

O DESPERTAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECONHECENDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Karla Paloma Silva Souza¹; Melissa Lopes de Souza Araújo²; Rafaella Asfora³;

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, CE – UFPE;
karlapaloma8@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, CE – UFPE.
melissa_lopesouza@hotmail.com

³ Orientadora - Docente/Pesquisadora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional – DPOE/CE – UFPE.
asforarafaella@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco, faleconosco@ufpe.br.

Resumo: Neste artigo buscou-se conhecer a concepção da Escola enquanto Educação Inclusiva, identificando as barreiras que a mesma enfrenta na tentativa de construção de uma aprendizagem com equidade para seus alunos. Nas políticas públicas que visam à transformação das escolas em sistemas educacionais inclusivos é recorrente a presença de termos como equidade, inclusão e diferença. Utilizou-se como aporte metodológico a observação com registro de informações por meio do diário de campo e entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, respectivamente uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma acompanhante pedagógica de crianças com deficiência da escola, que trabalham em uma instituição pública da cidade do Recife. Além disso, foi utilizada a análise documental, utilizando-se como fonte de coleta de dados o Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados apontaram que o trabalho junto aos estudantes assemelha-se mais com uma integração do que com o de uma inclusão, ao garantir apenas o acesso da pessoa com deficiência na escola, na perspectiva de uma educação para todos, releva-se o investimento na permanência, participação e aprendizagem desses alunos. Foram observados também, o desuso da sala de recursos, assim como uma distorção na compreensão do papel do AEE, tratados por eles como um reforço escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Pessoa com Deficiência, Atendimento Educacional Especializado.

1. Introdução

As políticas públicas inclusivas, com o foco na inclusão das pessoas com deficiência reconhecem que a reestruturação da instituição escolar é fundamental para promover a participação das pessoas com deficiência na sociedade, por isso acredita-se na adoção de medidas que objetivem a interligação das famílias, como agentes atuantes nas escolas, bem como uma capacitação de todos os profissionais da escola, diálogo entre as políticas públicas de saúde e educação, atendimento educacional especializado, dentre outras medidas que objetivem eliminar toda e qualquer forma de discriminação em razão da deficiência.

Nesse projeto, buscou-se conhecer a concepção da Escola enquanto Educação Inclusiva, identificando as barreiras que a mesma enfrenta na tentativa de construção de uma aprendizagem com equidade para seus alunos. Assim, a universalização do ensino implica muito além da oferta de vagas ao estudante, e sim a equiparação de oportunidades

educacionais, independente das suas necessidades de aprendizagem. Parece evidente que o discurso não se efetiva na prática dentro das escolas.

No paradigma de uma educação inclusiva as escolas tem o dever de garantir o Direito à Educação para as pessoas com deficiência, assegurando segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei N°13.146, 2015):

Art.28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda vida. II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Assim, é importante trazer o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que surge dessa inquietação da reestruturação da escola, no qual proporciona um acolhimento para todos, indo de contra ao preconceito diário, ou simplesmente, ao descaso que muitos alunos se encontram, correspondendo a uma situação de esquecimento, em que consideram atender o mínimo como o “máximo” que se pode dar. Para Domingos (2014, p.25) o DUA considera a diversidade como uma “força que faz avançar e não um desafio a vencer”, e por isso esta abordagem tenta reduzir no currículo os fatores pedagógicos que podem dificultar o processo da aprendizagem, retomando a ideia em garantir não apenas o acesso, mas a participação com êxito de todos os alunos.

Dessa forma, analisou-se o Projeto Político Pedagógico da Instituição, visando identificar se há proposta de inclusão, assim como as atividades realizadas pelos professores na sala de aula, a participação do AEE e o envolvimento das famílias. Paralelamente, fizemos entrevistas com alguns profissionais sobre suas práticas educativas e de como ocorre o relacionamento destes alunos com o grupo escolar. Assim, relacionando os objetivos da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (1994, p.10): Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: atendimento educacional especializado; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;

2. Metodologia

O estudo é uma pesquisa de caráter qualitativo, pois buscou-se à compreensão de um grupo social, e não apenas representatividades numéricas. Buscou-se nos objetivos o caráter exploratório, por uma maior proximidade com a problemática, construindo hipóteses junto à instituição. Sendo apresentada como uma Pesquisa de Campo, conforme Fonseca (2002, p. 32): “A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”.

Foram realizados dois encontros, um inicial para coleta de dados, observação e registros por meio de diário de campo e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, no qual buscou-se identificar suas propostas educativas e se dentre elas havia alguma manifestação de interesse quanto à prática inclusiva. No segundo momento realizou-se a entrevista semiestruturada. No primeiro momento, observou-se a rotina de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, buscando conhecer o trabalho realizado por sua professora em sala de aula, suas práticas de ensino, a relação deles com a professora, e a dinâmica entre si, tentando identificar a presença de uma educação inclusiva nesse cotidiano. Já no segundo momento, procurou-se conhecer a postura dos profissionais envolvidos com a temática da educação inclusiva (como a profissional do AEE e acompanhantes), se era algo presente na instituição, como era tratada. Assim como observou-se o espaço e as ferramentas destinadas aos atendimentos do AEE, como a sala de recursos multifuncionais da escola.

3.1 Projeto Político Pedagógico

O PPP da escola tem em sua descrição a proposta de uma educação igual para todos, porém as metas propostas no referido projeto excluem a temática da acessibilidade e de inclusão das PcD. Suas metas visam questões linguísticas, de relações étnico-raciais e até de proporcionar um projeto de intercâmbio para seus alunos. Encontramos ênfases na participação da família junto à escola, mas em nenhum momento especificando a necessidade de se manter informados e confiantes quanto ao apoio e suporte da escola na garantia do combate à discriminação de PcD ou a existência de projetos que visem eliminar as barreiras de acessibilidade existentes na instituição.

Sendo importante destacar o quão alarmante é a ausência do trabalho com esse tema neste documento no ambiente escolar, pois o mesmo tem um papel de articular uma educação de qualidade, sendo impossível pensar nesta sem os eixos da equidade e da inclusão, explicitados no projeto da escola. Colocando então, sua ideia-chave, Veiga (2009, p. 165) afirma:

A ideia-chave do projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são praticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito a diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.

2.2 Análise das Entrevistas

Durante a entrevista realizada com a profissional do AEE da escola, esta formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia, ela comenta que seu trabalho na instituição se desenvolve por meio da solicitação da escola para realização dos atendimentos com os alunos com deficiência e com hipóteses de deficiência.

Em 2008, com o Decreto nº 6.571 institui-se a dupla matrícula da educação especial, tanto nas salas regulares, como em salas de atendimento educacional especializado (AEE). Sendo essas salas ambientes dotados de equipamentos e materiais didáticos para a oferta de um atendimento específico para cada aluno. Estabelecendo na Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas as classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Dentre as dificuldades da realização do trabalho com AEE, foi informada que a rede pública de ensino os orienta quanto à prioridade com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como se fosse à única deficiência considerada importante, que resume “inclusão”. Esse fato se reafirma quando no relato da grande dificuldade de se conseguir acompanhantes para os alunos com deficiência na escola, pois só é autorizada a contratação desse apoio quando é enviada uma relação de alunos da escola, e que nela conste da existência

de alunos com TEA. Porém, a escola também afirma que há dificuldades na emissão desses laudos, motivo da existência pouquíssimas acompanhantes existentes na instituição, já que auxiliam apenas os alunos com TEA. Dessa forma, identificou-se na Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, a desconstrução da ideia de exigência do laudo médico para incluir uma criança com dificuldades no ensino regular, considerando que essa exigência restringe o direito universal de acesso à escola:

“Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.”

Segundo a profissional do AEE o procedimento de inserção desses alunos na escola acontece a partir do convite da presença dos pais para realização de uma Anamnese, histórico que busca conhecer o comportamento da criança desde quando na gestação de sua mãe até o momento atual que se encontra na escola, para concretizar os resultados através de uma investigação mais detalhada, que permita o encaminhamento a outros profissionais que auxiliam seu trabalho, esses da área de saúde, como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, autorizados a emitir laudos.

Esse encaminhamento é feito através de um relatório elaborado pela profissional do AEE. Porém, há situações descritas pela profissional do AEE, envolvem as famílias, onde ela informa que algumas dessas se mantêm indiferentes e distantes após esse contato prévio para emissão desse relatório, e que não se manifestam quanto ao comprometimento com a educação de seus filhos, e a partir disso não dão prosseguimento ao encaminhamento desse relatório. Também diz que há outras famílias que já demonstram interesse, e que enfrentam problemas com a oferta do serviço público de saúde, justificando o longo prazo ou a

indisponibilidade na marcação de consultas com os profissionais recomendados, desestimulando-os a prosseguir.

Do relacionamento da profissional do AEE com os demais professores e a gestão da escola, percebe-se que há um certo conflito, principalmente quando ela afirma que durante seu trabalho os alunos que lhe são encaminhados requerem mais atenção no trabalho cognitivo no sentido de dificuldades de aprendizagem que segundo ela não necessariamente caracterizam uma deficiência, mas muitos dos professores e a coordenação, confundem sua especialização acadêmica em psicopedagogia como se sua função na escola fosse de “professora de reforço”.

Discutindo sobre o resultado dos seus trabalhos, tanto a professora do AEE como as acompanhantes, dizem que o retorno das atividades que realizam com as crianças, há mais nitidez quando se trabalha o social, do que nas observações que fazem na sala, notando que a criança está mais participativa, e que melhorou sua interação com a turma e com a professora, citando como exemplo, o trabalho com apresentações teatrais.

A profissional do AEE relata que a resistência de reconhecimento da deficiência pelos pais deve-se muitas vezes pela historicidade com que a deficiência é tratada, confundindo-a, generalizando-a como uma doença que menosprezará seu filho na sociedade, que o tornará inferior às outras crianças como se fossem “anormais”. São fatos que vão de encontro ao modelo médico conforme abordado por Lima e Silva (2009) gerado de uma insistente concepção discriminatória na própria família, que agindo assim, não auxilia no desenvolvimento educacional de seu filho (a) com deficiência. E, se há a criação dessa barreira de aceitação no ambiente familiar, a probabilidade é ainda maior de que essa criança cresça com receio de como será sua relação com as pessoas nos demais ambientes como na comunidade, escola, trabalho, entre outros. Refletindo assim, num comportamento em que se isola da oportunidade de interação e sofre com a forma com que é “ignorado” emocionalmente, sentindo-se culpado por ser como é, a distorção perpetuada ao longo dos anos de que é castigo, a pessoa que nasce com deficiência.

2.3 Análise das Observações

A realização das visitas à escola se deu através das observações do ambiente escolar, sua estrutura, organização e a proposta educacional. Após conversa com a gestão da escola, sobre a possibilidade de observar a rotina sala de aula, a professora do 4º ano do Ensino Fundamental se disponibilizou a nos receber em sua turma.

Durante as visitas realizadas, presenciou-se a aplicação de atividades designadas pela professora como prévias avaliações para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, os quais ela comenta sobre suas dificuldades na leitura e escrita, e que o material didático disponível pela rede pública não os ajudava, argumentando quanto à quantidade e qualidade dos textos do livro de português, que este possuía uma proposta direcionada a um trabalho moderno com referência ao uso de recursos tecnológicos, que para a turma não era algo acessível à sua condição social. Durante a aplicação dos exercícios, ela explicou que procura fazer uso de outros materiais, como fichas de exercícios extras e a seleção de outros textos, como forma alternativa ao livro didático.

Porém, no acesso a cópia desses exercícios, considerou-se que são bastante restritivos, mesmo com a disponibilidade do auxílio da professora, não havia um trabalho com questões potenciais da individualidade dos alunos, se tornando atividades extensas e de memorização como a de matemática, com questões limitadas à memorização da tabuada e a escolha de textos confusos e desinteressantes para aplicação de questões interpretativas.

Percebeu-se que ao longo das duas atividades, a professora deixou explícita quais eram os alunos com “capacidade” de realizar aquelas tarefa e os quais não tinham capacidade. Explicando o motivo da ausência de alguns alunos naquele momento, que estariam em atendimento com a profissional do AEE, os quais não possuíam laudo de deficiência, mas que por suas observações, acreditava haver hipóteses de deficiência Intelectual e Dislexia. Percebeu-se também, durante a entrevista com a professora da turma, que a mesma não tinha interesse sobre a temática de educação inclusiva e frequentemente direcionava a responsabilidade do trabalho para a professora do AEE, como se fosse a única capaz de fornecer suporte nessa temática.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), foi adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2006. Elaborada sob os fundamentos dos direitos humanos defende que pessoas com deficiência precisam ter seus direitos e liberdade fundamentais assegurados, sem discriminação. Por isso, a Convenção traz como princípio:

"Discriminação por motivo de deficiência" significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação,

inclusive a recusa de adaptação razoável (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007).

Observou-se que não há realização de qualquer tipo de atividade envolvendo esportes ou outra atividade física, justamente por essa falta de espaço. E, isso se deve ao fato do prédio onde a instituição está instalada atualmente ter sido no passado um local destinado a outras atividades não escolares, que posteriormente foi cedido para a transformação em uma escola.

Barreiras Atitudinais: Obstáculos à pessoa com Deficiência na Escola

Lima e Silva (2009) argumentam que a luta pela igualdade de direitos não cessa e que diversas são as barreiras enfrentadas para exercer o que lhes foi garantido por lei, decretos e outras legislações, que apesar de vigorarem, não asseguram seu cumprimento, havendo assim, negligências.

É nítido o desinteresse das partes que formam essa sociedade, em querer promover ações que valorizem a existência dessas pessoas, não como meio de compensação, mas como uma forma de oferecer condições adequadas e seguras para suas práticas escolares (ingresso e permanência), locomoção, rotina familiar independente e autônoma, e seu exercício de trabalho (ingresso e permanência). Precisa-se de uma conscientização, a promoção de uma inclusão que ultrapasse as determinações legislativas, o estabelecimento de cotas, que seja pela consideração de viver em uma sociedade igualitária, onde todos possam se sentir representados.

No ambiente escolar, Lima e Silva (2009) afirmam que essa “compensação” é exercida através da promoção de Pedagogia da Deficiência, a qual observou-se na prática tratar-se da integração e não da inclusão, como observado nas declarações emitidas durante as entrevistas, em que os trabalhos junto às crianças com deficiência, assemelham-se mais da integração pela maior preocupação com o desenvolvimento social do que no cognitivo, no sentido de prepará-los para o convívio no ambiente escolar.

Há uma retomada comparativamente aos comportamentos de uma sociedade primitiva estruturada na formação de grupos cuja seleção era permeada por critérios que atendiam a um padrão que priorizava pessoas consideradas com mais habilidades que outras, estas que conseqüentemente eram ignoradas. Há a provocação com questionamento se essa é uma prática perpetuada na atualidade, na categorização de bons e fracos, principalmente no ambiente escolar, como visto na aplicação do exercício de português pela professora do 4º Ano, no momento da formação de duplas entre os alunos.

Essa falta de estímulos às habilidades dessas crianças resulta numa superproteção e consequente dependência que prejudica seus desenvolvimentos, como no exemplo dado pela profissional do AEE, que durante o atendimento trabalhou com uma criança com deficiência intelectual a formação de palavras como faca e bala, onde a criança reagiu de forma assustada, escondendo-se debaixo da mesa da sala, reflexo de orientações de sua mãe que a alertou de forma impactante que tratavam-se de situações perigosas, as quais a impediram de perceber a diversidade de sentidos que a palavra bala tem, como a de doce, e que a faca é um utensílio utilizado no manuseio de alimentos na cozinha.

Atitudes como o exemplo dado pela profissional do AEE nesse atendimento que relata a postura dos pais, bem como o exemplo do comportamento da turma do 4º Ano na discriminação entre os colegas de turma, e outras vivências de um contexto preconceituoso, são classificadas como barreiras atitudinais conforme Lima e Silva (2009), e que não necessariamente são realizadas conscientemente, necessitando ser identificadas e reconhecidas com antecedência para sua efetiva eliminação. Dentre elas, observou-se na escola as seguintes barreiras atitudinais em suas respectivas situações:

* Ignorância e Inferioridade: Decorrente do relato da profissional do AEE ao informar da negação dos pais no reconhecimento da deficiência de seu filho(a), na omissão e falta de comprometimento com o processo educacional dos mesmos.

* Rejeição e Adjetivação: Resultantes do episódio da aplicação da atividade de português, onde os alunos com deficiência tiveram dificuldades em formar suas duplas, sofrendo com bullying devido ao seu acompanhamento no AEE.

* Negação: Procedente da postura da profissional do AEE ao informar que alguns dos professores a encaminham seus alunos com dificuldades de aprendizagem, para identificação de uma deficiência, visto por ela como fuga de responsabilidade destes em acompanhar e buscar superar essas dificuldades em suas aulas, que para ela, não estão relacionadas a uma deficiência.

3. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação

Sasaki (2009) afirma que os exemplos de acesso por meio de uma estrutura didática se dá através da formação de seis dimensões, estando nelas ausente às barreiras da acessibilidade, são elas: arquitetônica (estrutura física), comunicacional (comunicação entre pessoas), metodológica (métodos e técnicas), instrumental (instrumentos, ferramentas), programática (legislações, normas), e atitudinal (discriminações, preconceitos). Algumas dessas dimensões

foram identificadas na escola e podem ser observadas na tabela abaixo:

Dimensão	Trabalho	Educação
Arquitetônica	(AUSENTE) - A locomoção entre os espaços ocorre por meio de corredores estreitos; acesso às salas do primeiro andar acontecem apenas pelo uso de escadas; Para os alunos - 4 sanitários, (2 para os meninos, 2 para as meninas) ambos não adaptados para PCD, com acesso apenas no térreo; Mesa com bancos altos de concreto destinada às refeições.	(PRESENTE) Guia rebaixada defronte à entrada da escola, também no acesso ao segundo portão de entrada da escola, que os dirige as salas, e no final do corredor que dá acesso ao refeitório.
Metodológica	(AUSENTE)-Contratação de uma estagiária (ensino médio), e alocação de uma técnica educacional do quadro de efetivos da rede pública (formada em letras), ambas sem especialização na área de educação inclusiva, e que atuam na escola como acompanhante de uma criança com deficiência.	(AUSENTE) - Centralização no AEE, quando se questiona sobre a inclusão na escola; Não há propostas educacionais atrativas para a comunidade escolar se aproximar no esclarecimento de dúvidas sobre deficiências; O AEE é realizado como um processo burocrático, semelhante a um misto de atendimento médico + reforço escolar, que procura informar os pais das crianças com deficiência, não há interação com os professores na oferta de uma parceria de ensino-aprendizagem.
Instrumental	(AUSENTE) No discurso da profissional do AEE ao informar trabalhar através de atividades complementares como um “reforço”, mas para ela é uma prática que descaracteriza seu trabalho, e que esta era uma confusa concepção dos professores quando encaminhavam seus alunos com dificuldade de aprendizagem para o atendimento.	(AUSENTE) Sala de Recursos em condições de desordem, compartilhando do mesmo espaço utilizado pela gestão para seção de arquivos; Existência de várias mesas de recursos não utilizadas, devido a um problema de mau funcionamento dos cabos USB que as conectam, estando a instituição conscientes e conformadas da demora da rede pública quanto ao retorno às solicitações de ajustes.
Atitudinal	(AUSENTE): Com exceção da profissional do AEE, não houve manifestação quanto à discussão de outros profissionais na escola, acerca do trabalho com uma educação inclusiva.	(PRESENTE): O incentivo da professora do 4º Ano, ao estimular a criatividade e autonomia de seus alunos em algumas de suas produções no trabalho com artes.

Fonte: Karla Paloma e Melissa Lopes (2018)

4. Considerações Finais

Conforme visto nas abordagens de Lima e Silva (2009) pode-se perceber que por não possuir alunos e funcionários com deficiência física, não há um projeto arquitetônico acessível, e que por haver dificuldades no reconhecimento de outras deficiências além do TEA, há um déficit de profissionais atuantes na área inclusiva.

Notou-se a necessidade de uma capacitação como a de uma formação continuada na área de educação inclusiva (aplicando-se a todos os profissionais da escola), de forma a trabalhar com recursos didáticos atraentes, de forma acessível e também desafiadora para os alunos, para que alcancem gradativamente um desempenho melhor e que possam perceber a diversidade de habilidades que possuem. Assim, poderão desconstruir a concepção da mudança como algo piedoso e ou “um favor”, mas que considera todos em sua diversidade e aprimoramento de seus talentos.

As recomendações de uma formação inicial e contínua de professores, conforme Nunes e Madureira (2015) possuem bastante importância para se assegurar o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, ao incentivar e conscientizar o papel da escola e dos professores. Defendendo assim, a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para redução das barreiras do ensino-aprendizagem na criação de materiais e formas de avaliação que se adequem para o sucesso de todos os alunos.

Observou-se a ausência de uma educação inclusiva, onde não há preocupação de reverter essa situação, resultando no desperdício de oportunidades que poderiam fazer do espaço escolar um ambiente estimulante de diversos potenciais. Algo que pudesse permitir a experiência contínua de vivências, trabalhando essa temática através de ações pedagógicas considerando as inteligências múltiplas de todos que integram a instituição educacional, convidando e incentivando a participação da família na vida escolar de seus filhos. Sendo esses, recursos disponíveis de informações das quais algumas famílias não possuem, e cultivam estereótipos negativos e excludentes de seus filhos com deficiência, podendo ser ferramentas transformadoras de concepções preconceituosas.

Pretende-se com esse projeto, despertar o direcionamento da gestão da escola (que justifica a falta de uma arquitetura acessível pela ausência de alunos e funcionários com deficiência física) e da rede pública, quanto à necessidade de investimentos para realização de uma reforma nesse espaço, refletindo a importância da inclusão ao considerar o grande fluxo de públicos e as diferenças que estão nele inseridos (alunos e funcionários), e dos quais tem contato (pais e visitantes) buscando se adequar na oferta de condições de livre, ampla, e segura circulação como a permanência nos ambientes, independentemente da existência de PcD registradas na instituição, erradicando as barreiras de acessibilidade.

Esses são também exemplos de mudanças que precisam ser mais específicas na elaboração do PPP da escola, que precisa se apresentar receptiva ao transmitir confiança aos pais de seus

alunos, de que a educação é um trabalho coletivo, que precisa da participação de todos, partindo do pressuposto que a educação inclusiva se inicia com a responsabilidade do querer de cada um em promovê-la.

5. Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 07 DE SETEMBRO DE 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de aula de recursos multifuncionais**, 2010.

DOMINGS, Y., Crevecoeur, Y. C., & Ralabate, P. K. (2014), Universal design for learning. Meeting the needs of learners with autism spectrum disorders. In K. I. Boser. M. S. Goodwin & S. C. Wayland (Eds.), *Technology tools for students with autism. Innovations that enhance independence and learning* (pp.21-41) Baltimore: Paul Brookes Publishing.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2007.

NUNES, C., MADUREIRA, I., (2015) **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da investigação às práticas, 5(2), 126-143.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./ abr. 2009, p. 10-16.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade**. Retratos da escola, Brasília, v.3, n.4, p.163-171, jan/jun. 2009.