

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas

tensões e perspectivas na relação entre novas
epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia
e inclusão



XX ENDIPE | RIO-2020

Inês Barbosa de Oliveira
Marcia Denise Pletsch
Talita Vidal Pereira
Yrlla Ribeiro
(Organizadoras)



**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

F82

Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão / organização: Inês Barbosa de Oliveira; Marcia Denise Pletsch; Talita Vidal Pereira; Yrlla Ribeiro. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

1947 p. E-book

Inclui bibliografia

digital

ISBN 978-85-8427-056-9

1. Educação - Didática - Brasil. 2. Professores - Pesquisa. 3. Novas epistemologias - Biodiversidade - Diferença - Democracia - Inclusão. 4. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 5. Título.

16-36253

CDD: 370.71

CDU: 37.02

20/07/2020

XX ENDIPE - 2020

Avenida Pasteur, 250 – Urca – 22290-902

RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

Tel: (21) 2542-2281

E-mail: xxendiperio2020@gmail.com

Homepage: <http://www.xxendiperio2020.com.br/home>

Rio de Janeiro
2020



Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas

O LUGAR OCUPADO PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Letícia Alves de Oliveira – PPGECC/FEBF/UERJ

INTRODUÇÃO

O início do estabelecimento da Educação Especial se deu com a criação de escolas especiais e também, com a realização de classes especiais nas escolas regulares. Até então, o atendimento realizado ao indivíduo com deficiência era feito de forma assistencial fundamentado num modelo médico. Esse indivíduo era visto como “um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população” (GLAT, 2006, p.11). A Educação Especial foi sendo marcada, desde seu surgimento, como um subsistema de ensino existente pela exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular, ou seja, pelos contrastes do processo educacional e sendo vista como a educação que atende pessoas que fogem dos padrões de normalidade constituídos pela sociedade (MICHELS, 2017).

Nos anos 90, por meio da difusão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o discurso sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva ganhou mais força ao propor, nesse documento, que os alunos com deficiência tivessem acesso ao ensino regular e que os sistemas escolares devessem se adequar para recebê-los para que fosse possível a construção de uma sociedade inclusiva (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT, 2011).

No Brasil, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelecem que haja igualdade de acesso e permanência na escola e preconizam a inclusão do aluno com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Embora a legislação brasileira tenha proporcionado o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, as dificuldades impostas para a efetivação da inclusão escolar refletem posturas ligadas à organização da sociedade (GOÉS; LAPLANE, 2013).

Entre os documentos mais recentes e importantes relacionados à educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (SEESP/MEC, 2008) definiu condições a serem implementadas nos sistemas educacionais para que possam garantir a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular. Essa política passou a exigir da escola a análise das práticas escolares desenvolvidas, além de demandar mudanças na formação dos professores para que seja possibilitada uma formação onde os conhecimentos já produzidos no campo da Educação Especial fossem apresentados e problematizados para que o docente possa lidar

com a diferença, a fim de incluir os alunos com deficiência nas atividades pedagógicas propostas (PADILHA; OLIVEIRA, 2016).

Glat (2011) pondera que as práticas escolares e a forma de organização dos sistemas educacionais têm sido barreiras para o acesso do aluno com deficiência na escola regular o que “coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a escola como a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente” (p.03). Para a autora, a escola necessita realizar mudanças em diversos aspectos, tais como: estrutura, formação docente, intervenções pedagógicas e organização curricular, barreiras atitudinais para que possa atender aos pressupostos da educação inclusiva. Pois, sem a concretização dessas mudanças, o aluno continuará excluído, porém, excluído dentro do espaço escolar.

Isto posto, este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular. A pesquisa teve como ponto de partida o discurso de professores do ensino regular que mencionavam se sentir despreparados para atuar com aluno com deficiência e com isso, focavam somente na deficiência do aluno, estabelecendo para ele, às vezes precocemente, uma delimitação em seu processo de escolarização. Durante o estudo, foram surgindo reflexões sobre a concepção de deficiência e as relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência no espaço escolar.

Assim, o trabalho aqui apresentado traz questionamentos sobre o lugar ocupado pelo aluno com deficiência na sala de aula de ensino regular no contexto das políticas de educação inclusiva. Partindo do pressuposto de que a deficiência a partir do modelo social, reivindica e defende que os mecanismos de organização social oprimem e colocam impedimentos à participação social da pessoa com deficiência, o que gera situações de desigualdade, humilhação e até mesmo, segregação (DINIZ, 2007; DINIZ et. al, 2009).

MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

*Não pergunte que doença a pessoa tem, mas que pessoa a doença tem.
(atribuído a) WILLIAM OSLER*

O lugar histórico marcado pelos impedimentos e discriminações direcionados às pessoas com deficiência tem sido refletido no espaço escolar, pois o aluno com deficiência, por vezes, tem sido estigmatizado como sendo o incapaz de acompanhar a escolarização comum e as características dos alunos interpretadas como “distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e

para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo” (PADILHA, 2015, p. 11).

Historicamente, embora tenhamos a tempo certa a garantia legal do acesso à educação para todos, a escola de ensino regular tem excluído grande parte dos alunos se apoiando no discurso de que os mesmos não apresentam condições para desfrutar o processo de escolarização por apresentarem problemas de caráter social, familiar e/ou carência cultural. Porém, a perspectiva da inclusão demanda que a escola realize modificações profundas e radicais para que percebam os processos de exclusão das mais variadas formas que ocorrem no interior dos espaços educacionais (BUENO, 1999).

Freitas (2002) já sinalizava que o aspecto do acesso do aluno com deficiência para o ensino regular fica sem sentido se não for levado em consideração a questão da qualidade e condições de permanência. Sem as devidas intervenções pedagógicas que correspondam às suas necessidades, este aluno permanecerá na escola, mas sem uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, estará ocorrendo o aprofundamento da injustiça e da exclusão desse aluno dentro da escola.

Amaral (1998), ao relacionar a questão da diferença com o contexto social, há um tempo afirmava que é notória a existência de estereótipos relacionados aos indivíduos que fogem do modelo instituído, o que ocasiona a negação à diversidade e à condição humana e enfatiza a noção de estigma dos que se afastam dessa representação. Para a autora, superar as marcas das representações que as pessoas têm sobre o aluno com deficiência que o subestimam e o configuram a condições excludentes no interior da sala de aula exige que a escola tenha uma postura de enfrentamento para se tornar um espaço de possibilidades de desenvolvimento e de fortalecimento desse grupo em contextos marginais.

Ao problematizar o modelo social de deficiência, que questiona a incapacidade do indivíduo como resultante das relações sociais estabelecidas com o meio no qual faz parte, poderá haver a possibilidade do estabelecimento de práticas educacionais que permitam a superação de mecanismos de exclusão no interior dos sistemas educacionais. Já que um mesmo indivíduo com deficiência encontrará condições distintas de participar das atividades dependendo das interações sociais existentes. Por essa razão, a deficiência passa então, a ser analisada de forma relacionada às barreiras sociais que são impostas aos corpos com impedimentos em sociedades não inclusivas, ou seja, sociedades que adotam a cultura da normalidade e impedem a participação plena das pessoas com deficiência nos ambientes (DINIZ, 2007; DINIZ et. al, 2009).

Corroborando com essa concepção de deficiência, Sasaki (2005) argumenta que é fundamental romper com o modelo médico da deficiência, na qual culpabiliza o indivíduo por não se adequar às exigências da sociedade, reduzindo-o a um indivíduo limitado e com falhas que necessita ser tratado e reabilitado para se adaptar à sociedade. Pois, enquanto permanecer o modelo de deficiência que enfatiza o aspecto clínico, a sociedade resistirá em aceitar que necessita promover mudanças em suas estruturas e atitudes.

Ao defender o modelo social de deficiência, o autor coloca a responsabilidade sobre a sociedade por impor barreiras e criar ambientes restritivos que impedem o desenvolvimento do processo de escolarização do aluno com deficiência e sua presença no espaço escolar. Nesse sentido, cabe à escola comum modificar o modelo educacional implementado, assim como sua estrutura física, eliminar atitudes discriminatórias e preconceituosas para que possa se tornar adequada para garantir o acesso e as condições de permanência dos alunos com deficiência no ensino regular e romper com padrões de normalidade (SASSAKI, 2005).

Os sistemas educacionais precisam superar a ideia de que a presença do aluno com deficiência no ensino regular se restringe à socialização e convivência com demais alunos, devendo se adequar às necessidades do aluno com deficiência com recursos e técnicas diversificadas nas práticas cotidianas escolares e respeitando suas singularidades. Caso contrário, permanecerá excluindo o aluno das atividades pedagógicas propostas na escola comum com o discurso de que o mesmo não apresenta condições para participar do processo de escolarização e criando impedimentos para que o mesmo não aprenda e não tenha acesso aos conhecimentos científicos (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Para que a escola possa atender a todos os alunos, ela precisa romper seu modelo educacional tradicional que exclui e segrega o aluno com deficiência das atividades pedagógicas praticadas no cotidiano escolar e implementar um sistema inclusivo que atenda às características particulares desses indivíduos. Além de modificar sua organização escolar, suas práticas pedagógicas, seu modelo de gestão, possibilitar acessibilidade curricular e eliminar as barreiras atitudinais (JERÔNIMO; CAMARGO; GONTIJO, 2007).

De fato, as representações sociais que os indivíduos fazem sobre a pessoa com deficiência impactam no tipo de relação que será estabelecido com ela e isso acaba repercutindo no interior dos espaços educacionais que tendem a se tornar excludente e rejeitar o aluno com deficiência, ao considerá-lo como anormal (RODRIGUES, 2008). Visto que, a maneira como a escola concebe o

conceito de deficiência interfere nas interações sociais estabelecidas entre o aluno com deficiência e a realidade educacional na qual se depara (GLAT, 2011).

CONCLUSÕES

É necessário que haja o rompimento da visão idealizada de aluno e a escola precisa resolver os processos de exclusão. O paradigma educacional inclusivo deve ser voltado não somente para o acesso ao aluno com deficiência em uma escola de ensino regular, mas também para os meios que possibilitem a sua permanência e aprendizagem na escola, por meio da eliminação de barreiras e do rompimento de uma visão de escola tradicional que exige que o aluno se adeque à mesma. Com isso, ocorrerá a mudança até mesmo do espaço físico ocupado por esse aluno dentro da sala de aula do ensino regular (GLAT, 2011).

Por conseguinte, o conceito de deficiência a partir do modelo social, retira a ênfase da deficiência intrínseca ao indivíduo e reconhece que a eliminação das barreiras impostas nas relações sociais pode propiciar condições dignas e adequadas para a promoção do processo de escolarização do aluno com deficiência e da inclusão social. Assim, a escola realizará sua função social ao promover condições efetivas de participação de todos os alunos quando entender a possibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência (SASSAKI, 2005).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.
- DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: **Sur., Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.
- DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In: **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.
- GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 3ª edição, 2006.
- GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. In: LONGHINI, M. D. (Org.). O uno e o diverso na Educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista Inclusão**, MEC/SEESP, nº 1, 2005.

GLAT, Rosana.; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), v.14, n.24, p.24- 27, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 4ª ed, 2013. Coleção Educação Contemporânea.

JERÔNIMO, Janaína Pessato; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GONTIJO, Andréa Maria R. de Toledo. Formação de professores “especiais” para uma docência “normal”. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro, 2007.

MICHELS, Maria Helena. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. In: **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, August 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial. 4ª edição. São Paulo: Plexus Editora, 2015.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista de educação especial**, Brasília, v.4, n.1, p. 33 – 40, jan/jun. 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: o paradigma do século 21. In: **Revista Inclusão**, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

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

Resumo

Diante da ampliação dos debates acerca das demandas impostas pelas políticas de educação inclusiva, os sistemas de ensino têm sido levados a reverem suas práticas escolares desenvolvidas no tange ao processo de escolarização dos alunos com deficiência. Uma vez que, a escola precisa se modificar para que consiga atender a esses alunos e não esses alunos que necessitam se adaptar à escola (GLAT, 2011). O objetivo deste trabalho é trazer questionamentos sobre o lugar ocupado pelo aluno com deficiência na sala de aula de ensino regular no contexto das políticas de educação inclusiva. As discussões propostas ancoram-se na concepção de deficiência a partir do modelo social, no qual reconhece a existência da deficiência no corpo do indivíduo, porém as experiências vivenciadas acontecem de diferentes maneiras dependendo das interações sociais nas quais este indivíduo esteja inserido (DINIZ, 2007; DINIZ et. al, 2009). As relações sociais estabelecidas no espaço escolar durante o processo de escolarização do aluno com deficiência suscitam problematizações sobre a maneira como a escola tem se estruturado e funcionado para garantir seu acesso, condições de permanência e aprendizagem. Pois, para que uma escola seja inclusiva, ela precisa propor intervenções pedagógicas que levem em consideração a participação de todos os alunos, além de propiciar a remoção de barreiras físicas, estruturais e atitudinais. Conclui-se que a relação entre a concepção de deficiência e os impedimentos sociais postos nas escolas, podem gerar processos de desigualdade e exclusão, o que requer modificações nas condições de escolarização e na forma de participação do aluno com deficiência no espaço escolar.

Palavras-chave: Aluno com deficiência; Ensino regular; Inclusão; Modelo social de deficiência.