

Lenoir Lameira e Silva

**INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM MOBILIDADE REDUZIDA  
NO CONTEXTO TRANSFORMADOR  
DA REALIDADE NA ESCOLA**



  
**DIALÉTICA**  
EDITORA

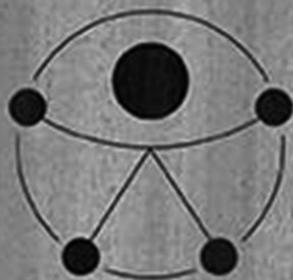
## CONSELHO EDITORIAL



Alexandre G. M. F. de Moraes Bahia  
André Luís Vieira Elói  
Antonino Manuel de Almeida Pereira  
António Miguel Simões Caceiro  
Bruno Camilloto Arantes  
Bruno de Almeida Oliveira  
Bruno Valverde Chahaira  
Catarina Raposo Dias Carneiro  
Christiane Costa Assis  
Cíntia Borges Ferreira Leal  
Eduardo Siqueira Costa Neto  
Elias Rocha Gonçalves  
Evandro Marcelo dos Santos  
Everaldo dos Santos Mendes  
Fabiani Gai Frantz  
Flávia Siqueira Cambraia  
Frederico Menezes Breyner  
Frederico Perini Muniz  
Giuliano Carlo Rainatto  
Helena Maria Ferreira  
Izabel Rigo Portocarrero  
Jamil Alexandre Ayach Anache  
Jean George Farias do Nascimento  
Jorge Douglas Price  
José Carlos Trinca Zanetti  
Jose Luiz Quadros de Magalhaes  
Josiel de Alencar Guedes  
Juvencio Borges Silva  
Konradin Metze  
Laura Dutra de Abreu  
Leonardo Avelar Guimarães  
Lidiane Mauricio dos Reis

Ligia Barroso Fabri  
Lívia Malacarne Pinheiro Rosalem  
Luciana Molina Queiroz  
Luiz Carlos de Souza Auricchio  
Marcelo Campos Galuppo  
Marcos André Moura Dias  
Marcos Antonio Tedeschi  
Marcos Pereira dos Santos  
Marcos Vinício Chein Feres  
Maria Walkiria de Faro C Guedes Cabral  
Marilene Gomes Durães  
Mateus de Moura Ferreira  
Milena de Cássia Rocha  
Mortimer N. S. Sellers  
Nígela Rodrigues Carvalho  
Paula Ferreira Franco  
Pilar Coutinho  
Rafael Alem Mello Ferreira  
Rafael Vieira Figueiredo Sapucaia  
Rayane Araújo  
Regilson Maciel Borges  
Régis Willyan da Silva Andrade  
Renata Furtado de Barros  
Renildo Rossi Junior  
Rita de Cássia Padula Alves Vieira  
Robson Jorge de Araújo  
Rogério Luiz Nery da Silva  
Romeu Paulo Martins Silva  
Ronaldo de Oliveira Batista  
Vanessa Pelerigo  
Vitor Amaral Medrado  
Wagner de Jesus Pinto





**Lenoir Lameira e Silva**

**INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM MOBILIDADE REDUZIDA  
NO CONTEXTO TRANSFORMADOR  
DA REALIDADE NA ESCOLA**



**DIALÉTICA**  
EDITORA



*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma, seja mecânico ou eletrônico, fotocópia, gravação etc. – nem apropriada ou estocada em sistema de banco de dados, sem a expressa autorização da editora.*

Copyright © 2022 by Editora Dialética Ltda.  
Copyright © 2022 by Lenoir Lameira e Silva.



**DIALÉTICA**  
EDITORA

 /editoradialetica

 @editoradialetica

[www.editoradialetica.com](http://www.editoradialetica.com)

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **Editores-chefes**

Prof. Dr. Rafael Alem Mello Ferreira  
Prof. Dr. Vítor Amaral Medrado

### **Designer Responsável**

Daniela Malacco

### **Produtora Editorial**

Kariny Martins

### **Controle de Qualidade**

Marina Itano

### **Capa**

Guilherme Cardoso e Silva

### **Adaptação da Capa**

Gustavo Rissi

### **Diagramação**

Gustavo Rissi

### **Preparação de Texto**

Lucas Ben  
Suzana Itano

### **Revisão**

Responsabilidade do autor

### **Assistentes Editoriais**

Jean Farias  
Letícia Machado  
Ludmila Vieira  
Larissa Teixeira

### **Estagiária**

Laís Silva Cordeiro



Conversão para ePub: Cumbuca Studio

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S586i Silva, Lenoir Lameira e.  
Inclusão de pessoas com mobilidade reduzida no contexto transformador da realidade na escola / Lenoir Lameira e Silva. – São Paulo : Editora Dialética, 2022.  
E-book: 1 MB. ; EPUB.  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-252-2505-0  
1. Inclusão. 2. Educação Inclusiva. 3. Pessoas com Mobilidade Reduzida I. Título.

CDD 370  
CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Mariana Brandão Silva CRB -1/3150



Dedico a Deus por estar comigo e permitir que eu perseverasse durante todo o percurso desta caminhada.

À minha mãe, Maria do Céu Lameira e Silva, (*in memoriam*) cujo exemplo de amor, dedicação e força, ainda considero meta a atingir.

Ao meu pai, Lourival do Amaral e Silva, (*in memoriam*) que, com sua firmeza e intuição, me conduziu ao melhor de mim.

À minha esposa e companheira de todas as horas, Adriana, sem a qual minha volta aos estudos não teria acontecido, pelo amor, carinho, dedicação e incentivo. Ao nosso filho Guilherme, por perdoar as ausências e me

ajudar a transpor dificuldades com tecnologia.

# AGRADECIMENTOS

---

Agradeço à Adriana e Guilherme, para os quais me dedico todos os dias, pelo apoio constante e incondicional. Deus os abençoe!

Aos meus irmãos que, pelo amor que sentem, aceitaram a tarefa de participar do meu processo inclusivo ao longo de nosso tempo de convivência. Deus os abençoe!

À amiga Júlia Amélia Tavares de Almeida (*in memoriam*), cuja ausência me é sentida hoje e sempre, pelo privilégio da amizade, convívio e incentivo ao meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Aos meus alunos, que me instigam ao aprimoramento constante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Luiz M. Villar, pelas orientações e ensinamentos e, muito especialmente, pela liberdade com a qual me deixou trilhar o caminho rumo ao conhecimento. Deus o abençoe!

Aos sujeitos da pesquisa que, com boa vontade e seriedade, decidiram participar da pesquisa, tornando-a realizável.

À Banca de Qualificação pelas recomendações essenciais ao desenvolvimento e conclusão desta dissertação: Prof. Dr. José Luiz M. Villar; Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Vidal e Prof.<sup>a</sup> Dra. Ingrid Dittrich Wiggers.

Ao Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera pela orientação e cuidado.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Liliane Campos Machado pela orientação, suporte e atenção.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Larissa Polejack Brambatti por sua contribuição.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Manuela Alvarenga, excelente e inesquecível professora de literatura inglesa, cujos eternos ensinamentos ainda marcam minha trajetória de estudante.

Aos amigos Gerson e Juscelino, cuja amizade e apoio tenho a honra e o privilégio de merecer.

Ao amigo Denilson, pela amizade e apoio.

À amiga Rênia Maria Costa Antero, que com sua amizade e empatia, participou ativamente desta caminhada.

Às amigas Márcia Severo e Salma Lílian, pela amizade, carinho e apoio.

Aos professores com os quais tive a oportunidade de aprender durante o período em que cursei as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação do PPGE da UnB: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera; Prof.<sup>a</sup> Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas; Prof.<sup>a</sup> Dra. Renísia Cristina Garcia Felice; Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges; Prof.<sup>a</sup> Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Aya); Prof.<sup>a</sup> Dra. Girlene Ribeiro de Jesus e Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza.

Aos servidores e funcionários da UnB – Universidade de Brasília e, muito especialmente, àqueles que atuam na FE – Faculdade de Educação, pelo acolhimento e presteza no atendimento.

À SEDF – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – pela concessão da autorização para realizar a pesquisa em duas de suas escolas.

Às equipes diretivas dos dois Centros de Línguas públicos no Distrito Federal, por permitirem a realização da pesquisa.

## LISTA DE SIGLAS

---

AEE - Atendimento Educacional Especializado ANEE - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

DF - Distrito Federal

CIL - Centro Interescolar de Línguas CRE - Coordenação Regional de Ensino EAPE - Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente E1 - Escola 1

E2 - Escola 2

FE - Faculdade de Educação

Inep - Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira M - Masculino

MEC - Ministério da Educação e Cultura MG - Minas Gerais

ONU - Organização das Nações Unidas PEC - Proposta de Emenda Constitucional PIB - Produto Interno Bruto

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação PNE - Plano Nacional de Educação PPP - Projeto Político Pedagógico PS1 - Professor / Sujeito 1

PS2 - Professor / Sujeito 2

RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

RJ - Rio de Janeiro

SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SP - São Paulo

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e  
Cultura

# SUMÁRIO

---

Capa

Folha de Rosto

Créditos

INTRODUÇÃO

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 TRAJETÓRIA ARGUMENTATIVA

2 MARCOS HISTÓRICOS: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

2.1 A SALA DE RECURSOS COMO ESPAÇO DE AEE: DA  
DIFUSÃO À CONSOLIDAÇÃO DA PRÁTICA INCLUSIVA

3 SALA DE RECURSOS: LIMITES E POTENCIALIDADES

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1 APRECIÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DOS ALUNOS NA E1  
ACERCA DA MOBILIDADE REDUZIDA

5.2 APRECIÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DOS ALUNOS DA E2  
ACERCA DA MOBILIDADE REDUZIDA

5.3 ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES DAS E1  
E E2

5.3.1 Categoria: “Formação continuada em  
educação inclusiva.”

5.3.2 Categoria: “Ensino de idioma na perspectiva  
inclusiva.”

5.3.3 Categoria: “A recepção dos discentes à  
pertinência da inclusão.”

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

TRECHOS DA LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015,  
QUE INSTITUI A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM  
DEFICIÊNCIA)

## INTRODUÇÃO

O interesse pela inclusão, objeto de estudo desta pesquisa, foi motivado a partir da experiência como professor de Língua Inglesa da SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - ao longo de vinte e sete anos. No decorrer de minha formação continuada, destaco em 2008, dentre os cursos que fiz, o de Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela EAPE – Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – em cumprimento à lei que instituía a criação das salas de recursos para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do Distrito Federal. Tal curso me oportunizou, ao longo daquele ano, a chance de colaborar na inauguração e na consolidação do atendimento educacional especializado da sala de recursos do CILT – Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, onde atualmente exerço a função de professor regente em sala comum.

O fato de ser pessoa com mobilidade reduzida permanente - por seqüela de paralisia cerebral espástica (CID – 10: G80.1), e enfrentar situações que obstaculizam o desempenho de minhas atividades cotidianas – também se tornaram preponderantes para decidir investigar tanto a viabilização da política pública inclusiva quanto dos processos inclusivos no cotidiano escolar. Somaram-se a estes contextos de vivência pessoal e experiência profissional, a oportunidade de voltar aos estudos e organizar o

que antes era indagação nesta pesquisa de mestrado, que pode servir de ponto de partida para futuros pesquisadores da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.

É neste contexto profissional, após atuar na sala de recursos como professor de AEE – Atendimento Educacional Especializado - que me senti impelido ao estudo da inclusão e da consequente reflexão da prática inclusiva proposta nesta dissertação, mediante análise do que está posto na legislação vigente e do que acontece nas salas inclusivas de dois Centros de Línguas Públicos no DF – escolhidos por conta de cada um deles atender mais de cinco mil alunos oriundos de diversas escolas de educação básica da SEDF, o que lhes confere representatividade nas comunidades onde se localizam, ao mesmo tempo em que atendem o interesse do que trata esta pesquisa, uma vez que ambos mantêm salas de recursos e turmas inclusivas em funcionamento.

Este estudo problematiza o que acontece no dia-dia de turmas inclusivas, a despeito dos limites de viabilização e alcance da política pública, razão pela qual o objetivo geral é compreender como a revisitação da prática pedagógica, apoiada no respeito, aceitação e superação de desigualdades, diferenças e/ou semelhanças - por meio da escuta e do diálogo propostos pela abordagem intercultural - contribui para a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. Deste tópico geral surgiram, dois objetivos específicos, que são: a necessidade de refletir como a prática pedagógica, apoiada no caráter dialogal da interculturalidade, favorece a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida; analisar as narrativas dos docentes regentes para identificar como o caráter dialogal da interculturalidade se processa e potencializa a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, quando de oportunidades situacionais surgidas em sala. A metodologia tem abordagem qualitativa, cujo percurso realizou-se por meio da análise da legislação vigente, da entrevista narrativa e da

apreciação de ilustrações dos alunos, sob a orientação da análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Devido à complexidade e abrangência que podem ser alcançadas pelo uso do termo interculturalidade, o compreendemos no âmbito da relevância da educação inclusiva de pessoas com mobilidade reduzida sobre a qual versa essa dissertação, conforme o define FLEURI (2017),

[...] a perspectiva conceitual em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. (FLEURI, 2017, p.179).

Para FLEURI (2003), a educação intercultural pressupõe a construção de ambientes nos quais os alunos interajam na diversidade situacional de temas sociais e pedagógicos, ancorados pela interdisciplinaridade, a fim de favorecer, incluir e promover a diferença também como riqueza para o convívio cotidiano dos atores dos segmentos da escola. Resta, entretanto, o trabalho do processo de descolonização de mentes – segundo o qual necessariamente perpassa a noção de que o pressuposto do saber, já há muito, não atende aos demandantes de políticas afirmativas e inclusivas, cuja elaboração, implementação e viabilidade carecem de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da perspectiva intercultural como meio para favorecer e materializar processos inclusivos, nos quais estejam presentes a constante troca de experiências dialógicas que conduzam para o sentimento solidário da percepção do outro como parte essencial, integrante e indissociável de um projeto social mais fraterno e justo, que pode ser concebido e redesenhado a partir do potencial transformador inerente à escola.

Dado a especificidade e importância conceitual do termo pessoas com deficiência para esta pesquisa, voltamos a atenção para o que a literatura e a legislação vigente, que trata da inclusão, estabelece a respeito da definição de pessoas com deficiência, conforme consta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada pela Organização das Nações

Unidas - ONU, ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009:

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

A seguir, consideramos de igual relevância esclarecer também que o uso da expressão mobilidade reduzida, ao longo deste trabalho, recorre à definição que consta dos termos da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conforme a qual tal condição é caracterizada a partir da dificuldade de interação e utilização do espaço de convivência em que atua a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida: “III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;” (BRASIL, 2000). Segundo o recorte em que se desenvolveu a pesquisa, a ambiência - sobre a qual dispõe a referida lei federal – refere-se, neste caso, ao espaço de convivência social de dois Centros de Línguas públicos no Distrito Federal.

O presente estudo está em consonância com a linha de pesquisa em políticas públicas do mestrado profissional em educação da FE da UnB, o que oportuniza também a elaboração de proposta de intervenção, visando potencializar a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida nas escolas do DF: a criação de um produto que possa se tornar uma exposição, devidamente autorizada, das ilustrações dos alunos acerca de suas impressões em espaços escolares públicos e/ou privados - coletadas ao longo do processo de investigação. Esta intervenção consta tanto da referida exposição de ilustrações quanto das performances em tablados miniaturizados, que podem ser disponibilizados e apresentados como oficinas, às instituições de ensino, que queiram repensar a prática inclusiva por meio da perspectiva intercultural.

Tal proposta interventiva visa potencializar os alcances da política pública inclusiva na SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - depois de passados quase doze anos da implantação das salas de recursos – como meio de propagação e consolidação da mudança atitudinal que favoreça o ato inclusivo - razão pela qual essa dissertação aponta para a possibilidade de resignificação de processos inclusivos - por meio do diálogo intercultural na inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, que enseje a revisitação da prática pedagógica, mediante experiência e vivência de professores inovadores, com vistas ao contexto transformador da realidade na escola.

No que concerne à estrutura organizacional, esta dissertação apresenta, após a introdução, o capítulo 1- está designado para a fundamentação teórica. A seguir, a trajetória argumentativa é explicitada. No capítulo 2 estão expostos importantes marcos históricos da educação especial, cujo pioneirismo conduziu à implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O capítulo 3 trata dos limites e potencialidades da sala de recursos. O capítulo 4 destina-se à metodologia. O capítulo 5 é reservado para análise dos dados, conforme a utilização dos seguintes instrumentos: ilustrações dos alunos - acerca de suas impressões da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida - e entrevista narrativa com professores que atuam em classes inclusivas. O capítulo 6 apresenta e explica a proposta de intervenção. Após as considerações finais, estão elencadas as referências, e os apêndices respectivamente.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa organização social segregadora, classificadora, vigilante e punitiva, FOUCAULT (1995), não consegue ouvir as vozes de grupos excluídos por não ser capaz de se desvencilhar dos paradigmas do nosso próprio ideal de comunidade ainda vigente. Portanto, torna-se urgente a reflexão acerca das políticas públicas que viabilizem a inclusão de grupos vulneráveis e marginalizados - a fim de assegurar-lhes a cidadania plena, predominantemente exercida, não raras as vezes, a partir de atitude e prática pedagógicas inclusivas de professores comprometidos com a interação dialógica dos seus alunos.

De modo a contribuir com a compreensão do leitor, entendemos a interação dialógica conforme a concebe FREIRE (1977), para quem o diálogo é um fenômeno humano expresso pela palavra e caracterizado por uma exigência existencial, que o torna a essência da educação como prática da liberdade. Sobre a interação dialógica de que trata esta dissertação, SÍVERES (2015) reitera o pensamento freireano ao afirmar que,

Essa palavra não seria apenas uma verbalização, mas a manifestação dos elementos constitutivos do ser humano e, nesse caso, todas as dimensões humanas seriam palavras e contribuiriam para estarem numa relação dialógica por meio da ação e reflexão. (SÍVERES, 2015, p.59).

SÍVERES (2015) também considera a disposição para o diálogo em âmbito relacional, no qual está o interesse desta pesquisa,

Tal disposição exigiria respeito àqueles que são diferentes e que fizeram opções diferenciadas, assim como uma abertura para acolher as diversidades e com elas, nesta multiplicidade de opções, construir novas relações pessoais, sociais e educacionais. (SÍVERES, 2015, p. 60).

Embora as políticas públicas relacionadas à inclusão tenham ganhado força e volume na contemporaneidade, ainda percebemos limitada materialidade quando da implementação de atitudes inclusivas na escola, de modo que pessoas com mobilidade reduzida sejam de fato incluídas, a partir da adesão de todos os envolvidos: seus pares e os demais integrantes da comunidade escolar.

Assim, SÁ (2001) afirma que não há escola para todos se a instituição escolar não oportuniza um ambiente de convivência intercultural harmônico e se ela ignora a diversidade humana que tece o ambiente escolar. Cabe à escola, então, criar estratégias de acolhimento a todos com um tratamento equânime, para que tenham acesso às mesmas oportunidades. Ainda, uma vez que “[...] as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial.” (UNESCO,1995, p.12), são necessárias estratégias que favoreçam o desenvolvimento de atitudes que propiciem ambientes de aprendizagens saudáveis, empáticos e apropriados, nos quais todos estejam incluídos, a despeito de suas necessidades educacionais especiais, diferenças e/ou diversidades, conforme aponta LIMA (2006),

Diversidade é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia por um currículo que atenda essa universalidade. (LIMA, 2006, p. 17).

FOUCAULT (1987) compara o regulamento, ao qual eram submetidos os leprosos e pestilentos do final do séc. XVII, com os dispositivos

disciplinares adotados pelos juizes da sociedade moderna. A peste, naquele tempo, precisava ter seu avanço detido por regras disciplinares baseadas em uma ideologia política que, por sua vez, era corroborada por médicos. Tal exílio e exclusão vigiada, que consistiam em banimento do doente de seu convívio social, encerravam em si o conceito de uma sociedade utópica na qual deveria haver a comunidade pura, protegida e disciplinada.

Esta atitude controladora ganha sofisticação eficiente com o método panóptico de vigilância, segundo o qual àquele que é observado extensivamente, resta a angústia de perceber-se observado - até mesmo quando não é objeto de vigilância alguma. Outro influenciador na constituição de nossa sociedade baseia-se nas técnicas interrogatórias da Inquisição que alcançaram os alicerces de nosso sistema legal. O Direito torna-se instrumento eficaz e injusto para favorecer e/ou vitimar certos indivíduos, tal e qual acontecia nos tempos em que a Inquisição detinha o poder de definir destinos. Tal pensamento Foucaultiano ainda está presente nos aspectos que formam a concepção e construção do ambiente escolar. O processo de construção do cidadão atuante, que possa intervir em sua realidade social intercultural, tem seu início a partir do fortalecimento da autonomia pessoal e coletiva que conduz à equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais.

A inclusão de grupos vulneráveis perpassa, necessariamente, pela noção devidamente impregnada de autoafirmação, segundo a qual o exercício do poder torna-se algo inerentemente circular. Desta forma, até mesmo indivíduos excluídos em dada circunstância podem potencialmente, por ocasião da transformação atitudinal proativa, modificar sua posição subserviente e de desvantagem para outra, que lhes conduza à conquista de condições mais favoráveis em relação àquelas nas quais se encontravam anteriormente. De modo a desvelar a ideologia que pode dificultar o reposicionamento de excluídos no ambiente escolar, temos também como

base os estudos de CHAUÍ (1991) e BOSSI (2010), segundo os quais somos inconscientemente influenciados em nossas mais diversas decisões e atitudes por pressupostos ideológicos por vezes imperceptíveis. Estabelecemos também o diálogo da pesquisa com outros campos do saber, em especial a educação FREIRE (2004;1977;1974), cuja fundamentação trata das variáveis, que cumprem papel preponderante e facilitador no desenvolvimento da socialização, bem como do desempenho escolar dos alunos.

Para embasarmos a correlação entre a perspectiva intercultural e o desenvolvimento de processos inclusivos de pessoas com mobilidade reduzida, recorreremos a FLEURI (2018; 2017; 2009; 2003), WALSH (2017; 2009), SILVA (2018), CANDAU (2016; 2013) e SANTOS (2010) - para os quais a interação dialógica anda de mãos dadas com o reconhecimento de diferenças, razão pela qual torna-se igualmente necessária a articulação do exercício de direitos com a atenção às peculiaridades e singularidades de diferentes grupos identitários e suas demandas que, apesar de distintas, são comuns a todos os envolvidos na construção de projeto de país - no qual o ideal democrático seja alcançado mediante a tentativa de superação de desigualdades, que enseje a experiência inclusiva intercultural por meio de novos saberes considerados, assimilados e compartilhados. Em relação ao exercício pleno dos direitos humanos sob a égide dialogal da interculturalidade, SANTOS (2010) explica que,

Em todo o mundo muitas milhares de pessoas e de organizações não governamentais tem vindo a lutar pelos direitos humanos, muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos de oprimidos, vitimados por Estados autoritários e por práticas econômicas excludentes, ou por práticas políticas e culturais discriminatórias. Os objetivos políticos de tais lutas são emancipatórios e por vezes explicita ou implicitamente anticapitalistas. Isto quer dizer que, paralelamente aos discursos que fazem dos direitos humanos um localismo globalizado, tem vindo a desenvolver-se discursos e práticas anti-hegemônicos que, além de verem nos direitos humanos uma arma de luta contra a opressão independente de condições geoestratégicas, avançam propostas de concepções não ocidentais de direitos humanos e organizam diálogos interculturais de direitos humanos e outros princípios de dignidade humana (SANTOS, 2010, p. 444, 445).

A emergência desta configuração intercultural, tanto para o exercício dos direitos humanos quanto o desenvolvimento de processos inclusivos dos mais diversos grupos identitários - inclusive o das pessoas com mobilidade reduzida - corrobora a necessidade do caráter dialogal da interculturalidade como meio alternativo de ressignificação da inclusão, como propõe este estudo, e ao que MANTOAN (1997) também fundamenta: “A diversidade no meio social é, especialmente no ambiente escolar, fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.” (MANTOAN, 1997, p. 6). Tal descrição do ambiente escolar, como propício à interação e ao desenvolvimento de processos inclusivos para a superação de diferenças e desigualdades, recebe reforço quando da implantação das salas de recursos – que conduzem, propiciam e consolidam práticas pedagógicas inclusivas.

Diante da publicação da Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o edital nº 01, de 26 de abril de 2007, que instituiu o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de todo o território nacional como meio para o AEE - Atendimento Educacional Especializado, conforme o qual são atendidos, em horário contrário ao da sala comum, os ANEE – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais , as salas de recursos alcançam projeção e importância histórica como promotoras da prática pedagógica inclusiva.

Tal tarefa, inerente às diversas outras atividades desenvolvidas por professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE, torna-se evidente a partir do que determina, entre outros compêndios da literatura inclusiva existente, o Caderno de Instruções do Censo da Educação Básica de 2017 – realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e publicado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura em janeiro de 2018 - que caracteriza e classifica as salas de recursos como,

Espaços localizados nas escolas de educação básica em que se realiza o AEE. São constituídas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas públicas com estudantes que são o público da Educação Especial, matriculados em classe comum do ensino regular, registrados no Censo Escolar. Para serem contemplados pelo programa, os estabelecimentos públicos de ensino deverão ter registro, no Censo Escolar, de matrículas de estudantes da Educação Especial em classe comum de ensino regular. O AEE é realizado pelo professor regente com formação continuada em Educação Especial. (BRASIL, 2018, p.74)

As salas de recursos e a realização do AEE – Atendimento Educacional Especializado - atuam para além do que estabelece o Caderno de Instruções do Censo da Educação Básica que, conforme descrito, não visualiza a imprescindibilidade do caráter interacional inerente à atuação, intervenção e atenção constante do professor de AEE ao aluno com necessidades educacionais especiais, cujo trabalho de monitoramento e orientação dos demais professores das salas comuns, tanto quanto às famílias dos discentes, o torna condutor do processo inclusivo do qual participam necessariamente todos os segmentos da comunidade escolar.

Da experiência profissional ao me registrar como aluno do primeiro curso de formação continuada chancelado pela EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e, posteriormente, da atuação como professor de AEE, recordo algumas dificuldades enfrentadas, dentre as quais destaco: diagnósticos clínicos inconclusivos, pais e demais familiares em processo de aceitação e / ou negação das singularidades de seus filhos e, até mesmo, resistência de alguns profissionais da educação frente aos desafios da educação inclusiva, sobre os quais MANTOAN (2001) ressalta,

Cabe observar que as trocas interpessoais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem são aquelas que colocam em xeque as concepções do sujeito, exigindo elaborações mais complexas ou a revisão das próprias ideias. Em outras palavras, são trocas que provocam os chamados conflitos cognitivos. MANTOAN, 2001, p. 22).

Desta forma, a pesquisa tem como ponto de referência o enfrentamento dos desafios e conflitos desta realidade em que se processa a elaboração do trabalho pedagógico inclusivo – do qual se materializa a

prática pedagógica viabilizada pela sala de recursos no cotidiano escolar desde quando, em cumprimento ao que estabelece a legislação que a instituiu, e por determinação do MEC – Ministério da Educação – a SEDF ofereceu o curso de formação para professores de AEE ministrado e credenciado pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – no decorrer do ano de 2008 ocasião na qual também, como decorrência da obrigatoriedade legal, foram implementadas as diversas salas de recursos existentes em funcionamento nas instituições de ensino da educação básica de algumas das coordenações regionais de ensino - CRE, distribuídas nas então chamadas regiões administrativas, que atualmente são designadas RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno.

De modo a contribuir com a compreensão desta dissertação, expomos a seguir a trajetória argumentativa - cuja organização visa situar o leitor sobre cada uma das partes apresentadas - para que estas componham, de maneira acessível, o que este breve estudo tem de pertinente para a reflexão a respeito da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.

## **1.1 TRAJETÓRIA ARGUMENTATIVA**

Depois da introdução na qual contextualizamos o problema de pesquisa, dedicamos o capítulo 1 para a fundamentação teórica. Iniciamos o capítulo 2 com a proposta de apresentar um breve panorama histórico acerca dos fatos de maior relevância para a educação de pessoas com deficiência no Brasil, dentre os quais está a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, em 1854 - por ocasião da assinatura do decreto nº 1428 por D. Pedro II - e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, que passa a ser conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Por conta destas ações, a sociedade brasileira começa a perceber a carência de uma educação condizente com as necessidades e

diferenças destes dois grupos. A seguir, explicitamos a transição do processo histórico de construção da educação especial no Brasil para a implantação e consolidação da inclusão que, diante da publicação da Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o edital nº 01, de 26 de abril de 2007, que instituiu o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de todo o território nacional como meio para o AEE - Atendimento Educacional Especializado.

O capítulo 3 trata dos limites e potencialidades da sala de recursos a partir de breve relato do pesquisador acerca de sua experiência inclusiva quando, em 2008, ingressou no primeiro curso de formação continuada de AEE. ofertado pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

O capítulo do 4 destina-se à metodologia, no qual apresentamos a opção pela pesquisa qualitativa, com apoio na fenomenologia, com atenção à descrição dos dados. Caracterizamos as razões pelas quais escolhemos dois Centros de Línguas públicos no Distrito Federal. A seguir, apresentamos o perfil dos alunos e professores participantes, bem como o número de encontros realizados e o quantitativo de ambos os segmentos dos sujeitos da pesquisa. A respeito do instrumento utilizado com os discentes, detalhamos tanto a interlocução prévia sobre a pertinência deste estudo para o desenvolvimento de processos inclusivos, quanto as orientações que antecederam a atividade de desenhar acerca impressões que tinham sobre a mobilidade reduzida. Neste capítulo, também pormenorizamos como procedemos para a realização das entrevistas narrativas com dois professores regentes da sala comum em que se desenvolveu a pesquisa. A seguir, legitimamos nossa escolha pela análise de conteúdo, conforme BARDIN (2006), para analisar e interpretar os dados delineados a partir dos dois instrumentos utilizados: As ilustrações dos alunos e as entrevistas narrativas com professores.

O capítulo 5 é reservado à análise e interpretação dos dados coletados, de acordo com a orientação metodológica explanada no capítulo anterior. Quando da apreciação das ilustrações dos alunos, recorreremos à análise sustentada pelo enfoque hermenêutico da abordagem qualitativa, que permite perceber o fenômeno em contexto a partir da lente do pesquisador, conforme CRESWELL (2003). Ao esquadrihar a entrevista narrativa dos professores, recorreremos às categorias temáticas, recomendadas por BARDIN (2006).

O capítulo 6 é destinado à explicação e viabilização da proposta interventiva, elaborada a partir do que os discentes apresentaram e apreenderam sob das orientações do pesquisador quando das visitas aos dois Centros de Línguas, ocasiões nas quais também os professores foram orientados acerca da condução das atividades de elaboração dos desenhos e das encenações performáticas – que compuseram o referido produto na forma de exposições e oficinas a serem disponibilizadas em escolas públicas e privadas, que queiram pensar a respeito da prática pedagógica inclusiva, de modo a promover a reflexão e ressignificação da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, pavimentadas pelos pressupostos do caráter dialogal da interculturalidade, conforme FLEURI (2009), WALSH (2017;2009) e MENDES (2017), para além dos limites e alcances postos pelo que dita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). Para finalizar, elencamos as considerações finais, referências e apêndices respectivamente.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre alguns dos principais acontecimentos que marcaram o processo histórico de mudança que culminou com a realidade inclusiva que vivenciamos nas escolas de todo território nacional nos dias atuais.

## **2 MARCOS HISTÓRICOS: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Dentre os fatos de maior relevância para a educação de pessoas com deficiência no Brasil, está a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, em 1854 - por ocasião da assinatura do decreto nº 1428 por D. Pedro II - e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, que cem anos depois passaria a ser conhecido como Instituto Nacional de educação de surdos, também na cidade do Rio de Janeiro. O pioneirismo destas iniciativas para o desenvolvimento de uma perspectiva voltada à educação de pessoas com deficiência se tornou o marco histórico, segundo o qual a sociedade brasileira começou a perceber a carência de uma educação condizente com as necessidades e diferenças destes dois grupos.

Após alguns anos outra instituição, o Hospital Juliano Moreira, que visava atendimento médico-hospitalar às pessoas com déficit intelectual, foi fundado na Bahia em 1874. No ano de 1887 no Rio de Janeiro, foi criada a Escola México, que promovia o atendimento de pessoas com deficiência física e intelectual. Acerca destas ações pioneiras, JANNUZZI (1992) esclarece que à época o ponto de vista médico-hospitalar detinha a norma para ditar as diretrizes de toda e qualquer intervenção de cunho pedagógico

no trato das pessoas com deficiência. A despeito da importância destas duas ações históricas em prol das pessoas com deficiência, cabe ressaltar que eram fatos isolados que ainda não se traduziam como algo de fato representativo para o fim do confinamento ao qual eram submetidos, naquele tempo, a maioria das pessoas com necessidades especiais em situação de exclusão patrocinada pelo Estado, cujo descaso e desatenção às demandas educacionais das pessoas com deficiência já demonstrava a ausência de políticas públicas, tanto para este segmento social quanto para o restante da sociedade brasileira, uma vez que a população, quase que em sua totalidade, não tinha acesso à escolarização.

Ainda sobre este período inicial da história da educação especial brasileira que vai de 1854 até 1953, destacam-se – além das já citadas, o aparecimento de diversas instituições, tais como: o Instituto Santa Terezinha, destinado à preparação de professores de crianças surdas, em 1925 em Campinas; o Instituto Pestalozzi de Canoas em 1926, RS; a sociedade Pestalozzi em MG, em 1935; a Fundação para o Livro de Cegos no Brasil, fundada em 1946, em São Paulo; a Escola Municipal de Educação Helen Keller, em 1951, em SP; A Sociedade Pestalozzi do Brasil no RJ, em 1948; em SP em 1952 – estas duas últimas voltadas para o atendimento à pessoa com necessidades educativas especiais. Sobre este período BERTUOL (2010) relata,

[...] instituições foram fundadas até meados do século XX. No entanto, são destacadas apenas algumas, para marcar a trajetória da institucionalização e atendimento à diferença, sinalizando, inicialmente, o atendimento médico às pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais. A educação das pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, durante muito tempo não se apresentava interessante à economia, ou como aspecto indispensável ao desenvolvimento do país. As pessoas com deficiência não eram vistas como produtivas; sua formação era voltada à sua subsistência para não ser tão onerosa à sua família e, conseqüentemente, ao Estado. (BERTUOL, 2010, p. 11,12)

Em um segundo momento histórico, que compreende os anos de 1957 a 1993, há o surgimento de campanhas em nível federal direcionadas às

peças que, à época, eram chamadas de excepcionais. A seguir, já na década de 1980, a ideia do aluno especial na escola comum do ensino regular começa a ser difundida, suscitando também pautas que discutem a igualdade e justiça social, muito por conta do início da redemocratização da sociedade brasileira. Sobre este período marcante da educação especial no Brasil, LIMA (2006) explica que,

No Brasil foram coletados alarmantes que se constituem em elementos de fundamental importância para a compreensão do surgimento da proposta de inclusão. São eles; a) o fracasso escolar, a evasão e a repetência, especialmente das crianças pobres; b) o aumento da demanda pela criação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980. Tudo isso proporcionou o questionamento e as propostas de reformulação dos sistemas de ensino. As demandas dos movimentos sociais confluíram para a elaboração de uma Constituição Federal que incorporasse os anseios que se desenvolviam em relação à Educação para Todos. (LIMA, 2006, p.29)

Durante a década de 1990, diversos documentos internacionais assinados pelo Brasil também alicerçaram os preceitos da educação especial em território brasileiro, além da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (Lei nº 8.069/90), diversos documentos internacionais assinados pelo Brasil também corroboraram os preceitos da educação especial em território brasileiro. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cria as condições para, alguns poucos anos mais tarde - quando da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais - a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), na Espanha, assumiu proporção emblemática - ao propor mudanças na educação, interação e inclusão de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem no ensino regular, cujos termos embasaram e influenciaram a Política de Educação Especial no Brasil, com enfoque na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) na sala comum juntamente com seus pares - conforme determina também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96),

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, método, 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, e assegura a aceleração de estudos para os superdotados para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. (BRASIL, art. 24, inciso V)

A partir destes marcos históricos e ações coordenadas, há confluência para a ressignificação da concepção do que se convencionou chamar de educação especial, que uma vez revisitada, redimensionada e contextualizada – mediante as novas diretrizes amparadas nos termos da lei – passa a ser concebida e denominada como educação inclusiva, sobretudo pela ampliação conceitual e prática no que concerne ao atendimento das demandas específicas e das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências e/ou dificuldade de aprendizagem.

Conforme consta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada pela ONU - Organização das Nações Unidas - fica estabelecido que aos Estados Parte competem providenciar os meios pelos quais às pessoas com deficiências seja garantido o acesso à educação inclusiva. De modo a corroborar este compromisso, do qual o Brasil é signatário, a Constituição Federal determina que,

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência: as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, art. 24, inciso XIV)

Assim, com o do Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), cuja elaboração conta com Grupo de Trabalho, formado com base na Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007, do Ministério da Educação – MEC - tornam-se também assegurados os meios pelos quais a implantação das salas de recursos representa avanço historicamente significativo, no que concerne à atenção e ao atendimento condizente à realidade das necessidades educacionais especiais dos alunos, sem que lhes

sejam desconsideradas as identidades que lhes são peculiares, quando do exercício do direito à educação inclusiva gratuita e de qualidade no sistema público de ensino.

Outro avanço igualmente significativo – que aperfeiçoou e ampliou o alcance da política pública inclusiva - foi a Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), consagrou a política de educação inclusiva no Brasil. Isso significa que todas as escolas, sejam públicas ou particulares devem cumprir as determinações dessa lei no sentido de aprimorar seus sistemas de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas com deficiência.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 12).

Tudo sem custos extras para a família da pessoa com deficiência, uma vez que, as adaptações necessárias para o atendimento educacional inclusivo devem ser suportadas por toda a sociedade, entendendo-se a comunidade, a escola e a família,

Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, II, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015, p. 13).

O cumprimento das determinações dispostas nos incisos citados, que antes da publicação e vigência da referida lei só cabia ao sistema público de ensino, passa a valer também para instituições privadas, obrigando-as inclusive a providenciar o AEE – Atendimento Educacional Especializado.

## **2.1 A SALA DE RECURSOS COMO ESPAÇO DE AEE: DA DIFUSÃO À CONSOLIDAÇÃO DA PRÁTICA INCLUSIVA**

A partir das legislações que sustentam a obrigatoriedade da inclusão, as salas de recursos foram instituídas como meio para o AEE - Atendimento Educacional Especializado, conforme o qual são atendidos, em horário contrário ao da sala comum, os ANEE – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A implantação das salas de recursos, como pioneiras da prática pedagógica inclusiva alcançou projeção e importância histórica e as posicionou como um dos eixos que compõem os objetivos de defender os direitos dos alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2007),

[...] tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação das salas de recurso multifuncional, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2007, p.5).

A criação das salas de recursos foi um marco histórico significativo para os avanços à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. De modo a esclarecer a especificidade e abrangência deste espaço educacional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, BERTUOL (2010) acrescenta,

A Sala de Recursos é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do Ensino Fundamental. O ingresso do aluno na Sala de Recursos dar-se-á a partir de avaliação no contexto escolar, complementada por equipe multidisciplinar, externa à escola. (BERTUOL, 2010, p. 21).

Ainda sobre as funções desempenhadas pelo professor de Atendimento Educacional especializado, MACHADO (2010) destaca que no cotidiano das salas de recursos, “o professor identifica as necessidades específicas e as

habilidades do aluno com deficiência, faz um levantamento de materiais e equipamentos existentes e elabora o plano de AEE para cada aluno.” (MACHADO, 2010, p. 24).

O plano de AEE é resultado das atividades pertinentes ao atendimento do aluno, na aquisição de materiais, monitoramento do uso dos recursos pelo aluno, orientação às famílias e aos demais professores regentes da sala comum. Também cabe ao professor que atua nas salas de recursos revisar periodicamente o referido plano, de modo que este acompanhe e seja atualizado, visando o desenvolvimento do aluno atendido. O AEE tem de ser institucionalizado pelo PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, o que consolida o papel da sala recursos, conforme determina o artigo 28 da chamada Lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015),

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, art. 28, inciso III, 2015).

Dado a complexidade do processo inclusivo, sua promoção acontece em parceria com os demais tempos e espaços escolares, uma vez que o AEE é parte essencial do trabalho pedagógico, que culmina na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais - conforme ressaltam TENTES; ROCHA (2014),

A sala de aula do ensino regular representa o espaço real da inclusão no contexto da escola, uma vez que é nesse lugar que as diferenças se apresentam como fatores que contribuem para a convivência com a heterogeneidade, em um ambiente protegido e de enriquecimento. Por sua vez o atendimento educacional especializado não pode ser restrito às salas de recursos, considerando sua natureza abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos, que juntos possibilitam a efetivação da proposta curricular para este grupo de estudantes. (TENTES; ROCHA, 2014, p. 124)

Devido a sua relevância para o processo inclusivo, distinguimos a sala de recursos tanto como um dos principais marcos históricos da inclusão quanto uma conquista da qual a educação inclusiva não pode prescindir.

## **3 SALA DE RECURSOS: LIMITES E POTENCIALIDADES**

Destacamos em 2008, a primeira oferta do curso de AEE - Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela EAPE – Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – em cumprimento à portaria e à lei federal, que instituía a criação das salas de recursos para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do Distrito Federal. Tal curso oportunizou ao pesquisador, ao longo daquele ano, a chance de colaborar na inauguração e na consolidação do atendimento educacional especializado da sala de recursos do CILT – Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga.

Quando do início do AEE nas então recém-criadas salas de recursos, consideramos a pertinência do breve registro da experiência e vivência concernentes à formação continuada do investigador para explicitar um recorte representativo de como se processou a viabilidade da inclusão na SEDF, uma vez que àquela época tanto o referido curso quanto as primeiras ações para a implementação das salas de recursos na rede de ensino do DF aconteceram concomitantemente. Deste modo, a realização do curso de capacitação se mesclou com o atendimento dos alunos com necessidades

educacionais especiais nas primeiras escolas que abraçaram o desafio da inclusão.

Das dificuldades enfrentadas destacamos a inexistência de espaço físico adequado para a ocorrência do atendimento dos alunos em horário contrário às aulas ministradas na sala comum. Dos lugares improvisados, por vezes providenciados por força da união dos esforços coletivos da comunidade escolar, observávamos também os empecilhos advindos da resistência de alguns professores regentes, que assumiam não ter formação para a realidade inclusiva que começava a tomar forma, a despeito da dicotomização oriunda da situação de exceção na qual às vezes ainda se desenvolve a educação especial que, conforme descreve SOARES (2009),

[...] reforça a exclusão a partir do momento que delega a alguns um saber específico, que por sua vez é destinado a instituições específicas, separadas do contexto social. Houve uma institucionalização da exclusão no atendimento às pessoas com deficiência, produzindo dois tipos de professores e dicotomizando a educação em “normal” e “especial”, com total desarticulação entre elas mesmas. Esse fato gera um cenário no qual professores que atuam em classe regular não sabem atuar com crianças com deficiência, e professores que atuam em classe “especial” não sabem atuar em classe regular. (SOARES, 2009, p. 1).

No entanto, havia um obstáculo que nos parecia difícil de transpor: a recusa de alguns pais em admitir que seus filhos careciam do AEE disponível na sala de recursos, mediante apresentação de laudos clínicos e pedagógicos emitidos por equipes multidisciplinares.

Deste cenário, por orientação e recomendação da equipe pedagógica do curso ministrado pela EAPE, surgiu a necessidade do engajamento dos professores de AEE na elaboração e apresentação de palestras regulares a todos os seguimentos da comunidade escolar a fim de que fossem, preferencialmente em curto espaço de tempo, superadas as dificuldades de aceitação à introdução de processos inclusivos que já se mostravam promissores ao desenvolvimento de todos os envolvidos. A respeito da complexidade inerente à promoção da inclusão, CAMPBELL (2009) destaca algumas mudanças na atuação dos professores,

A educação inclusiva veio tornar mais complexa e desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que sua formação nunca está acabada. Eles precisarão estudar o que antes estavam dispensados de estudar, aprender técnicas nas quais antes não pensavam, adequar seu ritmo aos de seus alunos, aprender a ouvir por outros meios de audição, terão de rever suas expectativas, as formas de ensinar, avaliar, aprovar, reprovar. (CAMPBELL, 2009, p.158).

Inicialmente havia, em casos isolados, resistência de alguns poucos estudantes quando do ingresso e da recepção dos demais alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns e em outros espaços de convivência, razão pela qual os professores de AEE em formação eram constantemente encorajados a relatar, ao longo do curso, situações que dificultavam a inclusão dos alunos com deficiências na sala comum – de modo que conjuntamente pudéssemos elaborar estratégias e ações pedagógicas, pois segundo CAMPBELL (2009) “a educação inclusiva defende que a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente aos alunos rotulados como diferentes.” (CAMPBELL, 2009, p.141).

Passamos então a também promover intervenções em salas comuns cujos alunos ainda precisavam de mais tempo para a elaboração conceitual que ensejasse mudança atitudinal proativa em favor da materialidade inclusiva, que então dava os primeiros passos rumo ao desenvolvimento mútuo da comunidade escolar. A respeito da importância de turmas inclusivas MANTOAN (1997) destaca que “[...] na área da educação é imprescindível que o portador de deficiência na idade escolar deva ingressar na rede oficial de ensino em classes normais e não em classes especiais.” (MANTOAN, 1997, p. 30).

Desta fase inicial, guardamos na memória a elaboração de projetos coletivos que intentavam a participação de todos os alunos indistintamente, a fim de desmistificar o serviço de AEE, a participação dos alunos com necessidades educacionais, as orientações aos pais e professores regentes das salas comuns na construção do comprometimento de todos à adesão da inclusão que, além de compulsória em todo território nacional, começava a

tomar forma também no sistema público de ensino do Distrito Federal. Deste conagraçamento e confluência de empenhos colaborativos, surgem o professor regente e o professor de AEE como mediadores do processo inclusivo. Neste contexto, para CAMPBELL (2009),

Professor eficiente é aquele que observa seus alunos, percebendo suas dificuldades, potencialidades, e desenvolve práticas que visam, ao máximo, ao desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um, buscando formas cooperativas e colaborativas que propiciem a integração do conjunto de seus alunos. (CAMPBELL, 2009, p. 159).

Deste ponto da nossa experiência inclusiva, a sala de recursos já apresentava sinais de superação das dificuldades descritas para trilhar o caminho que a transformaria e a caracterizaria no que sua atuação representa para a realidade atual da SEDF. A sala de recursos é, no cotidiano escolar, agente propulsor da inclusão do chão da escola tanto para o desenvolvimento das famílias dos ANEE quanto para o enriquecimento do processo inclusivo do qual fazem parte os demais segmentos da comunidade escolar.

No entanto, além das potencialidades, cabe tanto aos professores das classes comuns quanto aos professores que atuam na sala de recursos, e demais segmentos da comunidade escolar, terem ciência dos desafios que, para serem superados, carecem dos esforços cooperativos de todos porque para CAMPBELL (2009) “[...] de fato, construir a educação inclusiva não é tarefa simples, mas factível. Para tanto, é imprescindível garantir a infraestrutura apropriada de recursos materiais e humanos necessários, suporte e apoio.” (CAMPBELL, 2009, p. 152).

Começávamos a construção coletiva do alicerce sobre o qual ajudamos a assentar as mudanças na SEDF, que culminaram com a consolidação do serviço de AEE promovido pela sala de recursos. De modo a compreender o que esta alteração de rumo representa, recorreremos a SASSAKI (2001),

Na vida educacional o que vai mudar daqui para frente é o paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar infantil,

fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns quanto especiais) precisam ser preparadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana representada pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades dos seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradoras). (SASSAKI, 2001, p. 9).

As potencialidades no alcance de atuação da sala de recursos residem no apoio e capacitação dos professores regentes, no suporte às famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, na coparticipação dos demais segmentos da escola e, por conseguinte, na busca do fim de práticas pedagógicas excludentes. O professor de AEE da sala de recursos, em articulação permanente com o professor regente da sala comum, é essencial para que o sistema educacional se torne fortalecido pela inclusão, conforme recomendam STEINBACK e STEINBACK (1999),

Todos os defensores da inclusão devem unir-se no reconhecimento de que as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos. A presença dos alunos com deficiências nas salas de aula de ensino regular e seus sucessos e fracassos podem servir como um barômetro para o modo como as crianças estão sendo educadas nessas turmas. O fator mais importante é ter coragem de fazer o que é certo, apesar dos desafios e barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos. (STEINBACK; STEINBACK, 1999, p.85).

Consideramos que este breve relato da experiência inclusiva do pesquisador tanto suporta a investigação quanto esclarece ao leitor o caráter factível do recorte da inclusão de que trata esta dissertação. A seguir, explanaremos a metodologia adotada para a condução deste trabalho investigativo acerca da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto à abordagem esta pesquisa é qualitativa, com uma perspectiva hermenêutica, fenomenológica - uma vez que recorre à valorização da descrição dos dados - em concordância com CRESWELL (2003) - para o qual nesta estratégia de investigação,

O pesquisador identifica a “essência” das experiências humanas relativas a um fenômeno, como descrito pelos participantes de um estudo. Entender as “experiências vividas” identifica a fenomenologia como uma filosofia e como um método, e o procedimento envolve o estudo e um pequeno número de sujeitos através de um envolvimento extenso e prolongado para desenvolver padrões e relações de significado. (CRESWELL, 2003, p. 32).

Ainda sobre o que implica a opção pela abordagem qualitativa, MINAYO (1994) reafirma o que a caracteriza, ao mesmo tempo em que a posiciona como contraponto da quantitativa,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. (MINAYO, 1994, p. 14).

À pesquisa qualitativa, segundo a qual os aspectos do fenômeno analisado são postos em relevo a partir do que foi captado em contexto pela lente do pesquisador, é atribuída credibilidade, conforme atesta TRIVIÑOS (1987),

A pesquisa qualitativa com apoio na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como a descrição dos fenômenos está impregnada de significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), narrativas, ilustradas com as declarações das pessoas para dar o fundamento concreto, necessário com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS, p.128, 1987).

Como o fenômeno que analisamos foi o cotidiano de turmas inclusivas na ambiência de dois Centros de Línguas públicos no Distrito Federal, consideramos adequado utilizar como técnica de análise de dados a triangulação, conforme CRESWELL (2003, p. 200), cuja recomendação é “uma triangulação de diferentes fontes de informações de dados, examinando as evidências das fontes e usando-as para criar uma justificativa coesa para os temas”. Portanto, a triangulação está presente na conexão entre o conteúdo, o dado e a análise.

Para verificar o estado da arte quanto à inclusão intercultural de pessoas com mobilidade reduzida, examinamos também os documentos que norteiam a organização da estrutura escolar – tais como a Constituição Federal e o PPP – Projeto Político Pedagógico - de dois Centros de Línguas públicos do Distrito Federal, nos quais a pesquisa é desenvolvida. Apoiados em TRIVIÑOS (1995), escolhemos a utilização de dois instrumentos: entrevista narrativa com dois professores de classes inclusivas, e ilustrações produzidas pelos estudantes destas instituições de ensino para alcançar resultados bem delineados acerca do que acontece no cotidiano da sala comum no que tange à inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.

Dado a complexidade e o grau de subjetividade e imprevisibilidade dos problemas que circulam no ambiente escolar, decidimos realizar uma pesquisa qualitativa. Quanto ao grupo amostral a ser pesquisado, optamos pelos professores regentes e estudantes - por considerarmos que estes são os principais tecelões que tecem os fios da linguagem que circula no ambiente escolar, que produz múltiplas estampas ou interações. Acerca das interrelações que originam os fenômenos sociais, objetos da pesquisa educacional sob a ótica da abordagem qualitativa, TRIVIÑOS (1995) assinala a função do pesquisador,

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia de historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países de Terceiro Mundo tem um objetivo maior; a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social em que experimentamos. (TRIVIÑOS, p.14, 1995).

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica porque sua abordagem permite obtermos resultados aprofundados por meio de dados coletados acerca de indivíduos pertencentes a dois dos principais segmentos da escola. Ainda, por se tratar de uma pesquisa exploratória, realizamos uma busca geral para depois definirmos pontos mais específicos ao investigarmos o dia-dia de classes inclusivas para descrever como se desenvolve a dinâmica da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. A respeito do caráter descritivo da abordagem qualitativa, da qual se utiliza este trabalho, BOGDAN (1994) marca que,

Os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números. Os resultados contêm citações com base nos dados para ilustrar substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos oficiais, memorandos e outros registros oficiais. Na busca de conhecimento os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN, p.47,1994).

De modo a compreender a aplicabilidade da entrevista narrativa para a pesquisa qualitativa, conforme (BENJAMIN, 1993), este trabalho a utilizou como instrumento para abordar os depoimentos coletados dos professores entrevistados, para fins de levantamento e análise de traços que possam esclarecer acerca das nuances do trabalho pedagógico que pressupõe e implica a prática inclusiva, com vistas à perspectiva transformadora da escola por meio da adesão e, por conseguinte, da mudança atitudinal que favorece o ato inclusivo para além do que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2000). Sobre as particularidades que buscamos desvelar em relação a atuação docente, as entrevistas narrativas foram eficazes, conforme ressalta BAUER (2003),

Neste sentido, as narrativas se prolongam além das sentenças e dos acontecimentos que as constituem; estruturalmente, as narrativas partilham das características da sentença sem nunca poderem ser reduzidas a simples soma de suas sentenças ou acontecimentos que as constituem. Nesta mesma perspectiva, o sentido não está no “fim” da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (BAUER, p. 93, 2003)

DELORY-MONBERGER (2012) destaca que a *razão narrativa* está atrelada modo que o indivíduo se relaciona com o espaço social, a partir da percepção que elabora de si próprio,

De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos *scripts* repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historicidade próprias à existência singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525)

Por esta razão, este estudo intenta compreender, por meio das entrevistas narrativas, cujo roteiro encontra-se no apêndice B, como esta

interrelação se processa dentro da ambiência escolar e propicia a tomada de decisão dos professores participantes pela opção a favor da perspectiva inclusiva, da qual culmina a revisitação da prática pedagógica que beneficia toda a comunidade escolar.

Analisamos de que maneira a entrevista narrativa pode subsidiar o enriquecimento da pesquisa qualitativa sobre o modo pelo qual alunos e/ou professores de dois Centros de Línguas públicos inclusivas do Distrito Federal apreendem o conceito da inclusão no cotidiano da vida escolar. A partir da correlação das contribuições de alguns autores, tais como: DELORY-MOMBERGER (2012) - para a qual o indivíduo precisa compreender as dinâmicas sociais a partir da emergência da sua condição de sujeito como fenômeno. De modo a corroborar a importância do papel da entrevista narrativa na pesquisa em contexto educacional, este breve estudo recorre também a SHULTZE (2010), segundo o qual a entrevista narrativa tem papel preponderante no que diz respeito aos dados levantados, conferindo-lhes mais autenticidade.

É neste contexto da necessidade de busca por dados autênticos e confiáveis, postos em relevo a partir da análise do texto narrativo, sobre o qual trata o estudo de SHULTZE (2010), que é reafirmado por APPEL (2005), cuja investigação também salienta fatos verossimilhantes significativos mediante a utilização de entrevista narrativa, que decidimos incluí-la como um dos instrumentos de verificação de dados em relação ao desenvolvimento do processo inclusivo de pessoas com mobilidade reduzida.

A entrevista narrativa aporta a análise de traços que revelam aspectos da atuação, reflexão e contribuição dos professores à inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, com vistas à perspectiva transformadora da escola por meio da adesão e, por conseguinte, da mudança atitudinal que favorece o ato inclusivo.

De modo a fundamentar o preceito conforme o qual a ambiência inclusiva pressupõe adesão efetiva dos envolvidos, é necessário compreender que as representações sociais destes sujeitos os impelem a interpretar suas existências e experiências, com base no modo com o qual eles próprios percebem o que convencionam chamar de realidade. Por esta razão, intentamos descobrir como esta interrelação se processa dentro da ambiência escolar para fins de percepção da perspectiva inclusiva dos professores participantes – ao protagonizar as práticas pedagógicas inclusivas, a partir da adesão de todos os envolvidos: pessoas com mobilidade reduzida, seus pares e toda a comunidade escolar. Ao considerar o papel do professor em salas inclusivas, CAMPBELL (2009) elucida,

A educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que sua formação nunca está acabada. Eles precisarão estudar o que antes estavam dispensados de estudar, aprender técnicas nas quais antes não pensavam, adequar seus ritmos aos seus alunos, aprender a ouvir por outros meios diferentes da audição, terão de rever suas expectativas, as formas de ensinar, [...] (CAMPBELL,2009, p. 158).

Tanto para a análise das entrevistas narrativas dos professores participantes quanto para a apreciação das ilustrações dos alunos, sobre suas impressões acerca da mobilidade reduzida, utilizamos também alguns dos pressupostos dialogais da interculturalidade, segundo FLEURI (2017), cuja conceituação apresentada na introdução desta dissertação é consonante às questões levantadas pela investigação da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, uma vez considera os saberes compartilhados inerentes ao processo inclusivo do qual participam proativamente tanto as pessoas com deficiência quanto seus pares.

A interculturalidade pode apresentar caminhos alternativos para o desenvolvimento das interrelações, segundo os quais vislumbram-se a valorização das experiências de atores de determinados grupos sociais em processo de interação simbiótica, por meio do convívio que lhes permitam apreender, assimilar, enxergar e aceitar semelhanças nas diferenças que

caracterizam a todos indistintamente, sem que lhes transfigurem as identidades construídas a partir de saberes e vivências a serem compartilhados para fins de desenvolvimento mútuo.

Ainda acerca do diálogo intercultural, torna-se primordial a ambiência na qual estejam resguardadas, incentivadas e até mesmo oportunizadas situações dialógicas que possibilitem respeitar, conhecer e admitir a existência do outro, que carrega no processo vivenciado e apreendido contribuições a serem consideradas e/ou partilhadas por meio do contato direto com o recorte da realidade inclusiva que desvelamos, a partir dos vínculos e das interações entre professores e alunos que culminaram na prática pedagógica inclusiva. A respeito do diálogo, inerente aos processos de inclusão intercultural, SÍVERES (2015) destaca que,

Esta percepção da relação dialógica, dialética e da dialogicidade resgata a importância do vínculo pessoal, aprofunda a relação com o conhecimento e amplia as possibilidades pedagógicas. Nesse sentido é necessário ampliar os horizontes, para acompanhar as e as constantes e profundas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, e se comprometer com um processo dialogal que se configura na proximidade das pessoas e na interatividade dos grupos sociais, para, em parceria, instaurar um novo modelo de convivência humana. (SÍVERES,2015, p.64).

Quando do desenvolvimento do sentimento da empatia, que antecede a aceitação de cenários distintos àqueles já assimilados e naturalizados, começam a ser pavimentados os alicerces sobre os quais se sustentam a proficiência da experiência intercultural, conforme a qual todos os envolvidos são beneficiados com uma mudança atitudinal que os promova à condição de interventores conscientes da realidade social que os cerca, bem como do papel que desempenham em sua transformação. A respeito desta proatividade que caracteriza o mote intercultural, FLEURI (2009) ressalta que,

As rebeliões das diferenças voltam-se contra o jugo da modernidade ocidental não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutarem por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados objetos passivos de conhecimento (como os “primitivos” que a antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam

os ideais normativos a partir dos quais são definidos como subalternos, carentes, deficientes, menores e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Nesse sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças. (FELURI, 2009, p. 68)

A respeito desta interação dialógica, inerente a ambientes que propiciem a prática intercultural para fins de reconhecimento de diferenças, há a necessidade de articular o pleno exercício de direitos com a devida atenção às peculiaridades que evidenciam o caráter singular dos diferentes grupos e suas demandas, que são comuns a todos os envolvidos na materialidade da inclusão - na qual o ideal democrático seja corporificado pela constante tentativa de superação de desigualdades.

Destarte, tornou-se necessário e oportuno a elaboração de material no qual constem ilustrações dos próprios alunos sobre suas percepções a respeito das pessoas com mobilidade reduzida, para fins de difusão e consolidação da importância da inclusão - a partir do desenvolvimento da própria experiência advinda da interrelação dos alunos com seus pares com mobilidade reduzida dentro e fora da escola, por meio da perspectiva do diálogo intercultural, que facilite o desenvolvimento da empatia surgida a partir do convívio profícuo de respeito e aceitação das diferenças e/ou semelhanças que confere riqueza à experiência intercultural. A respeito da importância do enfoque intercultural ao considerar experiências e saberes compartilhados, SANTOS (2010) afirma que “As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de saberes plurais, alternativos à ciência moderna, ou que com essa se articulam em novas configurações de conhecimento.” (SANTOS, 2010, p. 152)

Tanto a perspectiva do diálogo intercultural quanto o surgimento de novos saberes reiterados por (SANTOS, 2010), conforme demonstramos em ambas as atividades colaborativas que compõem o produto desta dissertação - cuja viabilidade prática foi verificada durante teste realizado nas duas instituições participantes - acerca e a partir da experiência para incluir

peças com mobilidade reduzida, podem reconfigurar relações mais solidárias e empáticas entre todos os envolvidos no processo de aceitação das diferenças e superação de estereótipos e desigualdades.

A partir dos pressupostos da interculturalidade no que diz respeito ao seu caráter dialógico, o intento é viabilizar exposições destas ilustrações e das performances nos tablados miniaturizados, na forma de oficina performática, em diversas escolas públicas e/ou privadas a fim de valorizar, averiguar e, até mesmo, contribuir para o fortalecimento do alcance da atuação protagonista da sala de recursos no que concerne à difusão, apreensão e materialidade da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, com vistas a transformação da realidade na escola. O propósito da utilização destas atividades interventivas intenta empregá-las como instrumento de verificação, monitoramento e reforço do ato inclusivo em sala de aula, sob condução de professores regentes, com a anuência, orientação e protagonismo da sala de recursos.

Este produto empreende alcançar os demandantes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2000), de modo que sejam visualizados na perspectiva de atendimento inclusivo condizente à necessidade educacional especial que apresentam: a mobilidade reduzida. Mediante experiência profissional do pesquisador e as visitas realizadas dentro de dois Centros de Línguas públicos do DF, verificou-se que a comunidade escolar carece de meios para enfrentar potenciais impedimentos em relação ao processo de consolidação da noção acerca da mobilidade reduzida que acomete alguns dos atores das referidas escolas, a despeito de ambas já terem salas de recursos, cujo papel primordial é o de difundir e consolidar todos os aspectos concernentes à inclusão.

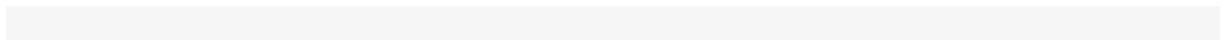
De modo a complementar e corroborar a necessidade da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida por meio dos pressupostos dialógicos da interculturalidade, que enseje a mudança atitudinal advinda da coparticipação proativa dos envolvidos, esta pesquisa apresenta como

sugestão de intervenção as já referidas encenações de curta duração, em kit para os tablados miniaturizados, conforme consta das fotos anexas, nas quais sejam representadas situações da vida diária vivenciadas e/ou criadas pelos próprios alunos que, uma vez inseridos neste contexto performático possam redefinir, assumir, e até mesmo, tornar tangível algumas das etapas dos próprios processos inclusivos - dos quais são parte colaborativa e proativa do desenvolvimento mútuo, proposto pelo caráter dialogal inerente à inclusão intercultural de pessoas com mobilidade reduzida – bem como dos demais grupos identitários em situação de exclusão.

Os dados advindos da investigação, tanto da apreciação das ilustrações dos alunos quanto das entrevistas narrativas com os professores estabeleceram dados teóricos e empíricos que serviram de embasamento para a reflexão e análise das questões levantadas nesta dissertação. Os eixos teóricos que conduziram a pesquisa foram o legal, o social e o pedagógico, que sustentam e convergem para a trajetória argumentativa e culminam com a elaboração de produto interventivo já explicitados nesta dissertação.

Empreendemos uma investigação exploratória para assegurar a viabilidade do projeto de pesquisa. Assim sendo, convidamos os professores de duas salas inclusivas e seus respectivos alunos para participarem da pesquisa. A partir da aceitação do convite feito, cuidamos para que os dois docentes, e seus dois grupos de discentes, fossem oriundos dos dois Centros de Línguas públicos, doravante denominados **E1** e **E2**. Desta forma, os professores de ambas as escolas foram designados **PS1** e **PS2** respectivamente. Também os alunos, cujas ilustrações foram utilizadas nesta dissertação, foram designados conforme as instituições de ensino e turma em que estudam: **AS1** e **AS2**. A fim de orientar o leitor sobre o perfil e a identificação dos professores/sujeitos participantes da entrevista narrativa, apresentamos os quadros a seguir:

#### **Quadro 1 – Perfil dos professores / sujeitos**



PROFESSOR	ESCOLA	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	IDIOMA	TEMPO DE DOCÊNCIA
<b>PS1</b>	<b>E1</b> (2017)	53 anos (2017)	M	Graduação Especialização Mestrado	Inglês	29 anos
<b>PS2</b>	<b>E2</b> (2018)	29 anos (2018)	M	Graduação Especialização	Francês	7 anos

Fonte: Dados do autor (2017/2018)

Também para nortear a compreensão deste texto dissertativo, no que concerne às ilustrações e impressões dos alunos sobre a mobilidade reduzida, elaboramos o seguinte quadro no qual estão tanto a identificação dos alunos/ sujeitos conforme turma e escola que pertencem quanto duração das aulas, número de aulas semanais, média do número de aulas dadas por bimestre e semestre, para evidenciar o tempo, em média, de exposição ao se familiarizarem com o processo inclusivo do qual fizeram parte ao longo do semestre cursado.

#### **Quadro 2 – Tempo de exposição dos alunos / sujeitos ao processo inclusivo**

TURMA	ESCOLA	DURAÇÃO DAS AULAS	AULAS SEMANAIS	AULAS BIMESTRAIS	AULAS SEMESTRAIS
<b>AS1</b>	<b>E1</b> (2017)	1h30	02	40	80
<b>AS2</b>	<b>E2</b> (2018)	1h30	02	40	80

Fonte: Dados do autor (2017/2018)

Apresentamos o perfil dos alunos / sujeitos participantes cujas ilustrações foram selecionadas e utilizadas neste trabalho, conforme critério

de clareza e nitidez dos desenhos – de modo que estes atendessem ao interesse específico desta dissertação no que diz respeito à inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. Informamos também as médias das idades que são coincidentes, exceto pelas ilustrações de dois alunos (as) cujas idades são 16 e 17 anos. Esclarecemos que os anos de permanência dos alunos, tanto na **E1** quanto na **E2** coincidem, ao considerarmos que o ano de ingresso destes discentes perfaz o somatório de dois anos nas referidas instituições, a despeito de suas idades e do ano em que participaram desta pesquisa, conforme quadro a seguir:

**Quadro 3 – Perfil dos alunos / sujeitos**

TURMA	ESCOLA	IDADE	ILUSTRAÇÕES	ANOS
<b>AS1</b>	<b>E1</b> (2017)	13 - 15	10	2 anos
<b>AS2</b>	<b>E2</b> (2018)	13 - 17	07	2 anos

Fonte: Dados do autor (2017/2018)

Ainda sobre a utilização das dez (10) ilustrações da **E1** e das sete (07) da **E2**, esclarecemos que, na primeira visita os alunos inicialmente foram estimulados a dizer o que entendiam sobre mobilidade reduzida, de modo que lhes parecesse uma conversa informal. A seguir, foram convidados a desenhar sobre suas impressões, conforme orientações dadas em relação à maneira que percebiam facilidades, impedimentos e avanços do processo de inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. Aos professores, que conduziram a elaboração dos desenhos nas aulas seguintes sem a presença do pesquisador, foi dito para que conduzissem a atividade de modo facilitador e não incisivo. Passado o tempo de alguns dias, fizemos a segunda visita em que recolhemos as ilustrações que estavam disponíveis e que nos foram entregues pelos professores. Na ocasião, descobrimos que alguns participantes não as trouxeram ou não as confeccionaram. Exclusivamente

para a elaboração das ilustrações, fizemos três visitas em cada uma das escolas nas quais se desenvolveu a pesquisa.

Do que dispúnhamos, selecionamos o quantitativo mencionado, conforme os critérios de clareza e nitidez já explicitados. Quando da análise interpretativa dos dados advindos das ilustrações utilizadas, os alunos foram identificados da seguinte forma: Alunos da **E1**: AS11, AS12, AS13, AS14, AS15, AS16, AS17, AS18, AS9 e AS110. Alunos da **E2**: AS21, AS22, AS23, AS24, AS25, AS26 e AS27. Ao todo, foram utilizadas 17 ilustrações como fontes de dados para delinear as impressões dos alunos acerca da mobilidade reduzida.

A terceira visita foi reservada somente para agradecer-lhes o empenho na tarefa conduzida por seus professores. Durante a fase de elaboração das ilustrações, as visitas aos dois Centros de Línguas públicos totalizaram seis. As demais visitas destinaram-se à atividade dos tablados minituarizados, cuja explicação detalhada dos procedimentos adotados reservamos ao capítulo que versa sobre a proposta de intervenção, também no intuito de colaborar com a compreensão do leitor desta dissertação.

No capítulo seguinte tratamos da análise e interpretação dos dados gerados a partir dos instrumentos que escolhemos: as ilustrações dos alunos e as entrevistas narrativas com professores.

## **5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

### **5.1 APRECIACÃO DAS ILUSTRAÇÕES DOS ALUNOS NA E1 ACERCA DA MOBILIDADE REDUZIDA**

Interpretamos os dados contidos nas ilustrações dos alunos sobre mobilidade reduzida conforme (CRESWELL, 2003) para o qual,

Uma das principais razões para conduzir um estudo qualitativo é que o estudo é exploratório. Isso significa que ainda não foi escrita muita coisa sobre o tópico ou sobre a população em estudo, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias deles. (CRESWELL, 2003, p.46).



**Figura 1**

Fonte: Ilustração do **AS11** na **E1**

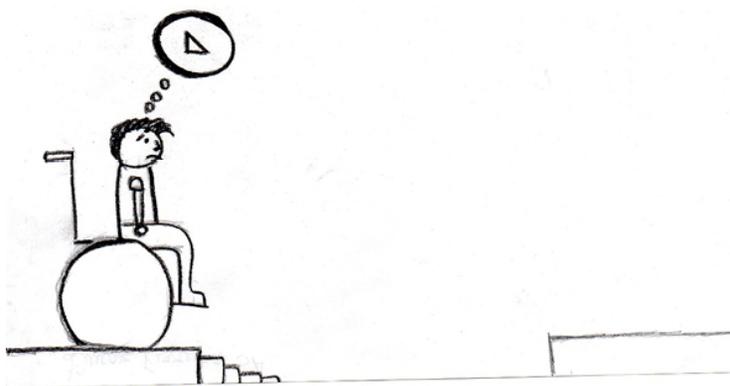
Portanto, o intento da análise a seguir é construir a compreensão do que dizem os alunos/sujeitos acerca da mobilidade reduzida, de acordo com o que retratam seus desenhos. Na **figura 1**, está evidenciado uma percepção e apreensão do conceito de mobilidade reduzida segundo o qual associa o símbolo internacional de acessibilidade – o que demonstra vários níveis de compreensão da mobilidade reduzida: a) mobilidade reduzida como fator limitante do movimento do cadeirante. b) mobilidade reduzida como meio de superação, uma vez que o desenho em tela confere movimentação à cadeira de rodas. c) Considerando a intenção deliberada de adicionar movimentação à situação descrita, abre-se a perspectiva de uma terceira camada interpretativa que aponta para a potencial superação de desigualdade da pessoa com mobilidade reduzida, posto que esta é representada com autonomia de se movimentar, uma vez garantida a acessibilidade viabilizada pela rampa.



**Figura 2**

Fonte: Ilustração do **AS12** na **E1**

Na **figura 2**, além do conceito de mobilidade reduzida carregar a percepção da pessoa com deficiência caracterizada por sua diferença, há também alguns outros aspectos concernentes à superação das dificuldades, tais como: a) a independência facilitada por atenuação de barreiras arquitetônicas como mostra a rampa de acesso, o que demonstra atenção do ilustrador ao cumprimento da chamada lei da acessibilidade. b) o desenho também correlaciona a pessoa com deficiência com o movimento proporcionado pela garantia legal da acessibilidade, conferindo ao conceito apreendido o potencial exercício pleno de direitos, suscitando a existência do sentimento de empatia e, por conseguinte, a possível inclusão por adesão (STAINBACK; STAINBACK, 1999) das pessoas com mobilidade reduzida.



### **Figura 3**

Fonte: Ilustração do **AS13** na **E1**

A **figura 3** retrata a problemática da pessoa com mobilidade reduzida para além das limitações que advém dela, uma vez que estabelece relação direta com questões acerca dos impedimentos ao processo inclusivo em espaços públicos, que por definição deveriam ser acessíveis a todos que deles quisessem e/ou precisassem usufruir. **AS13** apresenta um posicionamento crítico fundamentado na denúncia da ausência de participação do Estado no que se refere tanto à elaboração de política pública inclusiva quanto à garantia de sua aplicabilidade – especificamente a respeito da remoção de barreiras arquitetônicas impeditivas do direito de ir e vir das pessoas com mobilidade reduzida, conforme determina a Lei nº 13.146 no artigo 53, no qual é assegurado o direito à acessibilidade, e no artigo 56, em que está explícita a obrigatoriedade de mudanças que tornem acessíveis os espaços públicos e privados de uso coletivo. (BRASIL,2015).

A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.[...] A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis. (BRASIL, 2015, art. 53,56, p. 17,18).



**Figura 4**

Fonte: Ilustração do **AS14** na **E1**

A **figura 4** representa o ideal inclusivo a ser reclamado como direito – por considerar a pessoa com mobilidade reduzida como alguém que alcança a cidadania plena por meio da completa superação de dificuldades ao aprimoramento da autoestima, aceitação, respeito e inserção social, cujo caráter emblemático reside na prática de esportes coletivos. Assim, sobre o papel da interculturalidade no desenvolvimento de processos inclusivos, CANDAU (2003) ensina,

A interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. (CANDAU, 2003, p. 148)

Na **figura 5**, a ilustração expõe à vista a consciência crítica de **AS15**, que aponta para o enfrentamento da realidade cotidiana da pessoa com mobilidade reduzida – não raras as vezes vitimada pela indiferença do cerceamento do exercício de sua cidadania - assentada na ilegalidade do descumprimento da lei da acessibilidade.

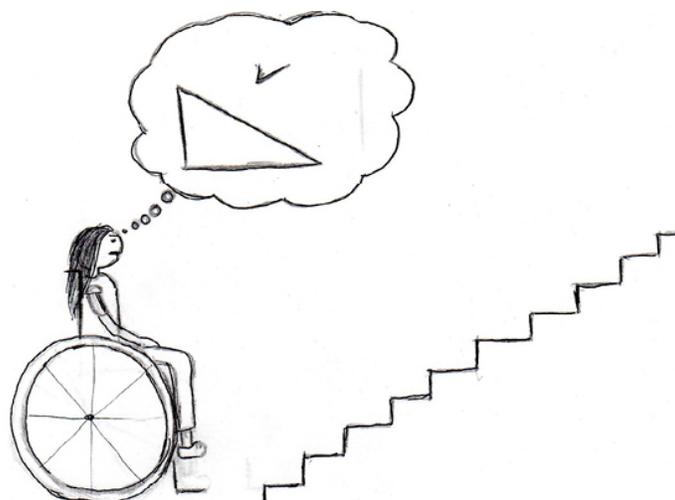


**Figura 5**

Fonte: Ilustração do **AS15** na **E1**

Acerca do papel de processos inclusivos, no que concerne à participação social a partir da oferta de educação inclusiva de qualidade, TENTES; ROCHA (2014) salientam que,

O desenvolvimento da educação inclusiva deve ser extensivo a todo e qualquer estudante segundo as suas especificidades, de modo a garantir a participação efetiva na sociedade, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como avaliar a conquista de altos níveis de realização para todas as crianças, jovens e adultos, que materializam a escola em seus espaços e tempos. (TENTES; ROCHA, 2014, p.118)



**Figura 6**

Fonte: Ilustração do **AS16** na **E1**

A **figura 6** exemplifica o pleno entendimento do sujeito da pesquisa no que se refere ao completo descaso, tanto da sociedade civil organizada quanto das autoridades estatais, quando da recorrência de barreiras arquitetônicas que inviabilizam processos inclusivos em espaços públicos e/ou privados de convivência, que enseje o surgimento de contextos inclusivos nos quais a pessoa com deficiência possa contribuir para o desenvolvimento social pela superação da desigualdade. A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência determina e reafirma a garantia da acessibilidade das legislações anteriores à sua publicação em 2015,

Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.[...] Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de 10 de julho de 2001, e nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. (BRASIL, 2015, art. 59,60, p. 18).



**Figura 7**

Fonte: Ilustração do **AS17** na **E1**

A **figura 7** elucida um nível de compreensão, acerca da realidade das pessoas com mobilidade reduzida, mais abrangente - por vislumbrar algumas das principais diferenças e limitações inerentes às circunstâncias nas quais as pessoas são acometidas por algum tipo de mobilidade reduzida temporária ou permanente. O desenho de **AS17** lança também um olhar ao direito de ocupação e utilização do espaço público, que precisa estar preparado para garantir a aplicabilidade da lei da acessibilidade – conforme determina a Lei federal nº 10.098, de 19/12/2000 - por meio da correta sinalização dos mais diversos locais de convívio social. Deste modo, está cuidadosamente representada e formulada a premissa que reclama os direitos das pessoas com mobilidade reduzida.

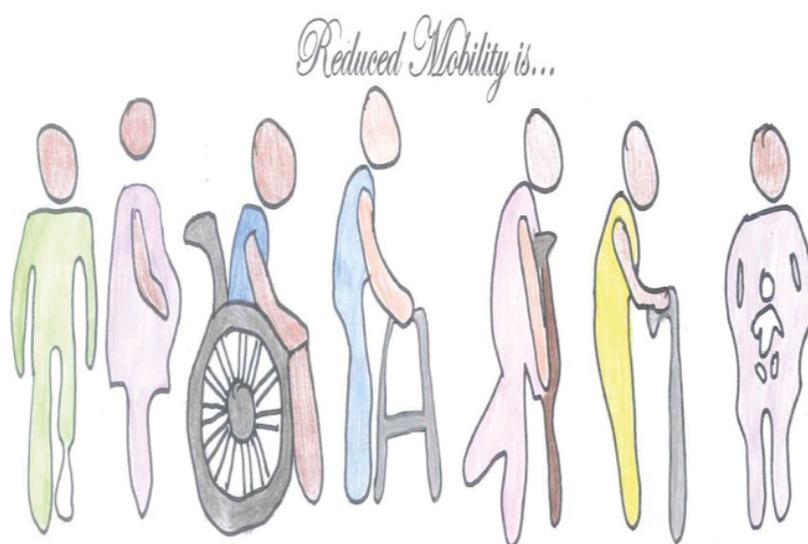
A **figuras 8 e 9** tratam a mobilidade reduzida sob a ótica do caráter dialogal proposto pela inclusão intercultural, uma vez que a elaboração dos desenhos considera o convívio da pessoa com deficiência com os demais sujeitos individuais ou coletivos da comunidade em que está inserida, ensejando o desenvolvimento intercultural mútuo que, segundo FLEURI (2009) é,



**Figura 8**

Fonte: Ilustração do **AS18** na **E1**

Operacionalizado com uma pedagogia de *encontroconfronto*, levada às últimas consequências, esse entendimento de interculturalidade enfatiza a relação entre sujeitos – individuais ou coletivos – buscando efetivar uma produção plural de sentidos e lugares sociais a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social pelo estabelecimento de contextos relacionais que *invertem* outras políticas de verdade. Para além de uma proposta de convivência pacífica, a interculturalidade, sob esse ponto de vista, coloca-se como proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do *plurilinguajamento*, do polifônico, do diálogo. (FLEURI, 2009, p. 41)

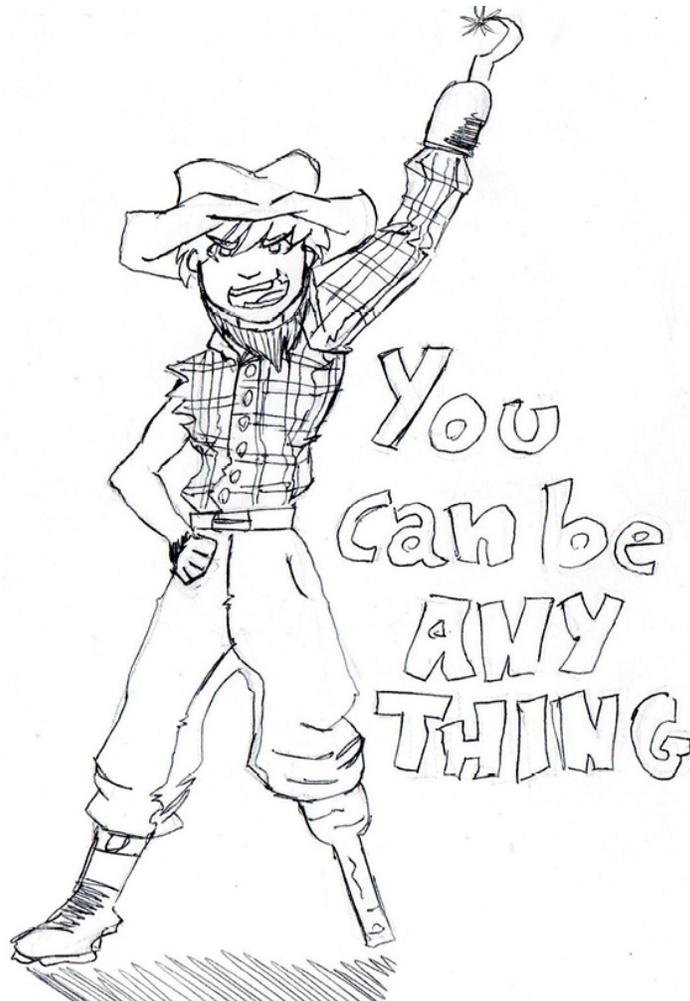


### Figura 9

Fonte: Ilustração do AS19 na E1

Desta forma, o fortalecimento das interações passa a ser patrocinado pela troca de experiências vivenciadas e compartilhadas em processo inclusivo e irrestrito no qual esteja a prática pedagógica que contextualize a diferença como riqueza.

A **figura 10** evidencia a representação da pessoa com mobilidade reduzida para além, e a despeito dela.



### Figura 10

Fonte: Ilustração do AS110 na E1

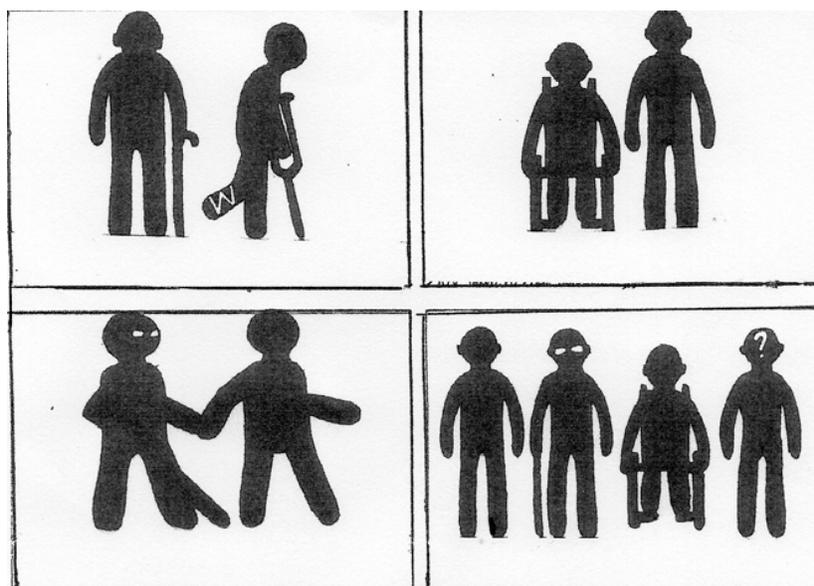
Por outro lado, é observável que a ilustração decorre de referencial da animação dos estúdios Disney, que conduz à reflexão segundo a qual a noção do conceito de mobilidade reduzida pode ser reforçado por outros ambientes de aprendizagem que, por sua vez não eximem, nem tampouco invalidam a responsabilidade e o protagonismo dos espaços escolares como lugares apropriados ao desenvolvimento de processos inclusivos, principalmente porque é dentro deles, e por conta das experiências e das interrelações dialogais propiciadas, incentivadas, compartilhadas e desenvolvidas, que reside a energia motriz propulsora que circunstancia e materializa a efetividade do processo inclusivo com vistas à transformação social. De modo a facilitar a inclusão por meio da democratização que enseje processos inclusivos, PAIVA (2010) atesta,

A democratização do espaço escolar, por meio da introdução de medidas que assegurem a ampliação da participação de sujeitos sociais (pais, alunos, professores e funcionários) nos destinos da escola tem em sua gênese a inclusão como referência. Por meio da participação, busca-se a inversão da lógica excludente que permeia as instituições educacionais historicamente. (PAIVA, 2010, p.69)

A partir das ilustrações dos sujeitos desta pesquisa, verificamos que a familiaridade, noção, contextualização e apreensão do conceito de mobilidade reduzida torna-se corporificado tanto em sua essência conceitual, conforme os termos da Lei federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, quanto no contexto prático das interrelações advindas de espaços de convivência nos quais estejam oportunizados os pressupostos dialogais da inclusão intercultural de pessoas com mobilidade reduzida – por meio da troca de saberes e experiências vividas e compartilhadas que ensejem a superação de desigualdades.

## **5.2 APRECIÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DOS ALUNOS DA E2 ACERCA DA MOBILIDADE REDUZIDA**

Quando das ilustrações surgidas das apreensões dos alunos da E2, foi também disponibilizado espaço para a expressão escrita opcional, a exemplo do que também ocorreu a alguns poucos alunos na E1, razão pela qual há alguns registros escritos que fazem parte dos desenhos e, por conta do interesse específico do que trata esta investigação, são igualmente considerados nas análises qualitativas que, segundo CRESWELL (2003), integram a triangulação de diferentes fontes de informações de dados.

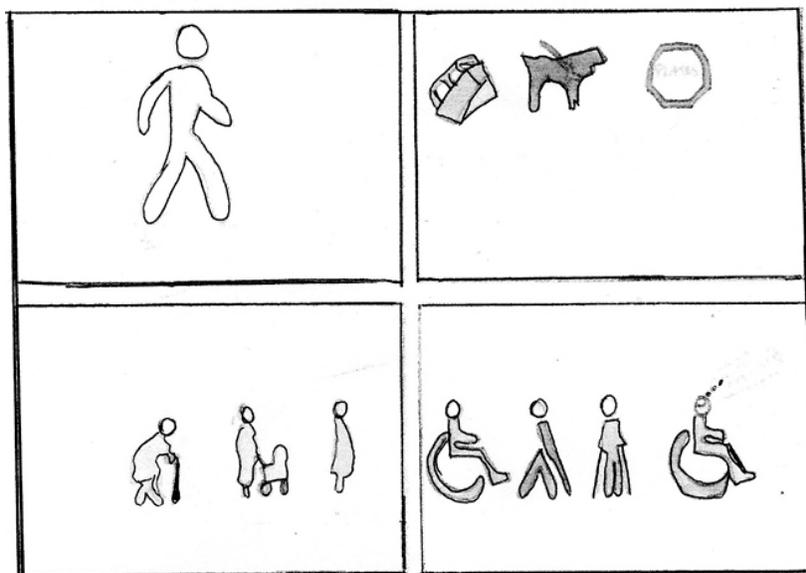


**Figura 1**

Fonte: Ilustração do AS21 na E2

Nas imagens da **figura 1**, há o potencial inclusivo apreendido conforme o alcance de sua abrangência representativa, uma vez que todos os personagens apresentam um tipo de mobilidade reduzida permanente ou temporária, evidenciando uma compreensão que se aproxima da realidade contextual na qual as diferenças são demonstradas a partir da premissa que todos, indistintamente, carecem participar de processos inclusivos que os enxerguem sem reduzi-los às suas deficiências, e que lhes garanta tanto a salvaguarda quanto o exercício da cidadania plena, de modo que não sejam

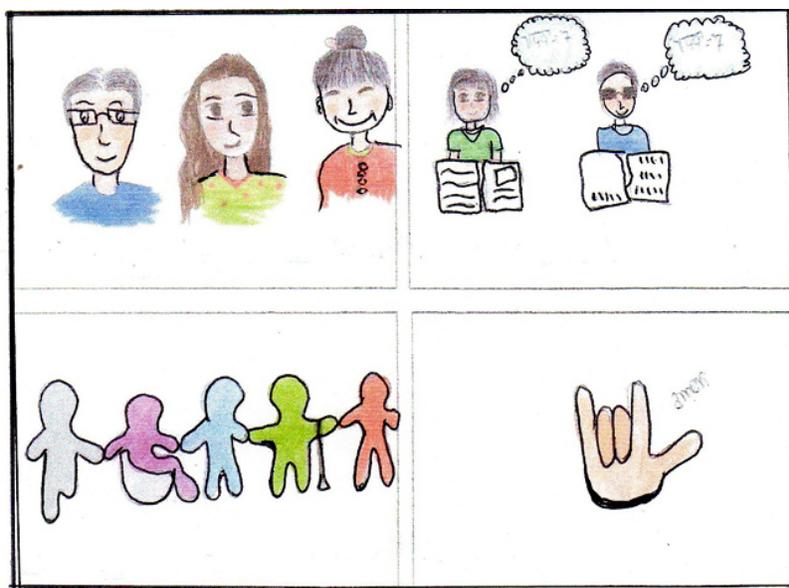
estigmatizados pela indiferença de seus pares, e sim pelo cultivo do respeito e tratamento equânime, como destaca AS21.



**Figura 2**

Fonte: Ilustração do **AS22** na **E2**

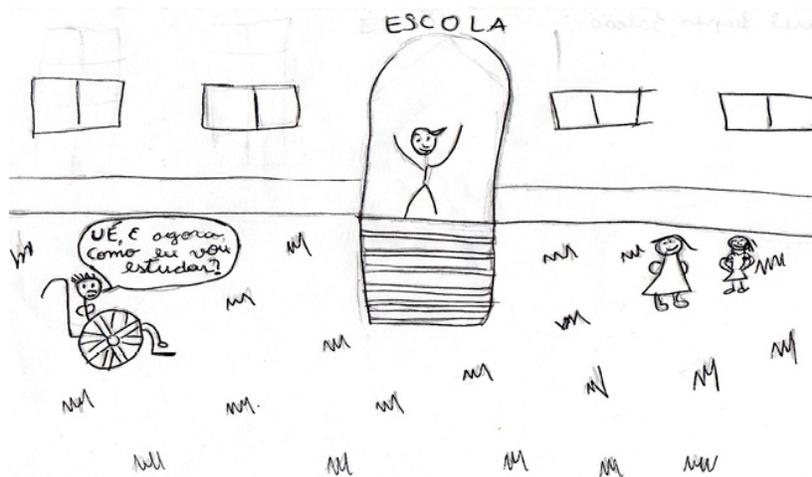
Nas imagens da **figura 2**, estão visibilizadas pessoas com deficiência, idosos e grávidas assentados nas limitações impostas pela mobilidade reduzida que lhes acomete, razão pela qual, conforme ilustração que denota entendimento e apreensão conceitual plenos do enfrentamento de dificuldades e vivências daqueles que, por uma razão ou outra, experienciam a mobilidade reduzida. AS22 consegue, no processo de elaboração das imagens, conferi-las animação que denota dinamismo aos personagens em tela – posicionando-os em situação de influenciar a própria participação proativa na vida social das comunidades nas quais estão inseridos.



**Figura 3**

Fonte: Ilustração do **AS23** na **E2**

Nas imagens da **figura 3**, estão dispostas não somente as limitações inerentes à mobilidade reduzida, mas também aquelas que abarcam outras deficiências que precisam, na perspectiva de AS23, ser igualmente notadas sem a marca da desinformação e preconceito que as transfigure. Está demonstrado também uma correlação positiva entre circunstâncias limitantes e potencialidades libertadoras constitutivas da riqueza de nossas diferenças naquilo que nos torna essencialmente humanos, com ou sem mobilidade reduzida.



**Figura 4**

Fonte: Ilustração do **AS24** na **E2**

O cenário da **figura 4** sustenta uma crítica à desatenção e consequente descumprimento da lei da acessibilidade como entrave ao acesso à educação básica, uma vez não garantida a entrada na escola - cujo prédio deve ser acessível - de modo que o direito à educação não seja, conforme ilustração, conferido somente àqueles que não se enquadram no grupo identitário de pessoas com deficiência. Destarte, há os evidentes efeitos nocivos ocasionados pelo cerceamento do direito à educação para pessoas com deficiências, motivo pelo qual SÍVERES (2015) realça a imprescindibilidade das oportunidades educativas no processo formativo - alicerçado nas interrelações que suscitam diálogos,

Na correlação entre a relação e a experimentação, é oportuno citar a importância de se compreender o diálogo como um processo relacional e, com referência a essa proposição, existe a possibilidade de reconhecer a educação pela compreensão plena do ser humano, que contribuiria para a formação integral desse sujeito educativo por meio de uma diversidade de relações pessoais, epistêmicas ou educacionais. (SÍVERES, 2015, p.67)

Da denúncia retratada apreende-se também que espaços escolares são, na visão do próprio AS24, ambiente no qual nem sempre viceja o ideal democrático do exercício pleno da cidadania que toma forma a partir de

oportunidades educacionais a todos em idade escolar, segundo o que preconiza a Constituição Federal.



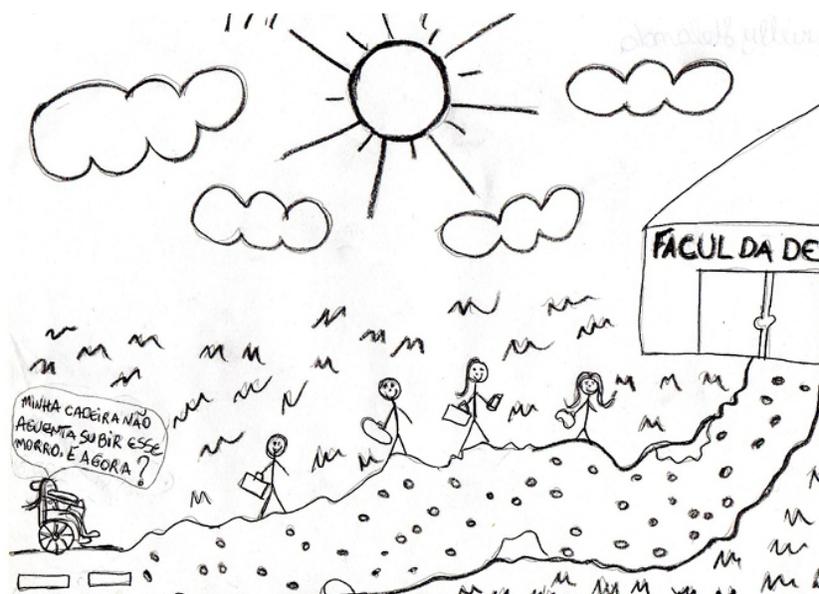
**Figura 5**

Fonte: Ilustração do **AS25** na **E2**

A **figura 5** retrata a pessoa com deficiência autônoma e independente dado que, de acordo com a gravura reúne as condições de andar com auxílio de bengala, sem ajuda de terceiros com determinação e segurança. No Entanto, AS25 também representou a pessoa com mobilidade reduzida desacompanhada e solitária, privada do convívio com outras pessoas que oportunizem interrelações profícuas ao desenvolvimento e transformação social, possibilitados por processos inclusivos que construam propostas e práticas pedagógicas não excludentes, dentro e a partir da escola com vistas ao reposicionamento daqueles em situação de exclusão. Para fins de vivências e experiências do exercício da autonomia, que não esteja atrelada

ao cultivo do isolamento alienante, SÍVERES (2015) explicita a premissa dialogal,

Assim, a proposta dialogal deseja inaugurar, também, um processo que desencadeie um movimento por meio do qual circulem experiências inovadoras, conceitos inspiradores e práticas relevantes para o desenvolvimento pessoal e social. Propõe-se, também, indicar um tempo propício para criar e disseminar conhecimentos, fazendo do pensamento uma oportunidade de afirmação da ação e da reflexão pedagógica, constituindo os processos em dinâmicas apropriadas para fazer do espaço educacional um lugar privilegiado para o exercício do diálogo. (SÍVERES, 2015, p. 77)



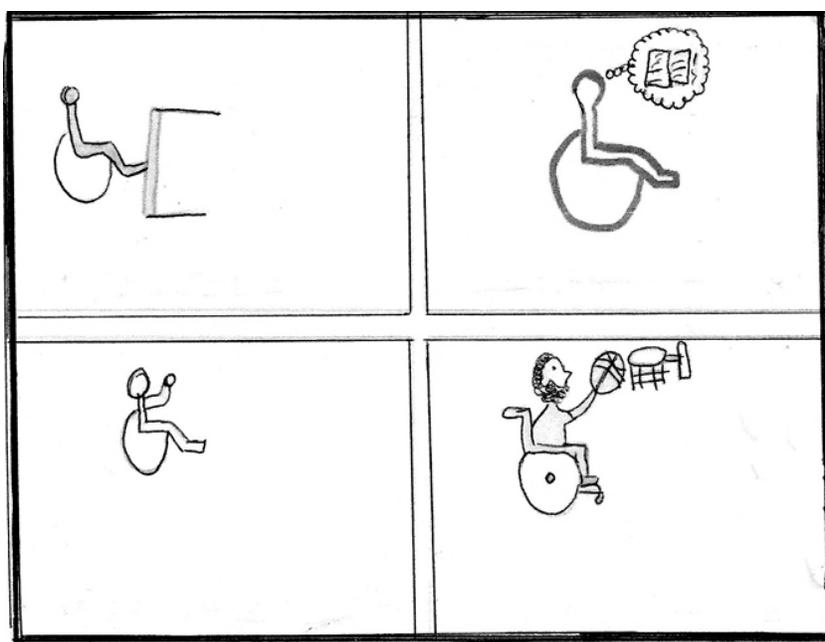
**Figura 6**

Fonte: Ilustração do AS26 na E2

Na **figura 6** AS26, tal qual AS24, aponta para os obstáculos ao acesso à educação com nuances distintas, uma vez que assume que as barreiras se materializam quando do ingresso da pessoa com mobilidade reduzida no ensino superior, estabelecendo que o insistente processo excludente enfrentado por pessoas com deficiência os acompanha do início da vida escolar à academia, impelindo-os ao desconforto de revivescência das mesmas vicissitudes que tornam seu sucesso imprevisível, pois segundo SILVA (2006),

A existência de condições ambientais que facilitem o acesso e a permanência na escola dos alunos que utilizam aparelhos, muletas e cadeiras de rodas constitui um dos principais fatores que contribuem com o processo inclusivo desses alunos. O termo acesso, nesta situação, é interpretado como a possibilidade do aluno chegar à escola, tanto no sentido teórico (ser recebido, matriculado, etc.) quanto prático (adentrar na escola). (SILVA. 2006, p.31).

Apreende-se também, conforme ilustração, que o sujeito investigado é consciente tanto do caráter duradouro deste impedimento à educação das pessoas com mobilidade reduzida quanto da necessidade da tomada de decisão por práticas inclusivas em escolas e demais prédios públicos.



**Figura 7**

Fonte: Ilustração do **AS27** na **E2**

Na **figura 7**, AS27 observa as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com mobilidade reduzida ao expressar empatia, quando demonstra compreender que, a motivação para a potencial realização de sonhos, pode atenuar as dificuldades enfrentadas no cotidiano do cadeirante representado, correlacionando tanto barreiras físicas quanto empecilhos relacionados a outros modos de exclusão. Como reação às diferentes formas

de exclusão, PAIVA (2010) aponta os limites e alcances do papel da educação e da escola,

A democratização da educação passa a constituir-se o caminho para a construção de novas relações calcadas na solidariedade e na justiça social, e por isso indica a formação de sujeitos autônomos como sua perspectiva. É certo que não podemos perder de vista os limites que circundam a gestão da escola e por mais amplos que sejam os espaços democráticos em seu interior, porquanto a escola está inscrita num universo de relações mais amplas. (PAIVA, 2010, p.71)

A partir da análise das imagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa na E2, surgem contornos que delineiam com nitidez a indicação de que os dados coletados – quando cotejados à luz da interpretação qualitativa das informações que constam das ilustrações refletem o nível de compreensão e apreensão do conceito de mobilidade reduzida com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, posto que os referidos desenhos apontam para um panorama fecundo de entendimento da necessidade da inclusão, com potencial à mudança atitudinal que favoreça o desenvolvimento de processos inclusivos capazes de incorporar os pressupostos da inclusão intercultural de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais ao conferir riqueza à diferença, com vistas à superação de dificuldades e ao aprimoramento das interrelações profícuas das quais se originam processos inclusivos ressignificados.

Conforme evidências postas em relevo na tela - que surge dos dados comparados das análises interpretativas das ilustrações - tanto os sujeitos da pesquisa na E1 quanto os da E2 são detentores de um nível de consciência que lhes permite favorecer e recepcionar proativamente a construção coletiva de ambiência escolar transformadora por meio do diálogo intercultural, que viceje a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. No entanto, a ressignificação da inclusão nestes ambientes escolares ainda carece da abordagem intercultural, conforme explana CANDAU (2003),

Certamente a introdução da perspectiva intercultural no dia-dia das escolas e da sala de aula supõe um processo complexo e provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, a concepção de conhecimento e conhecimento

escolar, as estratégias de ensino, o relacionamento professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a), o sistema de avaliação, o papel do(a) professor(a), a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras. Obriga ressignificar temas que consideramos “clássicos” na sua reflexão e introduzir outras temáticas, no âmbito tanto da pesquisa quanto da formação de professores(as). A interlocução da reflexão didática com a perspectiva intercultural constitui um processo que, entre nós, está em fase inicial de desenvolvimento. (CANDAUI, 2003, p. 152).

Assim, por meio da valorização de saberes a serem revisitados, reconsiderados e reconfigurados por processo que reinaugure interrelações que guardem a energia - em seu potencial de adesão e, principalmente, no aspecto indissociavelmente dialogal da interculturalidade - torna-se viável a incessante busca por uma realidade inclusiva condizente com as demandas identitárias e de participação social proativa, que conduza à autonomia, emancipação e ao efetivo exercício da cidadania das pessoas com mobilidade reduzida, com garantia de acesso aos direitos já assegurados aos seus pares no espaço de convivência da escola, e para além dela.

## **5.3 ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES DAS E1 E E2**

Decidimos utilizar os dados delineados pelos relatos das entrevistas narrativas dos professores / sujeitos, doravante identificados **PS1** e **PS2**, de modo a verificar a formação continuada, desafios e potencialidades destes professores na condução de processos inclusivos nas turmas em que atuam. A partir de suas impressões, vivências e experiências a respeito da inclusão – e conforme BARDIN (2006), para a qual “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2006, p. 105), produzimos categorias temáticas – para organizar e apreender o que segue:

### **Quadro 4: Categorias temáticas**

## CATEGORIAS TEMÁTICAS

- 1 – Formação continuada em educação inclusiva.
- 2 – Ensino de idioma na perspectiva inclusiva.
- 3 – A recepção dos discentes à pertinência da inclusão.

Fonte: Dados do autor (2017/2018)

### 5.3.1 Categoria: “Formação continuada em educação inclusiva.”

**PS1** realça que a formação continuada em educação inclusiva deveria ser concebida na forma de política pública que a previsse como compulsória ao professor em exercício:

*Bom, quanto a formação continuada inclusiva dos professores ela tem se mostrado fragmentada, pouco eficaz, em momento, acontece em momentos... esporádicos ,de ímpeto, de comoção, mas falta ainda uma política pública adequada pra formação continuada e, especificamente, com relação à formação inclusiva,... ela acontece de acordo com a necessidade esporádica do professor: fica a critério dele, cada profissional escolher, mas não é algo incisivo, como deveria ser, e ainda de forma muito superficial não contempla toda a complexidade que esta questão abarca. (PS1)*

Ao se deparar com a chance de expressar seu posicionamento a respeito da formação continuada em educação inclusiva, **PS2** rememora sua formação inicial em seu curso de graduação:

*Esse é sempre um tópico interessante a ser questionado. A formação. Sabe, durante o meu período de graduação, em momento algum saiu da boca dos professores universitários a importância de se conhecer a educação inclusiva. Isso, posso te afirmar com toda a certeza, principalmente durante as disciplinas finais do curso, na qual trabalhávamos num mundo ideal que é o estágio na própria universidade. (PS2)*

Além de demonstrar preocupação com a formação do professor em educação inclusiva, tanto **PS1** quanto **PS2** a consideram superficial. A respeito dessa incoerência sobre a política de inclusão no Distrito Federal, TENTES; ROCHA (2014) alertam,

Mesmo com uma diretriz mais sistematizada, desde 2007, o sistema de ensino público do Distrito Federal, dada suas características de conjugar todas as etapas e modalidades da Educação Básica, não apresentou ainda uma formulação consistente em termos de políticas que garantam a transversalidade do ensino, a qualidade e a atenção às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, de modo mais objetivo e continuado. O cenário atual mostra que ainda não foi possível transcender a uma política de estado. (TENTES; ROCHA, 2014, p.125).

**PS2** critica o fato de, segundo ele, não ter lhe sido oportunizado nem sequer ter sido familiarizado com a pertinência da educação inclusiva. No entanto, quando volta a atenção ao tema da sua formação continuada, reconhece o papel preponderante desempenhado pela academia ao dizer dos cursos a que teve acesso, durante os quais teve a chance de refletir e revisitar sua prática pedagógica, uma vez que ao inteirar-se das abordagens inclusivas, entende que “*ali havia aplicabilidades...*”

*Acredito que é de suma importância termos vastos conhecimentos sobre essa área, já que a cada dia a escola se torna mais inclusiva, e muito pouco se ensina sobre essa temática nos níveis superiores. Eu busquei uma formação paralela na universidade, fazendo duas disciplinas, com uma professora que agora não vou me recordar o nome, acho que era Patrícia, o nome. Muito didática, ela nos mostrava a inclusão de modo vertical, uma vez que era uma professora deficiente visual que estava ali nos mostrando o que era a inclusão e suas abordagens. A outra disciplina eu não lembro, acho que era abordagens e aprendizagens com necessidades especiais, algo assim, que foi muito boa também, pois ali havia aplicabilidades em sala de aula, que pude colocar em prática assim que cheguei à SEDF. (PS2)*

Apesar de significativas, estas mudanças na formação continuada de **PS2** não atenuam o problema segundo o qual os cursos de graduação ainda carecem de disciplinas específicas relativas ao exercício da prática pedagógica inclusiva. Por outro lado, verifica-se também a existência de disciplinas que pouco têm a ver com os pré-requisitos necessários à formação do professor da educação básica.

### **5.3.2 Categoria: “Ensino de idioma na perspectiva inclusiva.”**

Ao comentar sobre o ensino de línguas na perspectiva da educação inclusiva, **PS1** enumera diversos fatores impeditivos da consolidação de

processos inclusivos, segundo os quais todos os tipos de deficiências e, por conseguinte, diferentes necessidades educacionais especiais devem ser, conforme expressa, alcançados indistintamente e continuamente:

Quanto ao segundo item,... o ensino de línguas e a perspectiva inclusiva, ela é pouco eficaz: o currículo em si ele aponta de maneira periférica e bastante superficial essa questão, não há mecanismos que acompanhem, que dê suporte ao professor ou que cobrem que seja efetivamente cumprido... algumas datas comemorativas: como da pessoa que tem o espectro autista, ou específicas quanto ao dia da pessoa com deficiência que é uma data mais ampla, genérica, ela acontece no calendário escolar da rede pública em Brasília, mas cada escola escolhe efetivar isso ou não. Tem escolas que dedicam um dia, dois dias, três dias tem escolas que não abarcam, e as questões que são abarcadas geralmente se repetem são... não se toca tanto na questão da pessoa com mobilidade reduzida a... com tantas outras é... necessidades que ocorrem geralmente são as mesmas categorias de pessoas, com alguma necessidade específica que são abarcadas, né? é... muitas outras ficam de fora, poucas são contempladas na verdade... então quanto ao currículo ele deixa muito a desejar quanto ao cumprimento dessas atividades. (PS1)

Quando elenca as dificuldades do ensino de línguas no contexto da perspectiva inclusiva, **PS2** observa a distância entre intenção e gesto.

*Tá aí uma coisa que não foi pensada, sabia. Como incluir um aluno especial dentro do ensino de línguas na SEDF. Cada um, na sua perspectiva, na sua individualidade é tratado de modo comum, em sala de aula. O currículo pede que o aluno avance, mas sem realmente mostrá-lo qual é de fato o seu lugar no mundo. Seguir um cronograma, que às vezes é muito apertado, com os alunos ditos “normais” já é complicado, com os especiais é ainda mais complexo. Tudo tem que ser ressignificado nos horizontes que eles estão para que o que estamos trabalhando em sala de aula faça sentido em suas vidas, para assim, internalizarem o que aprendem e possam, de fato, serem cidadãos autônomos em suas aprendizagens. Ensinar línguas, nesse contexto, requer ainda mais do professor, que após analisar o passado de aprendizagem do aluno, precisa adaptar suas rotinas de forma que o aluno se sinta parte do processo final, o aprendizado da língua alvo. Missão difícil essa, já que nem sempre tudo é simples para se explicar, e nem sempre é tão fácil a recepção da parte deles, pois muito do que se produz nos dias de hoje são apenas atividades de cunho teórico, sem muita logística para cada caso particular. (PS2)*

No entanto, ao relatar sua experiência em turma inclusiva na qual havia uma aluna autista, demonstra a empatia necessária à adesão a processos inclusivos – por meio de sua dedicação, que o direcionou à própria formação continuada com boa vontade e curiosidade para apreender os

saberes que o instrumentalizaram a desempenhar papel de destaque na inclusão da aluna:

*Eu mesmo me deparei no meu primeiro ano de SEDF com uma aluna autista. Foi um desafio e tanto, já que a aluna também se descobria como tal. Tive que fazer algumas leituras para entender o seu universo e poder adaptá-lo para as aulas, mas ao final do ano, ela evoluiu, conseguiu se encaixar às propostas e hoje ela consegue se exprimir em francês, que por sinal foi o seu foco de atenção para seu mundo que é tão particular e ao mesmo tempo tão compartilhado com todos que amamos essa língua. Quem sabe no futuro ela não se empenhe para se tornar também uma colega? Um dia, quem sabe. (PS2)*

Ao reconfigurar, posturas, saberes e ressignificar experiências compartilhadas sob a ótica das contribuições que a própria aluna, na riqueza do potencial de sua diferença, pôde partilhar, **PS2**, intuitivamente àquela época, utilizou os pressupostos dialogais da inclusão intercultural, como ensina FREIRE (1977) para o qual “O diálogo é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo o “pronunciam”, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a transformação de todos.” (1977, p.43).

Tanto **PS1** quanto **PS2** evidenciam, em seus depoimentos, não somente preocupação, mas também comprometimento com a superação dos problemas que ainda persistem em dificultar a ressignificação da inclusão, condizente com as polissemias e polifonias, das pessoas com deficiência, representadas em seu grupo identitário, cuja riqueza, potencializada na diferença, aguarda ser redescoberta. Assim, SÍVERES (2015) propõe a pedagogia da proximidade para preservar o diálogo constante e irrestrito,

*A proximidade, como processo pedagógico consolida-se por diversos caminhos, mas para manter uma reflexão impulsionada pelo pressuposto do diálogo, e tendo como fio condutor o encontro, é recomendado seguir os passos da proximidade pedagógica como cuidado, como responsabilidade e como transparência. Essa tríade. Embora cada aspecto seja apresentado de maneira particular, seus distintos elementos interagem para formar uma dinâmica integradora de proximidade. (SÍVERES, 2015, p. 122).*

**PS1** e **PS2** assumem, na singularidade e autenticidade de seus relatos, a necessidade consciente de uma nova abordagem para a inclusão que, se constitua de atitudes e práticas pedagógicas convergentes com as demandas

daqueles que, por conta de suas diferenças e/ ou semelhanças, coparticipam de processos inclusivos que tem de ser, necessariamente, indissociáveis à pluralidade de suas identidades.

### **5.3.3 Categoria: “A recepção dos discentes à pertinência da inclusão.”**

Ao discorrer sobre a recepção dos discentes à inclusão, **PS1** escolhe, inicialmente, assinalar que não há empecilhos dos alunos para, em seguida, mencionar que a dificuldade mais expressiva pode vir dos seus pares:

*[...] normalmente não há nenhuma dificuldade, a dificuldade maior é por parte dos próprios docentes, porque os professores pela sua própria formação eles ficam preocupados demais com a quantidade de conteúdo a ser cumprido...a falta de apoio pedagógico que recebem para desenvolver essa tarefa talvez por isso a resistência maior por parte dos professores. (PS1).*

Ao falar dos alunos, **PS1** descreve algumas das atividades inclusivas que propõe, cuja receptividade se mostra pela cooperação e criatividade. Embora, assinale também o papel da influência de alguns fatores externos, que podem dificultar o processo inclusivo:

*Quanto aos alunos, abarcar essas questões em sala normalmente, quando a gente toca nesses assuntos, nós lemos textos, nós produzimos sentenças na língua estrangeira relacionadas a esse assunto, normalmente eles se mostram cooperativos, criativos e compreendem, embora percebe - se também que não basta apenas o momento da aula ou uma semana na escola para abarcar esses temas por que, ao longo da construção de vida de cada pessoa, as questões de competitividade, de exclusão de meritocracia, elas são muito fortes ...então...não tem como desconstruir isso em momentos específicos tem que ser algo sistemático, diversificado, por que são questões complexas, envolve a formação familiar do aluno, envolve a sua visão de mundo, envolve várias questões que foram construídas ao longo de uma vida, nós lidamos com alunos na faixa dos 11,12, e até 17 anos. (PS1)*

Quando levanta estes questionamentos acerca dos problemas à frente da educação inclusiva, em seu depoimento, **PS1** reflete o pensamento de (TENTES; ROCHA 2014),

O avanço no reconhecimento político dos direitos é inegável, como dito anteriormente, no plano legal, progrediu-se em relação aos normativos, mas a aceitação abstrata da

igualdade, a crença ingênua da equidade de direitos ainda precisa ser repensada pela sociedade, no que se refere ao processo de inclusão educacional. (TENTES; ROCHA, 2014 p.128).

A seguir, **PS1** prossegue sua ponderação sobre a influência perniciosa de mais alguns fatores sociais que são obstantes do desenvolvimento de práticas não excludentes dentro e fora da escola que, por vezes, não atenta para o fato de que a educação inclusiva ainda carece de contínuo esforço coletivo:

*Então, quando uma criança chega na escola nessa idade com 12 anos ela já tem uma perspectiva de visão de mundo e, se essa visão de mundo é uma visão excludente, ela aprendeu que é normal excluir pessoas que não acompanham o ritmo dela. Desconstruir isso não vai acontecer só com uma palestra, com uma oficina, com uma fala, tem que ser trabalhado isso ao longo de um certo tempo de várias formas. Então, essas são as questões. (PS1).*

Quando reflete sobre as questões pertinentes à inclusão, **PS2** decide inicialmente, contextualizar a situação de alguns dos seus colegas de profissão frente aos fatores que dificultam o desenvolvimento de processos inclusivos. Também destaca o distanciamento entre teoria e prática pedagógica inclusivas – ao que enfaticamente classifica como ineficiente:

*Pensar na inclusão, para alguns colegas, é uma questão de treinamento. O que falta, de fato, são as informações pertinentes a cada tipo e, também, um pouco de interesse da parte de quem nos propõe a formação. É muito bonito ver no discurso: Hoje nós temos escolas inclusivas. Mas, essa inclusão ocorre de fato? Não. (PS2).*

A seguir, **PS2** elabora pensamentos assentados em estereótipos que não contribuem para a transformação do contexto inclusivo, quando declara ser impossível não haver prejuízo pedagógico em turma inclusiva, uma vez que: “Os alunos não recebem o mesmo tratamento, não é possível atender a um aluno com necessidade especial sem deixar a turma com alguma defasagem ou vice-versa. A escola, de fato, não é inclusiva.” (PS2).

Ao direcionar o olhar para o recorte da realidade da sala de aula, na qual a qualidade das interações dita e reúne as condições para processos

inclusivos concebidos, prossegue de modo mais empático e colaborativo, apesar de reconhecer dificuldades:

*No entanto, entre os pares, os alunos hoje estão mais conscientes sobre os colegas com necessidades, e quanto mais cedo eles estiverem em contato com os ditos “alunos especiais”, mais inteirados e melhor desenvolvidos socialmente estarão. Tanto é que quando se tem que trabalhar com atividades às quais remetemos ao assunto, eles sempre têm um caso para relatarem, já que ou conhecem alguém que é, ou estudam com alguém que tenha uma necessidade especial, e também, hoje se popularizou muito com alguns programas de televisão que abordam o tema, esporadicamente falando. Nem sempre é tão simples falar desse tópico com os jovens [...] (PS2)*

A respeito destes outros modos de conhecer, que não raras as vezes se apresentam fora da escola, SANTOS (2010) indica a importância de perspectivas diferentes de um dado recorte da realidade - na qual se contextualizam sujeitos individuais e coletivos - quando da ocorrência da ecologia dos saberes como meio para a superação de desigualdades e emancipação,

A ecologia dos saberes visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão. A sobriedade advém da multiplicidade de perspectivas cognitivas sobre a realidade da opressão. Não basta uma perspectiva, não basta uma forma de saber por mais convincente ou esclarecedora que seja. (SANTOS, 2010, p.164).

Portanto, o processo de construção do cidadão atuante, que possa intervir em sua realidade social intercultural, tem seu início a partir do fortalecimento da autonomia tanto pessoal quanto coletiva, assentadas em pontos de vistas diversificados da realidade por meio de saberes distintos e complementares, que conduzem à equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais, razão pela qual SHUTZE (2010) destaca a imprescindibilidade de se analisar o percurso de vida por meio da entrevista narrativa, na qual estejam categorizados os fatores que se inter-relacionam quando da tomada de decisão determinante à construção e /ou reconstrução protagonizada pelo portador do texto biográfico.

Assim, os relatos de **PS1** e **PS2** são indicadores que muito se ousou, construiu e inovou na soma dos esforços históricos para o desenvolvimento da educação inclusiva. No entanto, estes mesmos depoimentos suscitam questionamentos ao que ainda pode ser aprimorado no que concerne à formação continuada, apoio aos professores e aos processos inclusivos, que alcancem abordagens condizentes aos novos modos de conhecer, aprender e intervir na transformação da realidade na escola. A partir do que escolheram compartilhar em suas narrativas, ambos os professores/sujeitos se mostraram ávidos e prontos para uma abordagem inclusiva que lhes seja instrumento de auto desenvolvimento e, ao mesmo tempo, lhes aponte alternativas inclusivas solidárias àqueles que, apesar do contexto inclusivo que potencialmente podem usufruir, não têm a oportunidade de transformar e serem transformados por interações dialógicas mais fecundas - que não mais os desconsidere e os destitua da riqueza de suas diferenças, das quais podem também partilhar para benefício de todos os envolvidos na ressignificação da inclusão.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como proposta de intervenção, este estudo propõe a divulgação, sob forma de exposição itinerante, devidamente autorizada e com a preservação de identidade, das impressões dos alunos na forma de ilustrações em espaços escolares públicos e/ou privados - coletadas ao longo do processo de investigação acerca da apreensão, apropriação e materialização do conceito de inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. De modo a facilitar a compreensão do leitor interessado na utilização deste produto, destacamos em *itálico* os procedimentos e características que compõem sua aplicabilidade prática.

O caráter interventivo desta exposição reside no fato de que é preciso avançar para além da mera conceituação teórica da inclusão, para *contextualizá-la na ambiência escolar na qual ela pode corporificar o ato inclusivo por meio da adesão de todos os envolvidos, por ocasião da troca de experiências pautada pela escuta e diálogo* propostos pela perspectiva da interculturalidade como meio de ressignificação de processos inclusivos no ambiente escolar. A respeito da inclusão pela via da interculturalidade, CANDAU (2003) salienta que,

É importante assinalar no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diferença cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação de todos(as). Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às

diferentes identidades, aos processos dinâmicos de sua permanente construção na comunicação com o “outro”, aos processos de “hibridização cultural” é inerente à construção da igualdade e da democracia. (CANDAUI, 2003, p.149).

Assim, além da simples verificação da urgência da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, *esta intervenção também suscita a discussão dos entraves, limites e potencialidades da mudança atitudinal da qual surja o ato inclusivo* - conforme consta da análise interpretativa das ilustrações acerca da apreensão do conceito de inclusão - *a partir da adesão dos diversos segmentos da comunidade escolar*. Por esta razão, aqueles que queiram, *podem adicionar uma roda de conversa ao final da oficina performática*. Tal transformação da realidade na escola *é viabilizada quando a tomada de consciência da necessidade da inclusão vir acompanhada de atitude proativa que movimente, a todos indistintamente, da indiferença para um comportamento que induza ao ato inclusivo genuinamente concebido, entendido, apreendido e materializado a partir de saberes, experiências e vivências das pessoas com mobilidade reduzida, seus pares e demais indivíduos sociais da comunidade escolar*.

Acerca desta troca de saberes e experiências vividas, assimiladas e compartilhadas - *que motivam também um novo entendimento e reposicionamento das diversas vozes no processo dialogal proposto* - FLEURI (2009) ressalta as condições propícias tanto à perspectiva intercultural quanto à transformação que a partir dela se materializa,

Para que a perspectiva intercultural aconteça de fato é necessário, fundamentalmente, que sejam criadas condições para troca ou reciprocidade, quando do reconhecimento do outro, seja possível tomar consciência de si mesmo, pois a presença do outro não demanda somente para se descentrar ou decifrar sua cultura, bem como as implicações que este contato desencadeia. Para que se realize o encontro é necessário o estabelecimento de relações. Assim, as práticas cotidianas deixam de ser óbvias. (FLEURI, 2009, p. 38).

No intuito de criar as condições para que se estabeleça a reciprocidade advinda do diálogo intercultural, esta pesquisa apresenta também, *como parte da sugestão de intervenção, encenações de curta duração em tablad*

*miniaturizados - que podem ser confeccionados pelos próprios participantes - nas quais sejam representadas situações da vida diária vivenciadas e/ou criadas pelos próprios alunos, conforme fotos a seguir:*



**Foto 1: Tablado miniaturizado (2018)**

Fonte: Dados do autor

De modo a complementar e corroborar a necessidade da inclusão de pessoas com mobilidade reduzida por meio dos pressupostos dialógicos da interculturalidade, *as oficinas performáticas em tablados miniaturizados podem ensejar a mudança atitudinal advinda da coparticipação proativa dos envolvidos.*



**Foto 2: Tablado miniaturizado (2018)**

Fonte: Dados do autor

*Uma vez inseridos neste contexto performático os alunos podem redefinir, assumir, e até mesmo, tornar tangível algumas das etapas dos próprios processos inclusivos, em constante construção e transformação coletiva dialógica da ressignificação da inclusão potencializada pelo reposicionamento dos saberes não mais hierarquizados, e sim compartilhados para fins do desenvolvimento mútuo. Desta forma, a contextualização da experiência performática inclusiva pode ser tanto relacionada a uma vivência quanto a uma estória criada – uma vez que ambas servem como representações de situações nas quais a inclusão esteja em pauta.*



**Foto 3: Tablado miniaturizado (2018)**

Fonte: Dados do autor

No entanto, conforme CANDAU (2003), salientamos ter consciência tanto das potencialidades quanto dos limites das atividades propostas - *na forma de exposição das ilustrações dos alunos e das encenações em tablados miniaturizados* – que compõem este produto de intervenção. No que concerne à complexidade do desenvolvimento do processo educativo intercultural a autora ressalta,

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os





**Foto 5: Tablado miniaturizado (2018)**

Fonte: Dados do autor

*Desta forma, a participação dos indivíduos sociais dos diversos seguimentos da comunidade escolar, como sugerem ambas as atividades interventivas – tanto a exposição das ilustrações dos alunos quanto a oficina performática do produto em tela – os reposiciona como protagonistas proativos do diálogo, que aponta à inclusão intercultural de pessoas com mobilidade reduzida e também enseja o surgimento das circunstâncias propícias ao contexto transformador da realidade na escola.*

*Para incentivar a encenação de situações verossimilhantes, os participantes da oficina performática também são encorajados a criar um enredo e/ou depoimento da experiência, caso não a tenham vivenciado. Esclarecemos que as referidas opções se justificam para fins de melhor identificação do participante com a atividade proposta, uma vez que a possibilidade de acrescentar algo, caso queiram, pode suscitar a troca de experiências e de saberes, conforme a perspectiva intercultural.*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na elaboração desta dissertação de mestrado profissional em educação do PPGE da UnB contou com diversas etapas, que somente agora perfazem a soma de todo o aprendizado oportunizado por ocasião do cotidiano das experiências acadêmicas que ampliaram perspectivas, das leituras esclarecedoras, dos ensinamentos do processo de investigação, da colaboração dos sujeitos da pesquisa e da gratificação do alcance dos resultados delineados – por causa dos quais surgiram também melhoramentos na elaboração do produto interventivo, que consta de duas atividades: exposição das ilustrações dos alunos e encenações em tablados miniaturizados.

Para nortear a complexidade desta proposição, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como a revisitação da prática pedagógica, apoiada no respeito, aceitação e superação de desigualdades, diferenças e/ou semelhanças - por meio da escuta e do diálogo propostos pela abordagem intercultural - contribui para a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. Os objetivos específicos que foram: a necessidade de refletir como a prática pedagógica, apoiada no caráter dialogal da interculturalidade, favorece a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida; analisar as narrativas dos docentes para identificar como o caráter dialogal da

interculturalidade potencializa a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.

A opção por esquadrihar o painel atual da educação inclusiva, com a observância do estado da arte, na especificidade do papel preponderante do diálogo proposto pela interculturalidade na inclusão de pessoas com mobilidade reduzida, com vistas ao contexto transformador da realidade na escola, se deu frente à necessidade de alternativa inclusiva solidária àqueles que, apesar do contexto inclusivo que reclamam – após surgimento das leis que compõem a legislação, que analisamos ao longo deste breve estudo - não têm, por vezes, a oportunidade de vivenciar interrelações que atribuam um novo sentido ao processo inclusivo.

Ancorada na abordagem qualitativa, a análise de dados - sustentada pelas orientações de CRESWELL (2003), BARDIN (2006) e FRANCO (2005), surgidos dos instrumentos utilizados: a apreciação das ilustrações dos alunos e a entrevista narrativa com professores - corroborou a necessidade da inclusão intercultural de pessoas com mobilidade reduzida, por meio da mudança atitudinal no contexto escolar como facilitadora do processo inclusivo, uma vez considerados os pressupostos dialogais da interculturalidade que as considere e as reposicione como protagonistas da própria inclusão, conforme indicou a prática pedagógica dos professores, que ao conduzirem os alunos participantes da pesquisa à materialidade do ato inclusivo, segundo o que foi demonstrado no cotidiano da sala comum quando das atividades interventivas, estabelecem o elo de conexão com o que sustentam FLEURI (2003; 2009; 2017; 2018), WALSH (2017; 2009), SILVA (2018), CANDAU (2016; 2013; 2003), SANTOS (2010), entre outros. Assim, no que tange ao desenvolvimento de processos inclusivos sob o prisma da interculturalidade, CANDAU (2014) considera que,

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais

e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p.1)

Ao conferir à diferença a sinonímia de riqueza, a autora estabelece a base na qual a educação intercultural se sustenta para, em seguida destacar o papel do diálogo como premissa da experiência intercultural, que é propulsora de transformações da sociedade em muitos dos seus mais diversos níveis com igualdade de direitos, sem que a diferença seja relegada a segundo plano. A partir deste novo patamar sobre o qual estão posicionadas tanto a diferença como a igualdade de direitos, reúnem-se também as condições para que a prática pedagógica possa ser voltada aos pressupostos interculturais potencialmente transformadores da realidade na escola, conforme indicaram os resultados da pesquisa.

A despeito da aridez do dia a dia recheado de atividades canalizadas ao desempenho, que não raras as vezes dificultam e obstaculizam o desenvolvimento da empatia entre os indivíduos dos diversos segmentos representados no microcosmo social que é a escola, os resultados também apontam para o reconhecimento das contribuições históricas e dos avanços protagonizados pela educação inclusiva, especialmente quando da implantação das salas de recursos. A respeito das contradições e das limitações advindas do papel que lhes é outorgado, BRUNO (2006) assinala o caráter extensivo do processo inclusivo, que deve ser promovido em parceria com os demais tempos e espaços escolares para facilitar,

A implementação de um projeto para a educação inclusiva seja proveniente de vontade política, planejamento e estratégias para a formação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação [...], visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento de processos de aprendizagens diferenciados, buscando juntos uma solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo, (BRUNO, 2006, p. 16).

Para a apresentação de um panorama da realidade dos limites e potencialidades dos processos inclusivos nas escolas pesquisadas, utilizamos a apreciação das ilustrações dos alunos e a categorização temática da

entrevista narrativa com professores para a análise de conteúdo (BARDIN, 2006), que demonstra efeitos positivos concernentes à inclusão de pessoas com mobilidade reduzida nestas instituições – mediante a constatação de que os sujeitos da pesquisa, tanto alunos quanto professores, se mostraram carecentes, ávidos e aptos para ressignificar a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida a partir dos pressupostos dialogais da interculturalidade.

O empenho na condução e conclusão desta pesquisa se mostra condizente com a satisfação dos remates delineados, conforme os quais é evidente a contribuição histórica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2007). As reflexões também indicam, a exemplo da aplicabilidade dos pressupostos dialogais da interculturalidade na viabilização do produto interventivo que propomos, a necessidade ética de ressignificação de processos inclusivos solidários e interacionais segundo BRUNO (2006) para o qual,

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar as formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento da necessidade dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta desses alunos, pais e comunidade escolar. (BRUNO, 2006, p.11).

Desta forma, a inclusão pode ensejar tanto o reposicionamento quanto a participação efetiva das pessoas com mobilidade reduzida e /ou demais deficiências - de modo que estas contribuam com a própria inclusão por meio do reconhecimento de suas diferenças compartilhadas e experienciadas como riqueza por todos os envolvidos na construção de espaços escolares inclusivos e democráticos, que privilegiem sobretudo atitudes alicerçadas e renovadas em novos saberes para a superação de desigualdades, muitas vezes assentadas nas diferenças que nos tornam únicos e iguais na busca legítima da emancipação que nos alcance a todos indistintamente, pela obra da prática pedagógica inclusiva na escola e para além dela.

## REFERÊNCIAS

---

APPEL, M.W. (2005). **La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México** [127 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>. Revised 6/2008.

APPLE, M. W; BEANE, J. A. **Escolas democráticas**. Revisão técnica de Regina Leite Garcia. Cortez, 1997.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977) BAUER, Martin W; Gaskell, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 3ª ed.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido**. Jorge Zahar editor LTDA, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. v. 1, São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. pp. 47-62.

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia: temas e variações** / Alfredo Bosi. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. **Caderno de Instruções - Censo Escolar da Educação Básica 2017.** MEC/Inep. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 01, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/SEESP.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC/SEESP, 2010, 32p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BERTUOL, C DE L. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoio especializado à inclusão de alunos com deficiências / necessidades educacionais especiais no município de Cascavel – PR.** Cascavel, 2010. 59 f. – UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: [http://www.unioeste.br/projetos/histedbropr/monografias/3turma/Claci\\_sala\\_de\\_recursos.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/histedbropr/monografias/3turma/Claci_sala_de_recursos.pdf). Acesso em 20 de julho de 2019.

BROWN, Wendy. (2005). Edgework: **Critical essays on knowledge and politics (Chapter 3 - Neoliberalism and the End of Liberal Democracy.** pp. 37-59) BRUNO, M. M. G. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. 4ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, 45p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2019.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática e interculturalismo: uma aproximação.** In: Políticas educacionais, políticas escolares e alternativas de inclusão escolar. LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: CASTILHO, Natalia Martinuzzi. **Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaúin Herrera Flores.** (Dissertação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. p.12-13. Disponível em <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A6C.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Editora Viveiros de Castro-Rio, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CHAUÍ, Marilena: **O que é ideologia.** 34. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. – 2ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** In: Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set-dez. 2012, p. 523-570.

DIEHL, Astor A., TATIM, Denise C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas; métodos e técnicas.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca:** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; define princípios básicos da inclusão nos

sistemas educativos regulares. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 4 de novembro de 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo M. **Perspectivas epistemológicas em educação popular**. In: BRAYNER, F. (Org.). Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. 1 ed. Recife. UFPE, 2013, v.1, p.151-155.

FLEURI, Reinaldo M. **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos** In: Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO/ANPED, 2009, v.1, p. 65-88.

FLEURI, Reinaldo Matias., AZIBEIRO, Nadir Esperança, COPPETE, M.C. **Pesquisas Interculturais: Descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver** In: Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas ed. Blumenau; São Leopoldo: EDIFURB; Nova Harmonia, 2009, p. 30-46.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003.

FLEURI, R. M., AZIBEIRO, Nadir Esperança, COPPETE, M. C. **Pesquisas Interculturais: Descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver** In: Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas ed. Blumenau; São Leopoldo: EDIFURB; Nova Harmonia, 2009, p. 30-46.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2ª ed. – Brasília, Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

*GARCIA FILICE*, Renísia C. **E, para e contra a Educação: problemáticas acerca do Direito da Criança no Brasil**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2017.

*GARCIA FILICE*, Renísia C. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica. A importância da cultura na implementação de políticas públicas**. (Cap. 2 - Cultura Negra, Raça e Classe: Políticas para a Educação Básica). Campinas: Autores Associados. 2011. Cap. 2. pp. 91 a 152.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HARDY-VALLÉ, Benoit. **Que é um Conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**, 3ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

JANNUZZI, P. de M. **Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais.** *RAP Rio de Janeiro* 36(1):51-72, Jan/Fev 2002.

JANNUZZI, G. M. A. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2ª ed., Campinas, Autores Associados. 1992.

LÁZARO, André. **Desafios para a educação de qualidade com equidade no Brasil.** Em: Educação: uma agenda urgente – reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília: Moderna, 2011, p. 159-206.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, R. **Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino.** In: Escola de atenção às diferenças. Salto para o futuro – TV Escola. MEC/SED. Ano XX boletim 03 - abril 2010. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803-escoladiferencas.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon – edições científicas, 2001.

MBEMBE, Achille. **A era do humanismo está terminando.** 2016. Disponível em: <http://www.pensamentocontemporaneo.com/humanismo-mbembe/>.

MBEMBE, Achille. 2014. **Sair Da Grande Noite. Ensaio sobre a África descolonizada.** Lisboa/Portugal: Edições Pedagogo. (IV. Circulação dos

mundos: a experiência africana. /Entrevista - p.195-200.

MBEMBE, Achille. (2010). *África insubmissa: Cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial*. Lisboa/Portugal: Edições Pedagogo. p.35-46, p.121-138.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Pablo E. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial**. (Tese) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PAIVA, O. A. F. **Gestão democrática: estratégia para a ruptura com a inclusão subordinada em escolas do DF**. In: GRACINDO, R. V.; MENDONÇA, E. F (orgs.). *Políticas públicas e gestão da educação básica: O Distrito Federal em foco*. Brasília: Liber Livro Editora. 2010 p.57-79.

PCN – Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-estrangeira>.

PASQUALI, L. (org.). **Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Artmed S.A. 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12-quijsano.pdf>.

RECOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007. 3ª reimpressão, 2010.

SÁ, L. L. Z. R. & Reis. **Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender**. Cadernos do CRIAP, n.º 19. Asa Editores, Porto, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 3ª edição, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto**. Revista integração nº 8, p.8-10, 1998. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/entrevistaromeusasaki.html>. Acesso em outubro de 2019.

SILVA, A. F. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da.; FERNANDES, Sônia Regina de Souza.; FLEURI, Reinaldo Matias. **Experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica no Instituto Federal Catarinense**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1265-1280, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11643.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília. Líber Livro, 2015.

SOARES, A da S. **Formação docente na perspectiva da inclusão**. 2009. 12p. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/formacao-docente-na-perspectiva-da-inclusao-1089765.html>. Acesso em 24 de outubro de 2019.

STEINBACK, Susan; STEINBACK, William. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SHULTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: Weller, W. & PFAF, N. (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010 p. 210-222.

TENTES, V, T, A.; ROCHA, A, L, C. **Políticas públicas educacionais reconhecedoras das diferenças: desafios da educação especial inclusiva no Distrito Federal**. In: CUNHA, C.; FERREIRA, W. J.; GUIMARÃES-IOSIF, R. (org.) A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2014 p.115-132.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, 1987, cap. 2.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 2. Ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

WALSH, C. **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo “otros”** Tatiana Gutiérrez Alarcón... (y otros 6). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>.

## **ANEXOS**

# **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Orientador: Professor Dr. José Luiz M. Villar

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Inclusão de pessoas com mobilidade reduzida no contexto transformador da realidade na escola, de responsabilidade do pesquisador Lenoir Lameira e Silva. A dissertação será apresentada como requisito parcial do Mestrado Profissional em Educação, realizado na FE - Faculdade de educação da UnB – Universidade de Brasília.

Este estudo tem o objetivo de compreender como a revisitação da prática pedagógica, apoiada no respeito, aceitação e superação de desigualdades, diferenças e/ou semelhanças - por meio da escuta e do diálogo propostos pela abordagem intercultural - contribui para a inclusão de pessoas com mobilidade reduzida.

Constam da pesquisa observações das situações cotidianas da escola em relação ao processo de inclusão de ANEE – alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da participação das turmas regulares comuns nas quais estão inseridos. Para fins da coleta de dados essenciais ao presente estudo, questionários e ilustrações aplicados aos alunos e entrevistas narrativas também serão endereçadas aos professores que dele decidam participar.

Ao participar voluntariamente desta pesquisa sobre pessoas em contexto inclusivo, lhe é assegurado o sigilo e proteção tanto de sua identificação quanto dos dados coletados que, por sua vez, serão analisados coletivamente. Caso tenha interesse em conhecer os resultados postos em relevo desta pesquisa, por favor indique e-mail para contato. Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Dados do(a) Participante

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

Pesquisador responsável: Lenoir Lameira e Silva

Instituição procedente do pesquisador: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB

Telefone: (61) 3044-6223

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA**

Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_

**Objetivo:**

Investigar a formação continuada dos professores / sujeitos em educação inclusiva, frente ao desafio do desenvolvimento de processos inclusivos, sob a ótica do ensino de línguas – conforme recorte da realidade de dois Centros de Línguas Públicos no DF, identificados como **E1** e **E2**.

**Tópicos:**

Após terem sido informados brevemente sobre do que trata este estudo e do objetivo da investigação, os professores / sujeitos, identificados como **PS1** e **PS2**, foram convidados a dizer de suas impressões e experiências sobre os seguintes tópicos que constam desta entrevista narrativa:

1. Formação continuada em educação inclusiva.
2. O ensino de idiomas na perspectiva inclusiva.
3. A recepção dos discentes à pertinência da inclusão.

Agradecimento pela colaboração.

**Dados de Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

**TRECHOS DA LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, QUE INSTITUI A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)**

[...] **Art. 23.** São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

**Art. 24.** É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta lei.

**Art. 25.** Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

**Art. 26.** Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

*Parágrafo único.* Para os efeitos desta lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

#### **Capítulo IV – Do Direito à Educação**

**Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus

talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

*Parágrafo único.* É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

**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 a 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;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema braile e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa

com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II – os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

**Art. 29.** (Vetado.)

**Art. 30.** Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

[...]