há muito tempo atrás, duzentos anos, há milhões e milhões de anos eles dominaram o planeta. Moro com minha mãe, meu avô, minha avó, meu irmão e minha irmã (cita o nome).”</i>
Ariel	<i>(Slêncio) como assim? Tenho nove anos. Em casa eu sou um pouco desobediente, na escola eu sou comportada. Eu moro com minha mãe, com meu irmão e com minha irmã. Eu morava antes em Baixa Grande, não gosto de Baixa Grande, gosto do Junco, prefiro ficar aqui. Me acho bonita, as pessoas dizem isso. Sou inteligente...mais ou menos. Gosto de fazer amizade, tenho muitas amigas fora da escola e na escola. (citou o nome) é a minha melhor amiga, ela é daqui da escola. De manhã quando eu acordo eu arrumo a cama, eu ajudo mãe fazer as coisas e depois vou brincar.</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 41: O que você gostaria de falar sobre si mesmo?



Fonte: da autora, 2018.

O primeiro questionamento a respeito do que gostaria de falar sobre si mesmo, Princesa Sofia utilizou o termo **“cuidado”** para discorrer toda orgulhosa sobre sua relação com os irmãos e a família. *Luca* se comunica pelo movimento corporal e ao ser perguntado se era feliz, balançou a cabeça o que entendemos como **“sim”** e **“sorriu”**, quando perguntado com quem morava ele balbuciou o nome do irmão mais novo **“Rinca”**. *Marvin*, disse que **“moro com mãe, pai e minha duas irmãs e duas sobrinhas”** e que gosta de **“conversar”**. *Rapunzel* diz que está tudo **“bem”** e **“Eu sou eu mesmo”**. Sobre quem é *Bem 10*, o mesmo timidamente, sentado no sofá com um dinossauro nas mãos, reflete: **“Eu, Ben 10 de quinze anos”** e fala que gosta de **“dinossauros”**. *Ariel* sempre inicia sua fala ficando em silêncio, esse comportamento é característico da pessoa cega, que passa a “enxergar” com o ouvido e a exercitar a memorização, assim, *Ariel* responde: **“Tenho nove anos”, “bonita”, “inteligente”** para falar sobre ela mesma.

Com relação aos desenhos, que expressaram as respostas das alunas *Jasmine* e *Moana*, não temos a intenção nesse estudo de nos aprofundarmos sobre Grafismos Infantis, apenas nos propomos a descrever as impressões sobre os desenhos dos entrevistados para compreender o que pensam sobre inclusão e exclusão escolar. Este estudo apresenta o desenho infantil como um sistema de representação sendo respeitado o imaginário da criança e suas interpretações. O primeiro desenho analisado é o de *Jasmine*, o qual versa sobre a primeira pergunta da entrevista a respeito de quem é ela e o que mais desperta o seu interesse na escola.

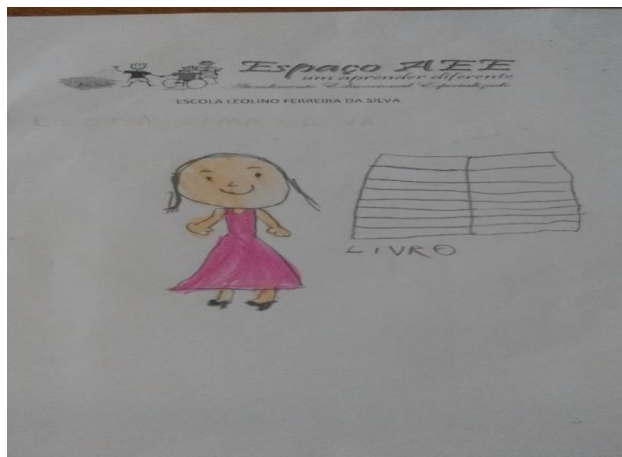


Figura 42 – Desenho de Jasmine.

A aluna fez o desenho de uma menina com vestido cor de rosa, neste caso seria ela mesma e um livro que considera como o que mais desperta o seu interesse na escola. *Jasmine* demonstrou muita facilidade para desenhar e pintar, apresentando traços seguros e fáceis de serem decifrados.

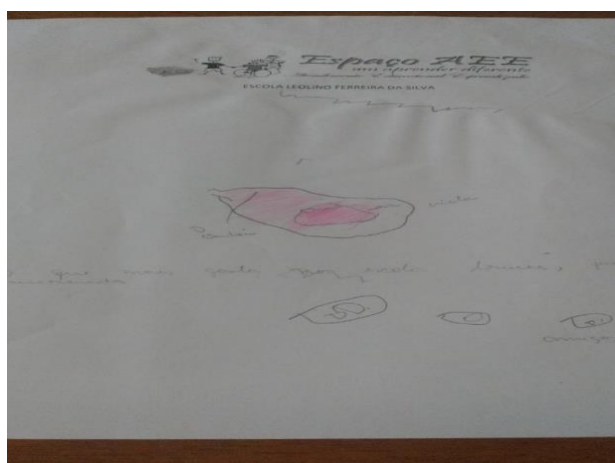


Figura 43 – Desenho de Moana.

Para *Moana*, o seu desenho representa as questões sobre quem é ela e o que mais desperta o seu interesse na escola e ela revela que é estudar e brincar com a boneca Barbie, a qual pintou de cor de rosa. Podemos perceber que as duas alunas tem a noção do espaço escolar, porém *Jasmine* não se coloca dentro deste, diferente de *Moana* que disse estar no seu desenho brincando com os colegas. O dialogo agora é sobre espaço físico da escola.

Quadro 51: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Espaço físico da escola.
Princesa Sofia	Pergunta: Você gosta da escola? Gosta de estudar? Resposta: “ <i>Humhum, Gosto.</i> ” Pergunta: Como é a sua escola? “ <i>Ela diz que a escola não é feia, é bonita, é grande diz que a escola não tem jardim (briga com Lucas) depois diz que a escola tem jardim.</i> ”
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos</i>
Luca	Pergunta: Você gostava da escola? “ <i>Com um sorriso ele afirma que sim.</i> ” Pergunta: Gosta de estudar? “ <i>Ele disse que não. Falou o nome do professor da sala comum.</i> ”
Marvin	“ <i>Bom. Grande e bonita. Na sala de AEE, ele disse que joga, vai no computador.</i> ”
Rapunzel	“ <i>Grande, tinha degraus, eu acho que o aluno cadeirante teria dificuldade para circular nos espaços lá. Eu não tive dificuldade, mas acho que o espaço deveria ser “endireitado”, merecia ter rampas, eu acho que merecia ter corrimão. Os professores me deram apoio, a professora (cita o nome), os outros deixavam eu fazer as atividades sozinha.</i> ”
Bem 10	“ <i>Espaçoso, grande. Eu gosto. É grande, mas é menor que (cita o nome do colégio) e lá só tem adolescente e eu sou só um menino adolescente.</i> ”
Ariel	“(silêncio) Eu não sei. Uma “pista tátil” pra melhorar pra mim, é...(pausa), corrimão. Não tive dificuldade para usar banheiro, seria bom ter placa em braille pra eu saber onde eu tô.”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 44: Espaço físico da escola.



Fonte: da autora, 2018.

Sobre a escola, *Princesa Sofia, Marvin, Rapunzel, Ariel, Luca e Ben 10* afirmaram: “**Grande**”, “**bonita**”, “**Espaçoso**”, “**jardim**”, “**sorriso**”. Percebemos que Ariel precisa da realização de audiodescrição no ambiente da escola – embora essa faixa narrativa seja mais comum aos cegos ou deficientes visuais que se utilizam de elementos para a comunicação visual como televisão, cinema etc. – poderia contribuir para que *Ariel* pudesse imaginar os ambientes da escola e como estes são.

Silva, Castro e Castelo Branco (2006) esclarecem que,

O Decreto nº 5.296/2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida,

facilitando sua independência e transformando-se em um compromisso ético-político. [...] a escola deve oferecer espaço físico adaptado para a realização das atividades escolares, com total acessibilidade, seguindo as normas da ABNT nº 9050 e os Subsídios para a Elaboração de Projetos e Adequações de Edificações Escolares FUNDESCOLA. (SILVA, CASTRO E CASTELO BRANCO, 2006, p. 46).

Mesmo com todas as leis, analisamos de forma geral, que existem falhas e que o caminho para corrigi-las é justamente por meio das reivindicações daqueles que mais necessitam de acessibilidade, que são as pessoas com deficiência. *Ariel* aproveita também para reivindicar: “*pista tátil*”, “*corrimão*” e “*placa em Braille*” para facilitar o seu deslocamento e a sua localização dentro da escola. *Rapunzel* contribui, embora não esteja falando sobre a escola pesquisada, dizendo que o espaço da escola precisa ser “*endireitado*” “*merecia ter rampas*”, “*merecia ter corrimão*”. Carvalho (2014), afirma que considera a importância da retirada de barreiras, tanto para que a aprendizagem aconteça, quanto para que o aluno possa participar da escola, como uma sustentação para que possa ser praticada a inclusão.



Figura 45 – Desenho de Moana.

Moana na Figura 45, representou o espaço da escola com grama, ela e os colegas correndo pela escola. Logo abaixo na Figura 46, *Jasmine* respondeu sobre o espaço físico da escola. Desenhou plantas, carteira e cadeira da sala de aula, copo, prato e garfo se reportando ao momento da merenda, porta e janela da sala de aula, desenhou também o professor *Batman* de quem ela gosta muito, porém *Jasmine* não se coloca no contexto representado no desenho, talvez não se perceba inserida de fato no espaço da escola.



Figura 46 – Desenho de Jasmine.

Com traços ainda indefinidos nos seus desenhos, *Moana* na Figura 47, representou o espaço da escola com uma grama, ela e os colegas correndo pela escola.

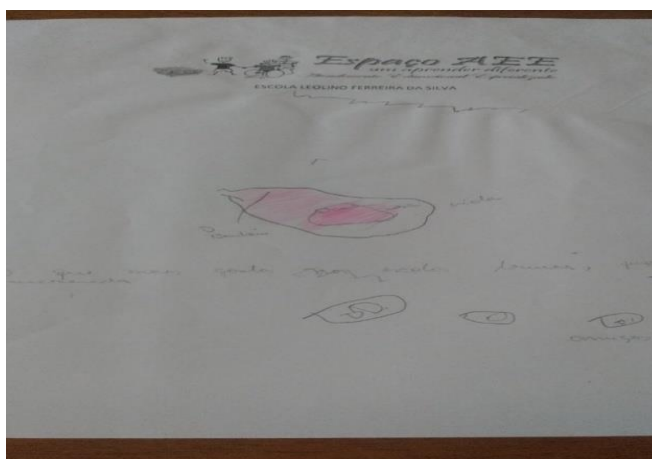


Figura 47 – Desenho de Moana.

Representadas na figura 47 de *Moana*, estão as questões sobre o dia a dia na escola e inclusão. Sobre o dia a dia, *Moana* desenhou os amigos e o jardim da escola. Demonstrou que, o que mais gosta na escola é de brincar, fazer o dever e merendar. Ah, *Moana* desenhou a Barbie, seu brinquedo predileto e a pintou de cor de rosa.

Ao desenhar os colegas brincando, percebe-se que *Moana*, diferente de *Jasmine*, se sente inserida no ambiente da escola. Ressaltamos, que os depoimentos dos alunos sobre outros espaços escolares se tornam importante para esse estudo, pois percebemos que os problemas de acessibilidade espacial e pedagógico se estendem a outras instituições educacionais, possibilitando possíveis respostas ao nosso contexto, como por exemplo a comprovação do

descaso das políticas públicas para acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência nas escolas sejam elas estaduais ou municipais.

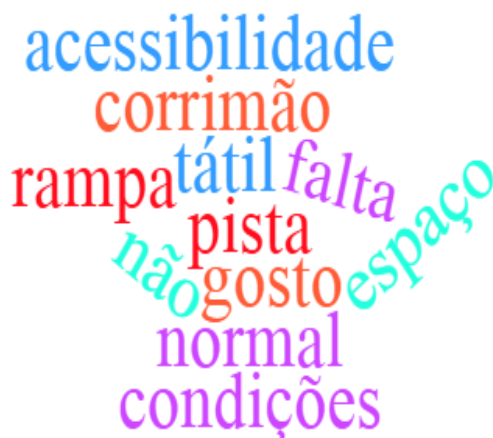
A segunda pergunta foi sobre inclusão escolar. Vejamos as respostas dos alunos.

Quadro 52: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Sobre inclusão escolar.
Princesa Sofia	<i>“Tem escadas, tem banheiro e não vai ao banheiro só por que a mãe não ensinou a ir ao banheiro sozinha (A mãe está presente no ambiente da entrevista).”</i>
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Luca	Depois de explicar sobre inclusão, Luca sorriu muito ao ser perguntado se na escola que ele estuda os colegas brincam com ele: <i>“Agitou os braços e a cabeça em sinal de positivo.”</i>
Marvin	<i>“Os colegas gostam de estar comigo e eu gosto de estar com os colegas.”</i>
Rapunzel	<i>“Inclusão é assim mesmo...normal.”</i>
Ben 10	Depois de explicar o que é inclusão perguntei: A sua escola é um ambiente de inclusão? <i>“Lá não tem rampa, só tem quadra e o lugar de jogar com meus amigos de “Bila” (Jogo), gosto de brincar. Eu também gosto de brincar com a minha colega Cibele, claro. Dando o exemplo de um colega do AEE – Marvin - Ben 10 diz que Marvin é doente e que deveria estudar no colégio (cita o nome)”</i>
Ariel	<i>“(Silêncio) oferecer condições, rampa, (esqueci o nome) corrimão, pista tátil, nome em braile, seria importante um guia.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 48: Sobre inclusão escolar.



Fonte: da autora, 2018.

Sobre inclusão escolar *Princesa Sofia*, *Ben 10* e *Ariel* continuam refletindo a respeito do espaço da escola e da falta de acessibilidade para a inclusão: *“**não vai ao banheiro**”, “**não tem rampa**”, “**oferecer condições**”, “**corrimão**”, “**pista tátil.**”* *Marvin* e *Rapunzel*, acreditam que a inclusão no espaço da escola não tem problema: *“**eu gosto**”* e *“**normal.**”*

Para manter este diálogo, foi necessário explicar as terminologias - inclusão e exclusão - utilizadas na pesquisa para que os colaboradores pudessem compreender melhor, pois embora eles sejam os protagonistas dessa discussão, alguns não percebem as suas presenças imbricadas ao preconceito que demanda da falta de políticas públicas para a acessibilidade escolar.

Sartoretto afirma,

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. (2011, p. 77)

É por percebermos a possibilidade de mudar as práticas pedagógicas para a acessibilidade do aluno com deficiência na escola, que ensejamos por uma inclusão consciente e que respeite as diferenças de todos que compartilham do mesmo espaço.

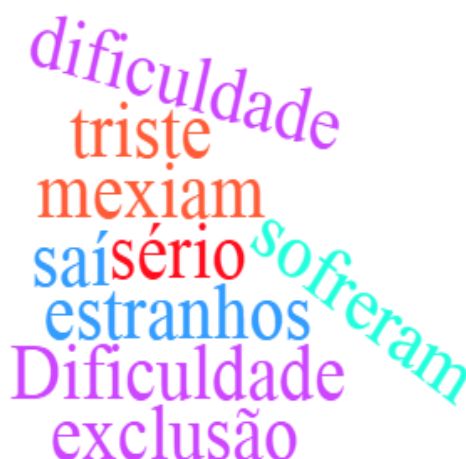
No quadro abaixo trazemos as impressões desses alunos sobre exclusão no espaço da escola.

Quadro 53: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Sobre exclusão escolar.
Princesa Sofia	<i>Pergunta: Os colegas brincam com você?: “Brincam, mas eles são um pouco estranhos, toda hora que brinco eles faz, quando eu estava brincando com minha amiga eles mexiam comigo.”</i> Pergunto se ela gosta dos funcionários a escola: “Humhum. Gosto do porteiro. Diz que vai merendar no refeitório, a professora me leva pra merendar. Gosto da minha professora.”
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos</i>
Luca	Ao ser perguntado se ele já foi retirado de alguma brincadeira na escola ou se algum colega já brigou com ele: <i>Luca “ficou sério e franziu a testa por um minuto virando a cabeça para o lado, permanecendo sério.”</i>
Marvin	<i>“Não existe exclusão. Dá certo ficar com a cadeira de rodas lá.”</i>
Rapunzel	<i>“Dificuldade.”</i>
Ben 10	<i>“Silêncio.”</i>
Ariel	<i>“(Silêncio), isso foi na escola, eu disse a diretora. Huhum, na rua já saí de brincadeira por ser cega, eu fiquei triste. Eu falei que eu era igual as pessoas que estava brincando.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 49: Sobre exclusão escolar.



Fonte: da autora, 2018.

Sobre exclusão no espaço da escola, *Princesa Sofia*, *Rapunzel* e *Ariel* admitem que já sofreram algum tipo de exclusão na escola e fala em dificuldade: “*saí*”, “*triste*”, “*Dificuldade*”, “*sério*”, “*estranhos*” e “*mexiam*”.

A fala da *Princesa Sofia*, demonstra duas situações peculiares: a primeira descreve uma relação incômoda e de estranheza sobre o comportamento dos colegas para com ela. A segunda situação diz respeito ao seu bom convívio com o porteiro da escola e a sua professora. Uma relação inconstante frente a inclusão e exclusão escolar.

Na Figura 2, *Jasmine* demonstrou o não pertencimento ao espaço da escola. É uma forma de percebermos o sentimento de exclusão da aluna. *Moana* demonstrou na Figura 2, que se relaciona bem com os colegas. *Luca* por meio da expressão corporal - franzir a testa e virar a cabeça para o lado - demonstrou já ter sido excluído das brincadeiras pelos colegas da escola. A próxima pergunta é sobre as dificuldades encontradas para frequentar a escola, vejamos o que os alunos disseram:

Quadro 54: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Dificuldades encontradas para frequentar a escola.
Princesa Sofia	“ <i>Foi fácil.</i> ”
Moana	“ <i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i> ”
Jasmine	“ <i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i> ”
Luca	Simplifiquei a pergunta: Como você vai para a escola? “ <i>Bateu as mãos na cadeira de rodas várias vezes e esticou os braços em direção à mãe</i> ”, dando a entender que a mãe o levava nos braços e depois ele ficava em uma cadeira de rodas na escola.
Marvin	“ <i>Não estuda em escola comum.</i> ”
Rapunzel	“ <i>Convivi bem com os meus colegas na escola.</i> ”

Ben 10	“Os colegas ajudaram . Os professores ajudaram. Os meninos bateu “neu” , um tempo atrás e chamaram o diretor pra falar.”
Ariel	“ Não. ” (Embora ela tenha citado todos os elementos essenciais para ser bem assistida na escola).

Fonte: da autora, 2018.

Figura 50: Dificuldades encontradas para frequentar a escola.



Fonte: da autora, 2018.

Quando perguntadas se houve dificuldades para frequentar a escola, *Princesa Sofia* diz: “**fácil.**”, *Rapunzel* afirma: “**Convivi bem**” e *Ariel* fala: “**Não.**” *Princesa Sofia*, *Ariel* e *Rapunzel* relatam que receberam apoio de colegas, brincavam, estudavam e merendava na escola. Para manter o diálogo com *Luca*, simplifiquei a pergunta, falando sobre como ele ia para a escola, a resposta veio por meio do comportamento corporal como bater as “**mãos**”, na cadeira de rodas e estender os “**braços**” em direção a mãe. *Ben 10*, embora relate que recebeu apoio: “**ajudaram**”, também fala sobre as dificuldades encontradas na escola, dizendo: “**bateu neu**”.

De acordo com Mantoan (2006, p. 19),

A igualdade abstrata não proporciona a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais.

As respostas dos colaboradores demonstraram que as dificuldades de ordem estrutural e atitudinal estão presentes na escola e como a Autora diz, as políticas para a inclusão não neutralizam os problemas das diferenças na escola. Seguimos, assim, buscando saber sobre o que pensam os colaboradores a respeito do dia a dia na escola.

Quadro 55: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Como é o dia a dia na escola?
Princesa Sofia	<i>“É bem. A minha mãe, minha irmã, as pessoas me levam pra escola. Eu fico esperando a pró com as minhas colegas aí a pró chega abre a porta da escola (sala) e manda a gente entrar. Eu sento na cadeira da frente. Quando toca eu pego a minha bolsa e saio e vou pro refeitório merendar.”</i>
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Luca	<i>Perguntei se brincava, merendava com os colegas, fazia atividades na sala de aula, Luca: “sorriu, agitou os braços e tentava balbuciar algumas palavras como “bom” e “escola” chamou também pela mãe algumas vezes ao tentar responder alguma pergunta.”</i>
Marvin	<i>Não estuda em escola comum.</i>
Rapunzel	<i>“Chegava e ia para a sala de aula com os colegas. Ia merendar com as colegas. Para fazer trabalho recebia apoio de umas colegas, outras não queria botar o meu nome. Eu acho que tinha a ver com a minha deficiência, eu não lia não. Eu sozinha ficava com os trabalhos pra fazer.”</i>
Ben 10	<i>“Chego na Escola, fico na sala de aula e fico sentado. As vezes faço as atividades outras vezes não faço. Eu saio pro lado de fora, não pode ficar preso. Saio pra merendar sozinho, no refeitório e volto pra sala. No intervalo gosto de jogar bola não, gosto de correr mais os meninos, mas o diretor não gosta.”</i>
Ariel	<i>“É divertido por que eu fazia dever, aprendia mais. Brincava no recreio, merendava depois ia brincar, lia a lição que o professor mandava.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 51: Como é o dia a dia na escola?



Fonte: da autora, 2018.

Com relação a pergunta - como é o seu dia a dia na escola -, *Princesa Sofia*, *Ariel* e *Rapunzel*, relataram: “**É bem**”, “**bom**”, “**apoio**”, “**Brincava**”, “**merendava**”, “**correr**” e “**aprendia**”. *Ben 10* em sua fala, demonstra dificuldade de socialização e percebemos isso quando fala termos como: “**correr**”, “**sentado**”, “**preso**” e “**sozinho**”. *Moana* se reconhece inserida no contexto da escola e *Jasmine* não se reconhece participante do contexto escolar.

Para Ropoli et al,

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolve-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo. (ROPOLI ET AL, 2010, p. 15)

Esse comportamento ambíguo de reconhecer-se e não reconhecer-se pertencente ao ambiente escolar ocorre, na maioria das vezes, pela forma de acolhimento que a escola dispensa ao aluno com deficiência. O comportamento punitivo é uma das marcas da escola tradicional, onde aluno preso à carteira, sem causar transtornos na escola é a melhor forma de educar. A SRMF na maioria das vezes é vista pelos demais profissionais da escola como o espaço no qual o aluno com deficiência deve estar para manter-se longe de qualquer problema, causado por ele, claro. A exclusão toma corpo nesse contexto e reafirma sua parceria com a escola, dificultando ações contrárias, tornando mais difícil promover a inclusão, triste realidade.

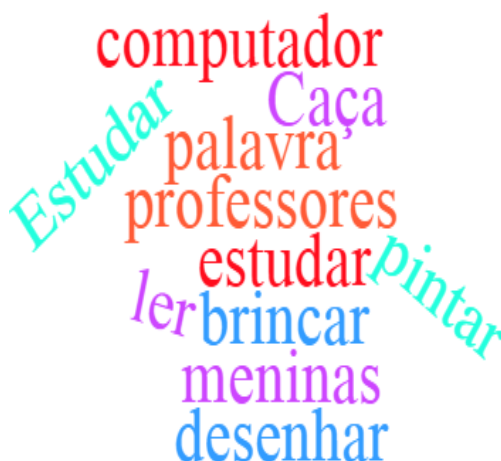
Questionamos também sobre o que mais despertava o interesse dos colaboradores na escola, vejamos as respostas as seguir.

Quadro 56: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: O que mais desperta o seu interesse na escola?
Princesa Sofia	<i>“Estudar, gosto de ler, desenhar e pintar.”</i>
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos</i>
Luca	<i>“Luca esticou o pé e com os dedos tocou os teclados do notebook que estava sobre a mesa da SRMF, demonstrando interesse em computador.”</i>
Marvin	<i>“Escrever e jogar no computador.”</i>
Rapunzel	<i>“Caça palavra. Eu fazia tudo, gostava de estudar, assistia as aulas. Eu sinto falta dos professores e fico entrando lá...tem vez.”</i>
Ben 10	<i>“Gosto de brincar e estudar, eu gosto.”</i>
Ariel	<i>“De uma coisa ou de uma pessoa? Os professores que me ajudam. As meninas que ficam comigo no recreio.”</i>

Fonte: da autora, 2018.

Figura 52: O que mais desperta o seu interesse na escola?



Fonte: da autora, 2018

Princesa Sofia, Luca, Marvin, Rapunzel, Ben 10 e Ariel demonstraram o que gostam de fazer na escola: “*Estudar*”, “*ler*”, “*desenhar*”, “*pintar*”, “*computador*”. “*Caça palavra*”, “*estudar*”, “*brincar*”, “*os professores*” e “*as meninas*” (colegas que ajudam *Ariel*). *Moana e Jasmine* representaram por meio de desenho a importância da escola para elas.

Piletti explica:

A inclusão escolar na prática não é concebida apenas como um projeto educacional e sim como a construção de diversos projetos para diferentes realidades. Se a educação influencia na transformação cultural é por que existem sujeitos ativos, ousados, responsáveis e participativos nesse processo. (PILETTI, 2014, p. 44)

Podemos considerar os alunos com deficiência os sujeitos participativos do processo de inclusão, embora não se deem conta, são eles que fazem o movimento desse processo e é por eles que provocamos e estimulamos as críticas por melhorias na educação.

Para finalizar, perguntamos se os colaboradores gostariam de falar mais alguma coisa que considerasse importante sobre a escola ou sobre eles.

Quadro 57: Alunos (as) com Deficiência.

Atores educacionais	TEMA GERADOR: Gostaria de falar mais alguma coisa que considere importante sobre a escola ou sobre você?
Princesa Sofia	“ <i>Princesa Sofia não quis falar mais. Então, fechamos dizendo que o objetivo da entrevista era buscar espaço de acolhimento maior para ela estudar na escola por mais tempo e ser mais acolhida do que foi.</i> ”
Moana	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Jasmine	<i>Comunicação realizada por meio de desenhos.</i>
Luca	“ <i>Luca sorriu muito virando a cabeça de um lado para o outro e agitando braços e pernas.</i> ”
Marvin	“ <i>Desejo ser tratado bem, respeitado, que as pessoas gostem de mim. As pessoas já gostam. Tenho vontade de estudar no colégio.</i> ”

Rapunzel	“Eu acho madura , eu aprendi tudo... não aprendi a ler e nem escrever assim....mas é todo mundo bacana comigo. Eu queria fazer um curso de artesanato , mais eu tomo conta da menina. Eu tô sem tempo pra fazer os tapetes que eu fazia. Eu fico sentada com ela direto, brinco, dou comida, ela assiste DVD da galinha pintadinha, ela fica batendo palma. Rapunzel disse que o Brasil merecia melhorar o tratamento com as pessoas com deficiência . Relatou a história de uma colega (citou o nome) que tem deficiência, tem vitiligo e que essa colega tem uma filhinha e desistiu e estudar por que não tinha ninguém pra tomar conta da filha. Quando perguntada se a Escola estava boa para recebê-la, Rapunzel disse que a escola estava boa e lamentou a saída da professora que era a antiga diretora.”
Ben 10	“Ben 10 não quis falar e ficou girando na mão um pequeno dinossauro de borracha.”
Ariel	“ Sim , é o nome em braile , o corrimão e a pista tátil . Seria bom ter uma máquina braile pra não precisar trazer a minha e uma pessoa pra me ajudar a ler em braile .”

Fonte: da autora, 2018.

Figura 53: Gostaria de falar mais alguma coisa que considere importante sobre a escola ou sobre você?



Fonte: da autora, 2018.

Princesa Sofia não quis falar. Ben 10 ficou calado girando um dinossauro de brinquedo nas mãos. Destacamos nas falas de *Marvin* termos que indicam como ele gostaria de ser tratado: “**tratado bem**”, “**respeitado**” e “**gostem**”. Falando sobre si mesma *Rapunzel* externa uma característica e um desejo: “**madura**” e “**curso de artesanato**”. Sobre a escola ao mesmo tempo que Rapunzel diz: “**aprendi tudo**”, fala: “**não aprendi a ler**”, “**nem escrever**”. Dialoga também sobre o que deseja do Brasil: “**melhorar o tratamento com as pessoas com deficiência**”.

As palavras de *Rapunzel*, nos fortalece quando revela os seus sonhos e traça planos para a sua vida. O amadurecimento da aluna exprime a preocupação com o tratamento que o nosso país dispensa às pessoas com deficiência. Outro ponto positivo na sua fala é a preocupação com a inclusão social da colega.

Ariel, por sua vez continua exprimindo a necessidade de acessibilidade na escola, assim destacado: “*nome em braile*”, “*corrimão*”, “*pista tátil*”, “*máquina braile*”, “*pessoa*”, “*ajudar*” e “*ler em braile.*”

Como caracteriza Carvalho (2014, p.77),

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escola a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas – não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, esporte e lazer – para mencionar algumas.

Levando em consideração a reflexão da autora de que “mudanças não ocorrem em um estalar e dedos”, e ao finalizar as nossas aproximações com os atores educacionais, elencamos elementos relevantes que emergiram das falas destes, como: reformulação no PPP da escola voltado para as políticas de inclusão educacional; plano de ação que contemple a formação continuada por meio de palestras, oficinas e diálogos de todos os atores educacionais; o incentivo junto ao poder público municipal para garantir a acessibilidade arquitetônica e pedagógica aos alunos com deficiência. Dessa forma, fica posta a necessidade de dialogar e intervir para mudar o contexto atual para a inclusão dos alunos com deficiência na Escola Municipal pesquisada.

Neste capítulo foram analisadas as impressões dos atores educacionais sobre o espaço da escola para a inclusão e exclusão dos alunos com deficiência, bem como a acessibilidade. Buscamos ouvir cada entrevistado como: corpo diretivo, professores, profissionais de apoio, famílias e alunos com deficiência, cada um refletiu sobre o seu cotidiano dentro e fora da escola para tecer a inclusão escolar e sus possibilidades de avanços. Apresentaremos na próxima seção o plano de ação interventivo como produto, por meio do qual acreditamos que vamos contribuir para a melhoria das ações inclusivas na escola pesquisada.

CONSIDERAÇÕES: POR QUAIS MOTIVOS MUDAR? PROPONDO A INTERVENÇÃO.

Ao buscar compreender o impacto da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar, elegemos como objetivo: Compreender como o espaço escolar produz e reproduz os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência. Assim, o problema da pesquisa foi: Como a ocupação do espaço escolar por alunos com deficiência impacta nos processos de inclusão e exclusão? Como professora da Sala de Recursos Multifuncional percebi, que embora essa sala fosse uma realidade na escola não garantia em seu espaço a acessibilidade física e pedagógica necessárias ao aluno com deficiência.

Para Lima (2006), uma constatação inequívoca reforça que apesar dos avanços idealizados em projetos políticos pedagógicos, muitas instituições estão em débito com ações que promovam a formação de seus docentes para trabalharem com a inclusão. Compreendemos que as formações docentes são urgentes. Tanto para os profissionais das salas de aula comuns quanto para os da sala de recursos multifuncionais, pois no que tange a acessibilidade pedagógica são visíveis e urgentes as necessidades para atender ao aluno com deficiência.

Para Carvalho (2014), um dos objetivos da educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas atitudinais, para aprendizagem e/ou arquitetônicas, com foco no cumprimento das leis de forma geral, e em particular das que regem os sistemas de ensino. Assim, se efetiva com ganho para todos, ações bem sucedidas como acesso, ingresso e permanência do aluno com deficiência na escola.

Carvalho (2014, p.73) segue afirmando que:

As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI, já citados anteriormente.

Garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência é demanda ética que instituições escolares e as redes das quais fazem parte, tem parcialmente atendido, pelo menos discursivamente. Contudo, é preciso sair do campo dos discursos para as práticas que norteiam e precisam ser acessadas e trazidas à tona, reorientando-as para melhor atender os alunos com deficiência celebrando a inclusão escolar.

Ao eleger como objetivo principal para este estudo: compreender como o espaço escolar produz e reproduz o processo de inclusão e exclusão de alunos com deficiência,

conseguimos perceber por meio das entrevistas com os atores educacionais o impacto no campo atitudinal nesse movimento de inclusão e exclusão do aluno com deficiência, embora a discussão sobre a inclusão destes alunos seja mais frequente na escola, fazendo emergir a tensão entre o espaço vivido e percebido pelos participantes.

A partir dos resultados alcançados por meio dos dados sobre exclusão e inclusão espaço e acessibilidade da escola, optamos por elaborar um plano de ação interventivo. O plano de ação é uma ferramenta utilizada para planejar ações necessárias quando queremos atingir metas em um campo específico. Aplicaremos o plano de ação com formações dialogais para os atores educacionais da pesquisa membros da Escola Municipal pesquisada.

O plano de ação dialogará a partir dos objetivos específicos desse estudo, particularmente o de construir plano de ação, de acordo as necessidades apontadas pelos colaboradores, quanto à produção de inclusão no espaço escolar estudado, constando sua organização em organograma.

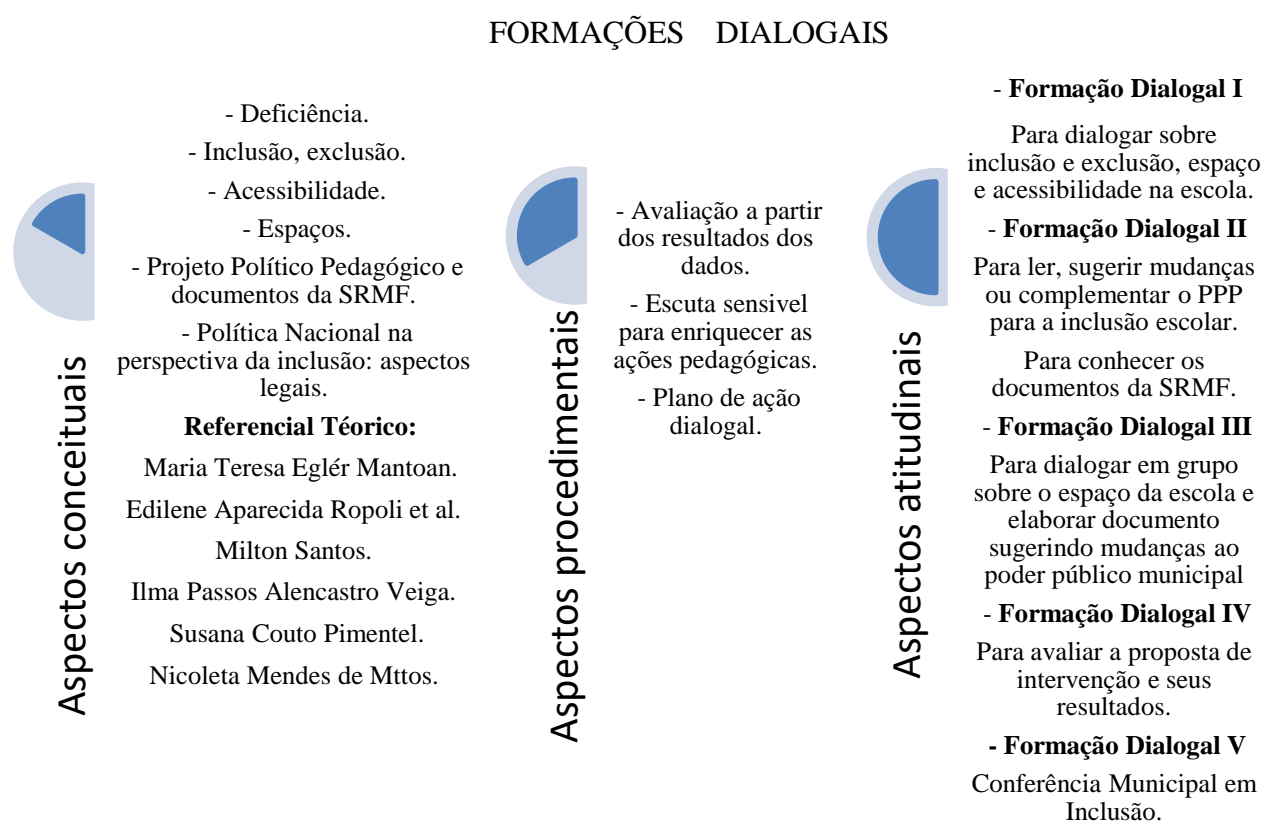


Figura 54 – Organograma de Formações Dialogais - Ações.

Os aspectos conceituais sobre os temas: deficiência, inclusão e exclusão, espaço e acessibilidade, tomamos como responsabilidade discutir mais amplamente estas terminologias no Plano de Ação dialogal para dirimir dúvidas que venham a causar conflitos no entendimento

das ações para a inclusão de alunos com deficiência. A discussão sobre o espaço da escola, o Projeto Político Pedagógico e os documentos da SRMF, envolvem conhecer sobre a Política Nacional na perspectiva da inclusão e seus aspectos legais, tornando legítima a nossa luta. Para todas os temas citados apresentamos autores que respaldam estes estudos e serão os norteadores para as nossas ações.

Ao avaliarmos os resultados dos dados da pesquisa, proporemos a escuta sensível dos envolvidos no sentido de reforçar a formação de um plano de ação funcional. Estamos dividindo este plano de ação em quatro etapas de formações dialogais, que acreditamos serem suficientes para abordar todas as questões propostas por esta pesquisa. Interligando os temas para que os encontros se tornem dinâmicos, estamos prevendo também as demandas do calendário das escolas municipais de Jacobina que contam com eventos internos, externos, feriados, formações pedagógicas externas e Atividades Complementares – AC, principalmente na escola pesquisada. A seguir, apresentaremos o cronograma para a realização das ações propostas

CRONOGRAMA DE AÇÕES – FORMAÇÕES DIALOGAIS

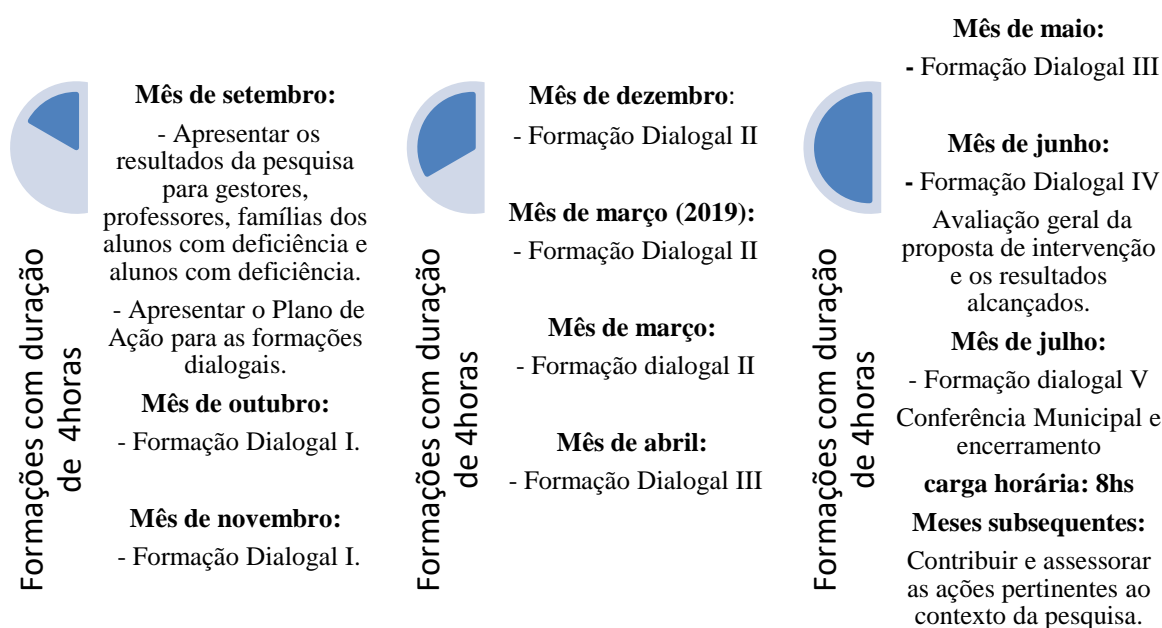


Figura 55 – Organograma de Formações Dialogais - Cronograma.

Para o ano 2018, aplicaremos o plano de ação dialogal entre os meses de setembro a dezembro e em 2019, entre os meses de março a julho, com formações presenciais e 136hs de estudos complementares, perfazendo uma carga horária total de 180 horas. Os meses subsequentes servirão para revisões, assessoramento e contribuições que contemplem o

contexto da pesquisa. A primeira ação para o mês de setembro é apresentar os resultados da pesquisa para os atores educacionais, bem como o plano de ação para avaliação dos colaboradores que poderão contribuir com novas propostas. Para os meses de outubro e novembro realizaremos a formação dialogal I, sobre inclusão e exclusão, integração e diversidade na escola, a partir das suas terminologias com a realização de estudos presenciais e complementares.

Entre os meses de dezembro (2018) e março (2019) trabalharemos com a formação dialogal II. Para esta etapa sugerimos a leitura do Projeto Político Pedagógico para nos apropriarmos do seu conteúdo e propormos mudanças ou complementar registros considerando a inclusão de alunos com deficiência na escola. Devemos conhecer e discutir também os documentos da SRMF. Consideramos esta etapa fundamental para o desenvolvimento de outras ações, motivo pelo qual continuaremos realizando os estudos complementares.

Considerando os meses de abril e maio, aplicaremos as formações dialogais III que envolvem conversa em grupo e estudos complementares sobre os espaços da escola voltados para a acessibilidade dos alunos com deficiência e elaboração de documento sugerindo mudanças ao poder público municipal.

Para o mês de junho aplicaremos as formações dialogais IV, quando será realizada avaliação geral da proposta de intervenção que culmine na Conferência Municipal de Inclusão, momento em que serão apresentadas as atividades produzidas pelos colaboradores mediante os estudos realizados. Serão discutidos os avanços e/ou retrocessos a partir dos resultados alcançados.

Para o mês de julho foram planejadas as formações dialogais de número V, para a realização da Conferência Municipal de inclusão e encerramento das atividades, cumprindo ao final do curso a carga horária de 180hs entre estudos presenciais e estudos complementares. A avaliação geral do curso comporá um relatório para ser apresentado ao MPED por meio das considerações feitas pela orientadora Juliana Cristina Salvadori e demais membros do DIFEBA/GEEDICE, no mês de junho de 2019.

(DES)ENLACES

O início dessa trajetória, quando decidir participar da seleção do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da UNEB – Campus IV, claro que imaginava a responsabilidade, mas posso dizer hoje que os cálculos realizados não mensuraram a real profundidade disso. Escrever sobre o espaço da escola foi gratificante, mas discutir esse espaço como produtor e reprodutor de inclusão e de exclusão de alunos com deficiência, não foi uma tarefa simples.

Tomamos uma Escola Municipal no distrito de Junco/BA como o *locus* de pesquisa. Sendo a pesquisadora uma das professoras dessa escola, atuando na SRMF com a modalidade em Atendimento Educacional Especializado – AEE. Convencer os atores educacionais que dialogar sobre o espaço da escola se tratava de uma discussão necessária, foi o primeiro passo para alicerçarmos a pesquisa.

Para conseguirmos conhecer o que ajuizavam os colaboradores da pesquisa sobre o espaço da escola, as entrevistas com os alunos com deficiência foi a parte mais delicada desse estudo, pois alguns alunos não verbalizam e suas respostas foram traduzidas por expressões corporais ou desenhos. Somando-se a isso, contamos também com o desconforto de uma das entrevistadas, que preferiu não gravar entrevista, levando as perguntas para casa e devolvendo respostas que não refletiam com clareza a sua realidade profissional e a proposta da pesquisa.

Do espaço pesquisado, fizeram emergir problemas como: a necessidade de reformulação no Projeto Político Pedagógico da escola voltado para as políticas de inclusão; plano de ação que contemple a formação continuada por meio de palestras, oficinas e diálogos que envolvam todos os atores educacionais; projeto que reforce junto ao poder público municipal, a necessidade de acessibilidade arquitetônica e pedagógica para os alunos com deficiência.

Sempre haverá desafios quando o tema em pauta for a inclusão e exclusão escolar de alunos com deficiência, pois reverbera a fragilidade de outras estruturas como a política municipal para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Jacobina, a falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica.

A proposta interventiva que elaboramos, sem dúvidas vem ao encontro da escola para ajudá-la a discutir o seu espaço, suas contradições e sua importância para todos. Diante das necessidades que emergiram deste estudo, acreditamos que o impacto na escola será direto, pois poderá abrir novas possibilidades de reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico e

inclusão de alunos com deficiência; espaço escolar e formação continuada para a acessibilidade e diversidade.

Os resultados demonstraram a fragilidade do espaço da escola para o acolhimento do aluno com deficiência. A exclusão de forma geral ocorre a partir dos discursos ditos e os não ditos, das ações e da falta sensibilidade para a causa da inclusão e que perpassa pelo poder público municipal. Buscamos problematizar a própria SRMF no espaço da escola a ponto de saber: como ela se integra? se fica a parte? como está posta e integradas nos planejamentos e demais questões da escola? Dialogamos, porém não foram sanadas em definitivo as nossas inquietações.

Por fim, esperamos impulsionar a Escola Municipal pesquisada, no sentido de tornar a sua cultura mais inclusiva com vistas nas políticas nacionais de inclusão, as quais não são implantadas por conta própria e merecem ser avaliadas e postas em prática de forma coletiva, o que dará ainda mais sentido ao nosso estudo.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050:2004. 97 páginas. **NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos Segunda edição. 31.05.2004. Válida a partir de. 30.06.2004.

AGUIAR, S. G. **O aluno "em inclusão" no discurso docente**. São Paulo, 16/09/2016, 208 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação. Biblioteca Depositária: FEUSP.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Decreto Nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 17 set. 2008.

_____. Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

_____. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 24 out. 1989.

_____. Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o futuro. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p. (Série de estudos. Educação à Distância, ISSN 1516-2079; v.9)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 194 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 72 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, v.4, n.1, jan/jun, 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 176 p.

CASTILHO, C. S. **O espaço escolar como mediador simbólico: cultura, experiência e sentidos**. São Paulo, 30/09/2014, 345 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação. Biblioteca Depositária: FEUSP.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; Revisão técnica Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.

DALLAGNOL, R. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. Chapecó, 23/07/2015, undefined f.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestrado em Educação. Biblioteca Depositária: undefined.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DIPP, G. H. **Acessibilidade espacial no ambiente construído: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Canoas, RS**. Passo Fundo, 23/05/2013, 266 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade de Passo Fundo. Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental. Biblioteca Depositária: UPF.

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M; MONTOAN, M. T. E. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Coordenação e edição Margarida dos Anjos , Marina Baird Ferreira ; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos...[et al.]. – 6. ed. rev. atualiz. – Curitiba: Posigraf, 2004, 896 p.

FIGUEIREDO, R. V. A construção da escola inclusiva: uma meta possível. In: MEC/SEESP. **Ensaaios pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 87p.

GATTI, B. A; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GEERTZ, C. 1926. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GIACOMINI, L; SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. C.R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: MEC/SEESP – Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v.7).

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HERNÁNDEZ, S. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia. Paulo Heraldo Costa do Valle. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

JACOBINA-BAHIA. Edição nº 2280, de 28 de fevereiro de 2018. Institui Regimento Interno das Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial [do] Município, Prefeitura Municipal de Jacobina**, Jacobina, BA, 28 fev. 2018.

KREISCHER, G. **A inclusão escolar em compasso de espera**. Petrópolis, RJ. 06/08/2013, 88 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis. Mestrado em Educação.

LEITE, A. C. S. M. **Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar**. São Paulo, 13/09/2016, 156 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Biblioteca Depositária: PUC/SP.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo; Avercamp, 2006. 176p.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online] Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298, p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 23/05/2018.

MATTOS, N. M. **Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar**. Salvador, 30/09/2014, 280f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado

da Bahia – Departamento de Educação, Campus I. PPGEDuC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia, 2014.

MELO, D. M. **O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** Vitória, 30/08/2013, 151 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Educação. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. org.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, J. V. A. **Alteridade e o paradoxo da hospitalidade na educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013. Disponível em:http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17_3051_texto.pdf. Acesso em: 09/05/2018.

PILETTI, A. C. C. **Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTEL, S. C. **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Salvador S. C. Pimentel, Petrópolis: Vozes, 2007. 212p.

PIMENTEL, S. C; NASCIMENTO, L. J. **A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora = The building of na inclusive culture in regular school: na action developed by the management team**. Eccos. São Paulo 39 (Jan-Apr.2016):101- 114. <http://search.proquest.com/openview>.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. In: **Revista Iberoamericana de Educación (online)**, 2007.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul-dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf. Acesso em: 09/05/2018.

ROPOLI, E. A. et al. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. ISSN 1413-3555

SANTANA, P. O; SILVA, O. O. N. Educação de pessoas com deficiência: caminhos para a inclusão. In: CAVALCANTE NETO, J. L; SILVA, SILVA, O. O. N. (Org.). **Diversidade e movimento**: diálogos possíveis e necessários. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. 254p.

SANTOS, J. N. S. C. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio**: estudo de caso em Campo Formoso-Bahia.164 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SANTOS, M. 1921-2001. **O espaço do cidadão**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 176 p.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. R. G. **Acessibilidade espacial para usuários com deficiência visual em escolas municipais de Maceió**. Maceió, 07/10/2013, 190 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Mestrado em dinâmica do espaço habitado. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2013.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SASSAKI, R. K. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**. MEC: Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998.

SILVA, A. F; CASTRO, A. L. B; CASTELO BRANCO, M. C. M. **A inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, T. Fernandes; HENRIQUE, A. R. P; ROCHA, V. L. **Acessibilidade**: edificações, mobiliários e espaços para uma real inclusão escolar. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. 1956 – **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização, 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

APÊNDICE**PROTOCOLO OBSERVACIONAL EM SALA DE AULA**

LOCAL: _____

SALA: _____

DATA: _____

HORA: _____

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO: _____

ASPECTOS OBSERVADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

1. Acolhimento/relacionamento: _____

2. Intervenção Pedagógica:

3. Infraestrutura da sala de aula/espço escolar:

4. Interação entre família e escola: _____

5. Interação entre professores (as) da sala comum e professores (as) da Sala de Recursos

Multifuncionais: _____

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.

Corpo diretivo.

CORPO DIRETIVO	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Adhara; Zaniah; Maia; Vega.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você analisa a sua prática pedagógica na escola? 2. De que forma você colaborou na elaboração ou reelaboração do projeto político pedagógico da escola? Como você contribuiu para que o mesmo abrangesse a inclusão de alunos com deficiência? 3. Qual o impacto sobre a sua prática pedagógica a partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares? 4. As famílias tem participado do cotidiano da escola para dialogar sobre a inclusão ou exclusão do aluno com deficiência? – 5. Quais ações você considera importantes para serem implementadas na escola, considerando a inclusão dos alunos com deficiência? 6. A escola tem recebido recursos do poder público municipal para atender as necessidades dos alunos com deficiência? 7. Já que temos debatido sobre inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?

Professores.

PROFESSORES	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Mulher- Maravilha, Batman e Mera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você analisa a sua prática pedagógica na escola? 2. Fale-nos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola? Tem sido revisado? Qual a sua participação na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas? 3. Qual o impacto sobre a sua prática pedagógica a partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares? 4. Como você percebe o espaço físico da escola no que tange a inclusão de alunos com deficiência? 5. Quais ações você considera importantes para serem implementadas na escola, considerando a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares? 6. Como você percebe a relação entre o profissional da Sala de Recurso Multifuncional e o professor da sala regular? 7. Já que temos debatido inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?

Profissionais de apoio.

PROFISSIONAIS DE APOIO	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Girassol, Violeta, Jacintos, Lírio, Orquídea, Gérbera, Lavanda.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você considera fato relevante a respeito da sua experiência profissional nesta escola? 2. Enquanto funcionário da escola, como você reflete sobre a sua prática pedagógica e sobre a inclusão/exclusão escolar? 3. De que forma você colaborou na elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como você contribuiu para que o mesmo abrangesse a inclusão de alunos com deficiência? 4. Qual o impacto causado ao seu desempenho profissional a partir da inclusão de alunos com deficiência na escola? 5. Como você considera o espaço da escola no que se refere a inclusão de alunos com deficiência?

	6. Já que temos debatido inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?
--	--

Famílias dos alunos com deficiência.

FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Pérola, Cristal, Âmbar, Galena, Opala, Safira, Ágata e Rubi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como tem sido a sua trajetória enquanto mãe de uma pessoa com deficiência? 2. Como você analisa o exercício da inclusão dentro da escola? 3. Enquanto responsável por um aluno/a com deficiência, como você analisa o espaço físico e pedagógico da escola voltado para a inclusão ou exclusão escolar? 4. Enquanto mãe de um aluno com deficiência, como você reflete sobre o seu papel dentro da escola? 5. De que forma você colaborou na elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como você contribuiu para que o mesmo abrangesse a inclusão de alunos com deficiência? 6. Como você percebe a relação entre o profissional da SRMF, professor da sala regular da escola e família do aluno com deficiência? 7. Já que temos debatido inclusão, vamos conversar sobre exclusão. Como se dá na escola e na sociedade? Quais seriam os motivos e quais as estratégias que poderia revertê-la?

Alunos com deficiência.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Princesa Sofia; Moana; Iasmin; Luca; Marvin; Rapunzel; Ben 10 e Ariel.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você gostaria de falar sobre si mesmo? 2. Como é o espaço físico da sua escola? 3. O que é inclusão para você? 4. O que é exclusão para você? 5. Quais as dificuldades que você encontra para frequentar a escola? Como é o seu dia a dia na escola? 6. O que mais desperta o seu interesse na escola? 7. Gostaria de falar mais alguma coisa que considere importante sobre a escola ou sobre você?



ANEXOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: A construção do projeto político pedagógico; referências aos alunos com deficiência; ações que contemplam a educação inclusiva; documentos que respaldam a presença de alunos com deficiência na sala de recurso multifuncional para AEE, que serão utilizados na execução do projeto intitulado ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso em Junco-Ba, sob a responsabilidade do pesquisador (a) _____ com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 510/2016.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Jacobina, _____ de _____ de 20__

Assinatura e carimbo do

Funcionário que guarda a documentação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**: estudo de caso em Junco-Ba, cujos dados serão coletados através de documentos, observação e entrevista, em Escola Municipal de Jacobina, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto, conforme regulamenta a Resolução CNS 510/2016.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados na biblioteca da Universidade do Estado da Bahia UNEB CAMPUS IV, pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a _____ . Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina, _____ de _____ de 20_____

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV**

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso em Junco-Ba**, Seus pais permitiram que você participe. Queremos foi compreender como o espaço escolar se reconfigura para inclusão de alunos com deficiência?

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será observado e entrevistado e é possível que se sinta desconfortável, caso você queira poderá desistir e a pesquisadora ira respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua participação torna-lo(a) responsável pelas possíveis mudanças que poderão ocorrer no espaço escolar, tornando acessível para todos. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: _____

Endereço: _____ **Telefone:** () _____

E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa **ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso em Junco-Ba**, Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram

com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jacobina, _____ de _____, de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS - IV**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
- HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 510/2016
DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade n^o: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: ESPAÇO ESCOLAR E OS
PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

Estudo de Caso em Junco-Ba,

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: _____

Cargo/Função: _____

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:
ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso em Junco-Ba, de responsabilidade da pesquisadora

_____ docente da
Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo geral compreender como o espaço
escolar produz e reproduz o processo de inclusão e exclusão de alunos com deficiência.

Objetivos específicos: 1. Compreender os discursos que emergiram sobre a inclusão ou
exclusão dos alunos com deficiência nos espaços da escola; 2. Identificar a dinâmica de inclusão
e exclusão produzidas no e pelo espaço escolar; 3. Construir plano de ação, de acordo as

necessidades apontadas pelos colaboradores, quanto à produção de inclusão no espaço escolar estudado.

FASES DA PESQUISA:

I - Estudo de Caso/análise de documento – Projeto Político Pedagógico – PPP e documentos da Sala de Recurso Multifuncional;

II - Apresentação do projeto, objetivos, relevância e termo de autorização escrita da instituição coparticipante da pesquisa;

III – Análise reflexiva sobre o espaço da escola;

IV – Ação interventiva:

Constituir plano de ação, de acordo às necessidades dos atores da pesquisa, que envolva inclusão, diversidade e formação continuada, para processos crítico-reflexivos que culmine na acessibilidade escolar.

V - PRODUTOS E CONCLUSÕES

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- ✓ Todos os colaboradores consultados para esta pesquisa que estejam diretamente ligados a escola.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- ✓ Colaborador que não aceitar participar da pesquisa;
- ✓ Alunos com deficiência ou não por motivos éticos relacionados à pesquisa.

DESCRIÇÃO DOS BENEFÍCIOS DECORRENTES

Durante a pesquisa, todas as informações que decorrerem da mesma, irão colaborar para a formação continuada e participativa dos professores, bem como no apoio aos alunos com deficiência e suas famílias.

ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- ✓ A pesquisa terá início em Setembro de 2017 a Julho de 2018, sendo possível o seu término antes desse período ou possível prorrogação caso seja necessário;
- ✓ Não haverá nenhum retorno financeiro aos participantes;
- ✓ O participante não terá nenhum gasto financeiro, pois em todas as fases da pesquisa o pesquisador se encontrará com o sujeito da pesquisa sem que este tenha nenhum prejuízo financeiro;
- ✓ É garantido sigilo absoluto das informações, assim como a privacidade e o anonimato do colaborador;

- ✓ Os dados da pesquisa estarão acessíveis a você e serão divulgados para fins científicos após o seu consentimento;
- ✓ Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e a publicação das informações.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios e a sua participação, pois o(a) fará responsável pelas possíveis mudanças que poderão ocorrer no espaço escolar, tornando-o acessível para todos. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele (a) será observado e entrevistado pela aluna _____ do curso de Mestrado em Educação e Diversidade – UNEB CAMPUS IV. Devido a coleta de informações seu filho poderá se sentir desconfortável. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o senhor, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: _____

Endereço: _____ **Telefone:** () _____

E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: Estudo de Caso em Junco-Ba, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Jacobina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(Orientanda)

Assinatura da professora responsável
(Orientadora)

