

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ELZA FÁTIMA DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO COMO PROPULSORA PARA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA
A PARTIR DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO INTERIOR DE GOIÁS

Goiânia
2023

ELZA FÁTIMA DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO COMO PROPULSORA PARA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA
A PARTIR DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO INTERIOR DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, Linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Leal Sander

Coorientadora: Profa. Dra. Michele de Moraes

**Goiânia – GO
PPGMDR - UNIALFA
Maio/2023**

Elza Fátima de Oliveira

**A EDUCAÇÃO COMO PROPULSORA PARA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA
A PARTIR DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO INTERIOR DE GOIÁS**

Aprovada em: ____/____/2023

Banca examinadora

Prof. Dr. Nilo Leal Sander

Presidente da Banca

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Professor interno

Profa. Dra. Michele de Moraes

Professor externo

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

O48e

Oliveira, Elza Fátima de.

A educação como propulsora para inclusão social e cidadania a partir de uma escola estadual do interior de goiás. / Elza Fátima de Oliveira. – 2023.

70 f.: 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Leal Sander.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Michele de Moraes.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2023.

1. Inclusão. 2. Escola Estadual. 3. Educação. I. Sander, Nilo Leal. II. Moraes, Michele de. III. UNIALFA. IV. Título.

CDU: 711.24(817.3)

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo!”

Paulo Freire

"Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar."

Judite Hertal

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra e etapa da minha vida a minha família que desde sempre foi minha maior motivação para que eu pudesse buscar a realização dos meus objetivos pessoais e profissionais.

Aos meus alunos, público da educação especial, que com pureza e inocência me ensinam tanto sobre amor, superação e alegria. A convivência com eles me faz uma pessoa melhor e mais feliz.

A todos os profissionais da educação que se dedicam com sensibilidade, afetividade e empatia para a construção de uma educação inclusiva e humanizada.

AGRADECIMENTO

Gratidão a Deus e ao universo por tanto concedido a mim, por todas as pessoas de luz que fazem/fizeram parte da minha vida e compartilham/compartilharam das minhas conquistas e alegrias.

A minha família que eu amo mais que tudo na vida, que me apoia, me incentiva e me motiva a acreditar que posso realizar todos os meus sonhos.

Aos meus amigos do mestrado, em especial, Rosyyy, colega de trabalho, companheira nessa importante jornada e amiga querida de todas as horas; e Ronaldo, que conheci na 1ª aula do curso e se tornou parceiro de estudo e grande amigo para a vida. Nós três estivemos juntos todo o tempo, nas aulas, na realização dos trabalhos, nos desafios, nas conquistas... sempre conectados, nos apoiando e nos ajudando mutuamente. Com eles essa trajetória foi bem mais leve e divertida.

Ao prof. Dr. Nilo Leal Sander, meu orientador, e a Prof. Dra. Michele de Moraes, coorientadora, pelo direcionamento, apoio, leituras e incentivo proporcionados, acreditando e auxiliaram no desenvolvimento desse projeto de pesquisa com um tema desafiador.

Ao prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte pelas leituras e considerações valiosas durante o processo de qualificação, que com seu vasto conhecimento e um olhar sensível para a inclusão e cidadania, fez pontuações relevantes para o enriquecimento da minha pesquisa e a otimização da produção escrita. No estágio da defesa, reitero os agradecimentos ao prof. Dr. Dostoiewski e também a prof. Dra. Michele pelas leituras finais.

A todos os professores da UNIALFA pelas contribuições em todo o processo de estudo e à secretária Érica que sempre esteve solícita a nos atender.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a educação inclusiva como elemento de emancipação social e cidadã no interior goiano. Trata-se de uma pesquisa exploratória, configurada por um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Mediante entrevistas semiestruturadas com 04 protagonistas do processo de educação inclusiva de uma escola de tempo integral do interior de Goiás, pude constatar sobre esse contexto, até então não investigado, as vantagens da educação inclusiva para PcD. De forma unânime, a escola se apresentou como um lugar de referência à educação inclusiva, suscitando boas práticas e bons resultados advindos de avanços cognitivos, sociais e interativos de seus alunos PcD, egressos ou não. Ademais, a representante da família, Joana (mãe de aluna PcD, Flor), e Clara, aluna não PcD, reafirmaram o fazer inclusivo da instituição analisada. O CEPI promove práticas integrativas e totalmente interativas entre toda a sua comunidade escolar, além de incentivar seu alunado, com olhar particular para cada aluno, com respeito às características individuais. Desse modo, se mostrou ainda como um mecanismo que oportuniza o desenvolvimento humano, social e de habilidades e competências essenciais para a inserção profissional. Dessa forma, conecta também os alunos PcD ao mundo do entorno, capacitando-os e integrando ao meio trabalhista, afirmado por Pedro (aluno PcD egresso) que se mostra feliz e realizado profissionalmente. Portanto, atende os preceitos das diretrizes nacionais de ensino, priorizando a formação plena, cidadã e para o mercado de trabalho, refletindo positivamente na família e na sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento regional.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

This research aims to understand inclusive education as an element of social and citizen emancipation in the countryside of Goiás state. This is an exploratory research, configured by a case study, with a qualitative approach. Through semi-structured interviews with 4 protagonists of the inclusive education process in a full-time school in the countryside of Goiás state, I was able to verify the advantages of inclusive education for PwD. Unanimously, the school presented itself as a reference place for inclusive education, giving rise to good practices and good results from the cognitive, social, and interactive advances of its disabled students, graduates or not. Moreover, the representative of the family, Joana (mother of a PwD student, Flor), and Clara, a non-PwD student, reaffirmed the inclusive practice of the institution analyzed. The CEPI promotes integrative and fully interactive practices among its entire school community, in addition to encouraging its students, with a particular look at each student, with respect for individual characteristics. In this way, it has also shown itself to be a mechanism that provides opportunities for human and social development, as well as skills and competencies that are essential for professional insertion. In this way, it also connects PwD students to the surrounding world, training them and integrating them into the working environment, as stated by Pedro (an egress PwD student), who shows himself to be happy and fulfilled professionally. Therefore, it meets the precepts of the national educational guidelines, prioritizing the citizen full training and for the job market, reflecting positively on the family and society, thus contributing to regional development.

Keywords: Education. Inclusion. Regional Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS	13
1.1 Contexto histórico das políticas públicas da educação inclusiva em Goiás: retrocessos versus avanços	17
1.2 A influência das políticas inclusivas no desenvolvimento humano, social e regional	24
2. INCLUSÃO ESCOLAR, SOCIAL E CIDADÃ PARA A EMANCIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA DIMENSÃO REGIONAL E SOCIAL	29
2.1 A afetividade como premissa necessária para a significativa construção do conhecimento no ensino de pessoas com deficiência	29
2.2 Educação inclusiva e a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	34
2.3 Inclusão sem capacitismo	37
2.4 Igualdade x Equidade	40
3. METODOLOGIA	43
3.1 Classificação da Pesquisa e métodos de análise	43
3.2 Universo da pesquisa: contexto, participantes e análise de dados	44
4. ANÁLISE DE DADOS	48
A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS PELA ÓTICA DE QUATRO PROTAGONISTAS DA INCLUSÃO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
Apêndice A	68
Apêndice B	69
Apêndice C	70

INTRODUÇÃO

Esta dissertação vislumbra um cenário ainda em construção dentro do processo educacional, a inclusão e cidadania. Falar de tal temática ainda é tabu, uma vez que resvala em complexidades, seja na forma de tratamento das pessoas com deficiência, seja na manutenção e, criação de recursos pedagógicos, políticos e humanos para a garantia de acesso à educação e demais direitos, postulados pela Constituição Federal (doravante CF) de 1988.

A par da relevância da modalidade inclusiva de educação, vi-me instigada a entender suas nuances. Minha vontade e interesse pelo tema surgiram a partir das minhas experiências como educadora, as quais se iniciaram no ano de 1999, quando, já graduada em Letras, fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação de Goiás. Eu morava em Caldas Novas e no Colégio Estadual Nivo das Neves fui professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no ensino fundamental e médio, atuei também como coordenadora pedagógica por um período. Concluí minha segunda graduação em Administração e a Especialização em Metodologias de Ensino.

Em 2010, decidi retornar a Itapuranga, minha cidade natal, para ficar perto da minha família. Consegui minha remoção e iniciei um novo ciclo de trabalho no Colégio Estadual José Pereira de Faria, unidade educacional com uma equipe unida e engajada para a construção de uma proposta pedagógica de qualidade, atendendo 7 turmas no matutino, 7 no vespertino e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no noturno. Fui professora no ensino regular e na EJA; posteriormente, assumi a função de vice-diretora.

Em 2016, tive a oportunidade de trabalhar na inclusão como professora de apoio, foi um momento enérgico, que me devolveu ânimo, alegria e uma nova motivação para continuar a rotina como professora, outrora desgastada pelas demandas e burocracias da docência. Trabalhar e conviver mais de perto com os alunos PcD é uma experiência sem igual, traz leveza e nutre constantemente nossos bons sentimentos, como amor, empatia, doação, entrega, o que aconteceu comigo desde então.

Eu já me sentia muito satisfeita como professora de apoio, mas em 2019 assumi a função de professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) na sala de Recursos Multifuncionais. Foi minha realização profissional! Eu havia

encontrado meu lugar no mundo, rsrs! Hoje, estou sempre feliz e motivada a buscar constantemente a otimização do meu fazer pedagógico, estudando, ampliando meus conhecimentos e me dedicando com todo amor à educação na perspectiva inclusiva. Já fiz vários cursos nessa temática e em 2020 concluí mais uma pós-graduação, sendo essa em Atendimento Educacional Especializado (1000h), que é hoje minha área de atuação. Meu trabalho de conclusão de curso foi sobre afetividade no ensino de alunos PcD.

Em janeiro de 2022, nosso Colégio se tornou Centro de Ensino em Tempo Integral – CEPI José Pereira de Faria, e continuamos com atendimento específico para o público da Educação Especial, oferecendo a todos os alunos da unidade educacional, educação inclusiva de qualidade, pela qual, todos são respeitados e valorizados na/pela diversidade. A partir dessas vivências únicas, sinto-me realizada profissionalmente e apaixonada pelo que faço.

Portanto, vem dessas experiências e vivências meu interesse em produzir minha dissertação de mestrado com o tema: a educação como propulsora para inclusão social e cidadania a partir de uma escola estadual do interior de Goiás. Trata-se de uma pesquisa pela qual pretendo apresentar meu olhar crítico de educadora da inclusão e elencar, por meio de estudo de caso no CEPI José Pereira de Faria, e com protagonistas desse processo (alunos – PcD e não PcD, aluno PcD egresso, mãe de aluno PcD), quais são as demandas, resultados dessa inclusão, práticas e até mesmo, caso haja, as fragilidades que ainda descaracterizam esse processo tão necessário à comunidade escolar e à sociedade.

Com base nessas ideias, o objetivo geral da pesquisa é compreender a educação inclusiva como elemento de emancipação social e cidadã no interior goiano. A ele, conecto a hipótese de que a educação inclusiva é processo fundamental para a inclusão das PcD no contexto social, seja para as práticas sociais cotidianas e até mesmo para o mercado de trabalho. É nessa perspectiva que a pesquisa ganha sentido, visto que a intenção é mesmo averiguar se essa hipótese pode ser mesmo comprovada na prática, e em um contexto ainda não explorado, a mencionar, a cidade de Itapuranga, interior do estado de Goiás.

Ainda, entendo a pesquisa como relevante por vislumbrar um cenário acerca de um tema sensível e necessário, mas ainda pouco explorado pela literatura, conforme averigui ao buscar fontes de estudo, grande parte dos textos disponíveis no formato on-line quase nunca apresentam a perspectiva do sujeito PcD sobre a

própria ideia de inclusão da qual ele próprio faz parte, ou ao menos deve fazer. Por isso, há certo ineditismo na pesquisa pretendida, cujo foco será em 02 alunos PcD (um deles egresso da escola), uma aluna não PcD, e em uma mãe de aluna PcD.

Acredito que situar essas pessoas no centro de minhas reflexões poderá contribuir ainda mais para a educação inclusiva, uma vez que elas são as maiores interessadas por esse processo, além de nele estarem como protagonistas. Assim, para a concretização do estudo, tenho também dois objetivos específicos: identificar se a escola se apresenta como espaço possibilitador para a inclusão social, tal como propõe os documentos oficiais de educação; e entender a dinâmica da emancipação social e as vantagens possibilitadas pela educação inclusiva para as práticas sociais dos sujeitos PcD no interior de Goiás.

Para atender as intenções pretendidas, opto pelo formato de um estudo exploratório, configurado por um estudo de caso, com abordagem qualitativa, centrando-me na temática da inclusão educacional, a partir de estudos bibliográficos (artigos, dissertações, capítulos de livros, documentos institucionais). O contexto da pesquisa situa-se em uma escola de tempo integral, com atendimento aos PcD em uma perspectiva educacional humanizada. Para a geração de dados, optei por entrevistar dois alunos PcD (sendo um egresso), a mãe de uma aluna PcD, e uma aluna sem deficiência.

As entrevistas foram realizadas na escola, mediante consentimento dos participantes, os quais tiveram suas identidades preservadas, sendo tratados por pseudônimos. Após, os dados foram transcritos e analisados à luz da teoria aqui usada, considerando o conteúdo discursivo, com foco em reflexões pertinentes aos objetivos da pesquisa e para responder à pergunta “quais as possibilidades de emancipação e exercício da cidadania oferecidas pela educação inclusiva aos PcD?”.

Ademais, complemento que os conhecimentos inerentes ao tema pressupõem uma visão direcionada à importância da educação como propulsora do desenvolvimento humano, social, profissional e, conseqüentemente, de uma região como um todo. Aos olhos da UNESCO,

a educação é a chave para o desenvolvimento de indivíduos, famílias, comunidades e sociedades. Ela fornece às pessoas os conhecimentos e as habilidades que aumentam sua produtividade e as torna menos vulneráveis a riscos. Estima-se que, em média, cada ano de escolarização poderia

aumentar a remuneração salarial em 10% (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, s.d., n.p.).

Nesse sentido, reconhece-se que todos os cidadãos têm direito à educação, entre outros tantos garantidos pela CF, documento no qual está posto que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art. 205, 1988).

Contudo, embora a educação seja considerada um direito de todos, há questionamentos a serem feitos acerca de sua real efetivação e alcance a todos. Alguns desses questionamentos encontrados são: esses direitos são destinados às PcD de forma que, de fato, possam ser beneficiadas pelas políticas públicas, possibilitando as mesmas oportunidades? De que maneira as escolas oferecem educação inclusiva com equidade, abarcando a todos e valorizando as diferenças para formar cidadãos com maior autonomia e independência, oportunizando o ingresso no mercado de trabalho com dignidade? Essas reflexões são pertinentes, reforçam ainda mais meus objetivos de pesquisa e delineiam a minha pergunta motivadora para direcionar a trajetória de toda a investigação.

A par disso, entendo que há a necessidade de uma nova e efetiva cultura inclusiva nas escolas e nas empresas para que as PcD possam se perceber como elemento integrante e participante do mundo social e do mercado de trabalho, de maneira a contribuir para o desenvolvimento regional. Cabe ao Estado a implementação de políticas públicas para que efetivamente sejam garantidos a todos, de forma igualitária, os direitos educacionais e sociais, cuidando para que a temática da inclusão não ocorra de forma transversal e marginal nas políticas propostas.

Nessa perspectiva, é imprescindível analisar o histórico evolutivo das políticas públicas inclusivas, buscando compreender o reflexo de suas implementações, tendo em vista a inserção desse público nas escolas e no mercado de trabalho com igualdade e equidade, o que, mais uma vez, justifica a relevância do meu estudo. Mais do que atender aos objetivos, o estudo se volta para o reconhecimento de uma sociedade inclusiva, aberta ao acolhimento e respeito à diversidade, em que todas as pessoas, com deficiência ou não, possam fazer parte do mesmo processo de desenvolvimento.

Por fim, temos a configuração da dissertação em 4 capítulos. O capítulo 1 trata de uma reflexão acerca da evolução das políticas públicas relativas à educação inclusiva, objetivando mostrar como foi se constituindo a compreensão das ações inclusivas ao longo do tempo no estado de Goiás e os reflexos nos processos de mudança da condição de vida das pessoas com deficiência. No capítulo 2, reflito sobre a relevância e a responsabilidade do Estado na implementação de políticas públicas que possibilitam alavancar o processo de inclusão, bem como promover a igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, garantia do direito à educação e ao trabalho para todos, favorecendo o desenvolvimento humano, social e regional. No capítulo 3 há a metodologia da pesquisa, com descrição dos métodos e recursos, e no capítulo 4 descortino o estudo de caso, com foco nos dados gerados por meio das entrevistas semiestruturadas.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

Esta seção destina-se a retratar o perfil histórico da educação inclusiva e suas perspectivas em favor da inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade como um todo. Por isso, há aqui o contexto histórico da educação inclusiva em paralelo as suas atuais perspectivas e demandas baseadas em princípios legítimos de igualdade e equidade.

Nessa esteira do pensamento, faço alusão ao estudo de Oliveira (2015), autor que perfila importantes informações que situam o processo gradual da inclusão no Brasil, que aconteceu em etapas, algumas delas ainda em construção na tentativa de realmente fazer valerem os direitos de todos, sem exceção, o que nem sempre aconteceu, prova disso está nas etapas mencionadas pelo autor. Segundo ele, até o século XX a exclusão era praticada, uma vez que as pessoas com deficiência não tinham acesso à escola, limitando-se aos seus lares ou instituições, sem exercer qualquer papel social.

De acordo com o autor, o segundo momento perdura até a década de 60, quando surgem os atendimentos institucionais e algumas classes especiais de alfabetização. Assim, surgiu a demanda para atendimento a esse público; no entanto, ainda de forma segregada da educação regular dos demais sujeitos. Nesse contínuo, há ainda o pressuposto de que as pessoas com deficiência teriam suas habilidades limitadas e sem protagonismo.

Consoante a Oliveira (2015), só no terceiro momento, a partir da década de 70, inicia-se o processo de integração das escolas comuns com o ensino especial. As escolas já recebiam os alunos com deficiência, mas apenas aqueles capazes de se adaptarem à realidade escolar. Só num quarto momento surge um processo mais sensível às diferenças, tornando a inclusão um novo modelo e prioridade de educação. Esse momento ganha contornos a partir da década de 80 e alcança os tempos atuais, existe nele a valorização da diversidade humana em toda a sua complexidade e particularidades.

Por esse novo viés, cabe à escola adaptar-se às particularidades de cada sujeito, a incluir aqueles com necessidades educacionais especiais. Tais preceitos estão estritamente arraigados à CF de 1998, a qual vem amparar os direitos de todos os cidadãos brasileiros, zelando por sua autonomia e exercício pleno da cidadania, independentemente de suas condições, sejam elas físicas, de gênero,

étnicas, cognitivas etc. A ideia é então criar uma escola para todos, também capaz de promover a cidadania desses sujeitos para além dos muros da escola. Ao modo de Paulo Freire, seria uma educação baseada nas diferenças.

Alinhando-me a essa perspectiva, pensar a educação inclusiva como processo de construção do conhecimento requer uma reflexão cuidadosa acerca de todo o processo pedagógico, pois, conforme afirma Freire (2011), “o ensino deve produzir algum tipo de processo crítico à realidade e desvelar as suas camadas de sentido, gerando novos e significativos conhecimentos”. Soma-se a isso a expectativa de uma consciência social da sociedade a respeito dos direitos das PcD à educação, ao trabalho, entre outros. Para tanto, a CF determina que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem (...) o direito à (...) educação, à profissionalização, à cultura, ao respeito (...), além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência, discriminação” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 227, § 1º, II, 1988).

Dessa forma, entende-se que a inclusão escolar e social é direito garantido pela CF, mas ainda há barreiras próprias do capacitismo e muitos outros tipos de ações excludentes contra as PcD. Para Sassaki (2020), o principal fator responsável pela não participação de pessoas com deficiência na sociedade é constituído por barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e naturais, o que desconsidera o fato de que a deficiência é apenas um dos atributos da diversidade humana.

Por isso, para amenizar essas barreiras e outras ações discriminatórias, é imprescindível um processo contínuo de conscientização para tal disruptura e, a partir daí, a lenta construção de uma nova cultura social de acessibilidade, respeito e integração, o que só é alcançado por meio de um processo que contribua para a construção de um novo tipo de sociedade a partir de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas, e até mesmo dos próprios sujeitos com necessidades especiais (SASSAKI, 1999).

E, pedagogicamente, é de suma importância a ação de órgãos como o Ministério da Educação e de secretarias de Estado da Educação para a reformulação dos currículos, formação e preparação dos professores, e promoção de debates acerca de novas práticas mediadas principalmente por eles. São eles,

em parte, os responsáveis por democratizar suas práticas e reafirmar que a inclusão é uma proposta para o fortalecimento da cidadania. Feito isso, torna-se possível concretizar os princípios da educação para que ela dê subsídios para a transformação e emancipação social dos sujeitos (OLIVEIRA, 2015).

Essas ações dão as possibilidades, de fato, para a construção da cidadania, fator crucial para a participação social. É consenso que a cidadania se constitui na construção da própria identidade e pertencimentos dos sujeitos, considerando sempre o contexto em que vivem. É também um direito do sujeito, inclusive de ter o reconhecimento e respeito as suas diferenças.

Uma das formas de garantir o direito de cidadania de pessoas com deficiência está na Lei de Cotas para pessoas com deficiência, criada para assegurar a inclusão no mercado de trabalho, prevista no Art. 93 da Lei 8.213/91, a qual instituiu que:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados: 2%; II - de 201 a 500: 3%; III - de 501 a 1.000: 4%; IV - de 1.001 em diante: 5%.

Essa Lei inclusiva abre reais oportunidades de realização profissional e social para PcD, pois ao serem selecionados para o mercado de trabalho, também se preparam para atuar na sociedade. Então, a inclusão social constitui um processo bilateral que por meio da inserção de pessoas ainda não incluídas na sociedade, participam da resolução de problemas e tomadas de decisão, as tornando relevantes e pertencentes ao todo (SASSAKI, 1999).

Em seu artigo intitulado “Educação e trabalho: Temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho”, Del-masso (2012) apresenta reflexões relevantes acerca dessa temática. Na perspectiva da autora, a escola é o espaço que conecta o sujeito ao seu entorno, proporcionando conhecimento sociocultural, por exemplo, e até mesmo do mercado de trabalho. Surge daí, o porquê de escola ter um currículo flexível e garantir diferentes dimensões sociais e do trabalho a todo seu público, prezando pelas habilidades de cada um de maneira que haja sentido para o aluno.

Para a pesquisadora, essa transição entre escola e vida em sociedade é um desafio às vezes marcado por um descompasso entre escola e trabalho em virtude

de que a instituição escolar se preocupa em cumprir o currículo pedagógico sem trazer, para o conteúdo acadêmico, aspectos citados na LDB nº 9.394/96, denominados de Orientação para o Trabalho. Para que a escola atinja seu objetivo, e possibilite que a pessoa com deficiência tenha condições de ir para o mercado de trabalho, ela precisa rever seu currículo e oferecer conhecimentos que auxiliem esse momento da vida, precisa situar o aluno sobre os trabalhadores, sobre as profissões, desafios, potencialidades etc. A autora defende essa premissa por acreditar que a terminalidade da educação só se efetiva com a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e no meio social.

Del-masso (2012) afirma que é também salutar olhar para os locais de trabalho e compreender como os empregadores lidam com a questão do trabalho da pessoa com deficiência. Tudo isso é complexo, ainda mais quando envolve pessoas com deficiência com baixa escolarização e baixa qualificação profissional, pois mais do que capacidades laborais, o trabalho exige pensamento, habilidade fundamental para a empregabilidade na sociedade atual.

Em face dessa perspectiva inclusiva, o processo educacional se torna fator decisivo para resultados do desenvolvimento econômico, como mecanismo de transformação da estrutura social. De acordo com a UNESCO (2019), o processo educacional tende a capacitar os estudantes a se tornarem constituintes importantes na sociedade. Assim, a trajetória escolar é dita como a definidora da segunda dimensão do processo de inclusão das PcD: o acesso ao trabalho. E, segundo Shimono (2009), o caminho da inclusão tem início na escola, especialmente naquelas que garantem uma qualificação adequada para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente.

Para a UNESCO, a educação não foge da globalização e da integração e resvala nas possibilidades humanas por intermédio das relações entre pessoas. Pode-se então focar no desenvolvimento econômico, mas de modo a respeitar as diferenças das pessoas em seus diferentes contextos. Logo, a interseção de educação e desenvolvimento se dá pela formação acadêmica inclusiva de qualidade, aumento da capacidade produtiva e atuação otimizada também das PcD no mercado de trabalho, refletindo certamente e positivamente até mesmo no crescimento econômico de uma região.

Portanto, surge daí a necessidade de um amplo trabalho de (des)construção do modelo de educação convencional para a (re)construção de uma nova cultura

inclusiva de educação e trabalho que envolva a sociedade como um todo, de forma a oportunizar a inclusão de todos no processo de desenvolvimento e progresso do Estado.

A rua de acesso à inclusão não tem fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (MITTLER, 2003, p.36).

Para tanto, é necessário compreender a importância das políticas públicas da educação inclusiva no desenvolvimento humano, social e regional, o histórico evolutivo dessas políticas, bem como os retrocessos e avanços que envolvem essa temática, e que possibilitam a identificação de falhas e possíveis sugestões para a reconstrução supracitada.

1.1 Contexto histórico das políticas públicas da educação inclusiva em Goiás: retrocessos versus avanços

Aqui, são apresentadas de forma mais específica as políticas públicas da educação inclusiva no estado de Goiás. Consequentemente, as informações presentes estão alinhadas às perspectivas anteriormente mencionadas, a incluir aquelas oriundas da CF, carta magna do país. Reafirma-se, então, que a educação de qualidade requerida é direito do cidadão, e todos devem possuí-la indistintamente, embora por um longo período tenham coexistido restrições e direitos.

Essa configuração do direito à educação na Constituição de 1988 expressa o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, que demandou dos constituintes compromissos com o alargamento dos direitos sociais para o conjunto da população. Todavia, a concepção minimalista de direito social, conveniente à orientação neoliberal dos governos brasileiros do pós-1988, fez com que o necessário esforço de priorização do ensino obrigatório prosseguisse coexistindo com situações de restrição e negação do direito da população ao acesso e atendimento, com qualidade, em todas as etapas da educação básica (FREITAS; FERNANDES, 2009, p. 1).

Percebe-se que o progresso das políticas públicas nacionais para a inclusão escolar serviu de orientação para que os governos estaduais também trilhassem o

caminho para um sistema de educação voltado à diversidade social. Contudo, a escola se caracterizou, historicamente, pela visão de uma escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social, e apresentaram características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, a educação especial se organiza como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, antes mesmo do século XX, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsiona ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Posteriormente, a CF de 1988 trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).

Com o objetivo de incluir, a carta define a educação, no artigo 205, como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece-se a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 90, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar.

A partir dessa reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, os documentos Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclamam que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que o princípio fundamental dessa linha de ação é o de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, etc.

Ainda, devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1997). Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino, devem matricular todos os estudantes, com atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais de maneira a assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto provoca repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. E, ao impulsionar a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva dentre as suas ações, contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo “Benefício de Prestação Continuada – BPC”. No Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC é reafirmada a visão de superar a oposição entre educação regular e educação especial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pela Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Esse processo histórico é caracterizado por um sistema colaborativo no qual a educação inclusiva é orientada pelos padrões desenvolvidos pelos participantes do movimento internacional nos anos 90.

Para o estado de Goiás, esse movimento se intensificou a partir da primeira década do século XXI, quando o governo goiano desenvolveu atividades educacionais em todos os níveis nos municípios que começaram a visar uma clientela mais diversificada com a filosofia de integração dos estudantes e PAEE

(Professor de Atendimento Educacional Especializado) (SILVA, 2014). Em 1999, o governo estadual, por meio da Secretaria de Educação, lançou uma campanha para transformar o sistema educacional pelo programa estadual. A implementação do programa estatal foi planejada como uma atividade chave do governo para o período 1999-2002, ou seja, para uma legislatura. Durante esse período de quatro anos, as atividades anuais de implementação do programa estadual foram planejadas da seguinte forma: conscientização (1999); implementação (2000); aumento de escolas (2001); consolidação (2002).

Pelo viés da implementação do programa estadual de educação multidimensional inclusiva, os principais objetivos do Estado foram alcançados: aumentar o número de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares; aumentar o número de alunos na capital e no interior; melhorar as condições estruturais e profissionais da educação inclusiva (BRASIL, 2006). Em termos de restrições, essas metas estão relacionadas à disponibilidade de recursos financeiros e humanos para cobrir todo o país em um tempo relativamente curto, o que tem sido possível graças ao fortalecimento da educação inclusiva (BRASIL, 2006).

Desde então, o programa governamental foi tão bem sucedido que exigiu algumas mudanças na estrutura organizacional e política do Ministério da Educação e da Inspeção Geral de Educação Especial, o que permitiu uma completa reestruturação e otimização do sistema educacional (BRASIL, 1999). Portanto, pode-se concluir que o Estado de Goiás procura promover mudanças específicas no sistema educacional em termos de políticas públicas e padrões gerais relacionados às necessidades educacionais especiais, mesmo diante de alguns entraves, como a resistência das escolas, administradores, professores, pais e alunos à transição para a nova concepção de aprendizagem e interação social na perspectiva inclusiva.

Tais iniciativas do estado têm origens longínquas, e Goiás foi um dos estados pioneiros da integração escolar no Brasil. A conscientização para essa educação especial também foi influenciada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que culminou com o desenvolvimento de um quadro de referência nacional para a educação inclusiva, criado pelo já mencionado plano de transformação do então Ministro da Educação, Dalson Gomez, com o apoio do renomado Professor Romeu Kazumi Sassaki, que já era reconhecido como um dos introdutores da questão da inclusão no Brasil.

Entretanto, por razões de interpretação, o documento sobrepôs-se ao conceito de inclusão escolar, o que atrasou a implementação das mudanças. O erro acabou sendo corrigido e o governo estadual, representado pelo Ministro da Educação, lançou oficialmente uma campanha de reforma educacional em 1999. Nos anos 90, o professor Romeu Sasaki foi consultor nas questões de inclusão, pronunciando-se contra as políticas de segregação ou de direitos que então eram aplicadas às PcD.

O projeto de Sasaki e Gomez visava apoiar a inclusão nas salas de aula por meio de um extenso programa de treinamento para multiplicadores, apesar de algumas dificuldades, foi bem sucedido. O projeto aspirava o recrutamento de professores de apoio às escolas, mais aulas de apoio multiuso e parcerias com antigas escolas especiais que haviam sido convertidas em centros de serviços de educação especial. Entretanto, a busca de resultados para as escolas exigiu uma nova abordagem do Ministério da Educação, que poderia ter comprometido as conquistas do início do século 21 (BRASIL, 1999).

Nos anos seguintes, um grande número de professores foi treinado, mas em 2011 o programa foi suspenso pelo ministério devido à reestruturação das operações do órgão. Desde então, o objetivo dos professores tem sido estar em sala de aula o máximo possível e concentrar-se no ensino de português e matemática para que os alunos possam ser eficazes na parte acadêmica de seus estudos. Contudo, a secretaria de educação começou a favorecer a educação a distância e o curso foi suspenso.

Também em 2011, foi aprovado o Projeto de Lei 7611/11, o qual restabeleceu a possibilidade de segregar as escolas com financiamento público para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa ação permitiu que as escolas CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) retomassem o funcionamento como escolas para estudantes com deficiências. Desse modo, o Estado de Goiás, outrora um estado de referência para a educação inclusiva, teve a oportunidade de restabelecer as escolas especiais. O projeto trouxe fama ao estado, o tornando referência para a educação inclusiva, sendo reconhecido por instituições como a UNESCO e pelo Programa de Inclusão e Desenvolvimento da Deficiência do Banco Mundial.

Por esse viés, quando falamos de inclusão do ponto de vista cultural, vemos a necessidade de mudança “[...] sobretudo, contra os efeitos centrais do poder ligado

à instituição e o funcionamento do discurso científico no interior. Uma sociedade como a nossa, regida pelo uso das classes dominantes” (FOUCAULT, 1999, p.14). Com esse propósito, a Lei 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei da Pessoa com Deficiência), estabelece como infração punível a recusa em matricular pessoa com deficiência em qualquer curso ou nível de ensino. Vale ressaltar que esse direito já era garantido pela Lei nº. 7.853, de 1989, e foi alterado para o seguinte preceito:

I - Recusar, cobrar taxas adicionais, suspender, adiar, cancelar ou encerrar a matrícula de aluno em instituição de ensino para qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. (Art. 98A).

Essa punição é destinada a sujeitos que, porventura, neguem esse direito básico às pessoas PcD, ela inclui reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, conforme previsto no artigo 8º da referida lei. Nele, vemos uma garantia de igualdade de direitos para as pessoas com deficiência acessarem a educação como todas as outras pessoas da sociedade, sem qualquer diferença.

Todos esses requisitos são amparados pela Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e trata-se de um documento marcado pela ideia de integração, que é um sinal de busca de caminhos para que os alunos com deficiência se adaptem à escola e não o contrário. Em relação a isso, na opinião de Sassaki, essa imagem não levava em conta as diferenças que existem, “a sociedade comum apenas parou para aceitar pessoas com deficiência desde que [elas possam] se adaptar aos tipos de serviços que prestam e isso também acontece na escola” (SASSAKI, 1999, p.32). Desse modo, perdurou ainda a falta de sensibilidade e adequação das escolas ao público PcD, realidade que tem sido questionada e posta como foco de mudança, o que imagino realmente ilustrar com esse estudo de caso a partir de meu contexto de atuação.

1.2 A influência das políticas inclusivas no desenvolvimento humano, social e regional

Acredita-se que o desenvolvimento local, humano e social só é possível quando a comunidade é continuamente educada, usando a educação formal que recebe nas escolas e a educação informal que recebe pelo aprendizado experimental, ou seja, o conhecimento vivo das experiências acumuladas torna

significativa a aprendizagem na vida dos estudantes por meio da interação e pela reelaboração das diversas experiências (BRUNER, 2001).

O desenvolvimento local pode ser entendido como um processo contínuo pelo qual a própria comunidade, consciente de seus problemas e expectativas, busca soluções locais para seus problemas e expectativas a partir de esforços incrementais dentro de suas próprias capacidades e habilidades. Sendo assim, os ambientes educacionais agregam nesse desenvolvimento, o que implica um processo humano, intergeracional e sócio-histórico. A ideia de educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (DOWBOR, 2006).

Em virtude disso, a escola não deve ser um mero processo de assimilação de conteúdo, mas deve desempenhar um papel importante de articulação entre as necessidades de desenvolvimento local e os conhecimentos compartilhados com os alunos, que devem ser configurados como um meio de intervenção em uma determinada realidade para que todos possam tomar iniciativas mais inteligentes e informadas.

Nesse sentido, a educação pode ser vista no contexto do desenvolvimento local, o qual implica a formação e a educação da própria comunidade em matéria de cultura, capacidades, competências e habilidades que permitem a ela mesma agenciar e gerenciar todo o processo de desenvolvimento da respectiva localidade, em vez de apenas participar de propostas ou iniciativas externas (BROSTOLIN, 2007).

Na prática, educação e o treinamento do que se aprende, são fatores muito importantes para o desenvolvimento local, pois para que uma comunidade possa aproveitar seu potencial, ela deve se basear no conhecimento existente inerente à educação e treinamento. Em vista disso, no contexto da relação entre educação e sociedade, a inclusão é considerada um "direito humano emergente" (RODRIGUES, 2008; SOFIATO- ANGELUCCI, 2017) que contribui decisivamente para o desenvolvimento individual e comunitário, para a garantia do direito humano à educação e a outros direitos políticos, sociais, econômicos e culturais. Rodrigues (2008) ressalta que a inclusão não deve mais ser discutida como uma opção na esfera política, mas deve ser considerada uma questão de direitos humanos e uma reforma essencial para o desenvolvimento da cidadania.

E é a construção do conhecimento que permite um desenvolvimento mais justo e equitativo de um lugar e promove o desenvolvimento humano. É importante enfatizar que deve ser dada atenção ao desenvolvimento regional e à educação inclusiva, especialmente porque esse grupo populacional precisa ou deve estar ativamente envolvido, embora, muitas vezes, seja negligenciado ou excluído.

Com base nas reflexões sobre a importância da ação inclusiva, vários estudos têm sido realizados como medidas para promover a educação e abordar a sustentabilidade, o papel da educação no processo de formação humana e a inclusão de PcD como forma de desenvolvimento social, e a própria sustentabilidade social e educacional.

Em 2003, o Ministério da Educação apresentou o projeto "Educação Inclusiva: o Direito à Diversidade", o intuito era promover a transformação dos sistemas educacionais em sistemas de educação inclusivos e apoiar um amplo processo de formação de líderes e professores nas comunidades brasileiras para garantir o direito à escola para todos, fornecer serviços de educação especial e garantir a acessibilidade. Um dos exemplos da inserção de políticas de inclusão educacional e social se deu por intermédio do Decreto nº 5.296/04, o qual modifica e estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade para pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida.

Em 2004, o Ministério Federal de Assuntos Públicos publicou o documento "Access of students with disabilities to schools and regular classrooms in the regular education network"¹ para divulgar os conceitos e diretrizes globais de inclusão e para afirmar os direitos e benefícios dos estudantes, com e sem deficiência, à educação em salas de aula regulares dentro do programa de educação regular.

Mazzotta e D'Antino (2011) escreveram sobre questões relacionadas à compreensão e implementação da inclusão social para PcD e analisaram criticamente as políticas e padrões nacionais e internacionais. Eles concluíram que educação, entretenimento e cultura são mecanismos-chave para inclusão ou exclusão. Nesse contexto, o Ministério das Cidades criou o programa "Brasil Acessível" para promover a acessibilidade nas cidades e incentivar medidas para garantir o acesso universal aos espaços públicos.

¹Acesso de alunos com deficiência às escolas e salas de aula regulares da rede regular de ensino.

Essas constatações apresentadas acima reforçam que as políticas inclusivas influenciam diretamente no cotidiano e vida dos que são beneficiados por elas. Por meio delas, esses indivíduos se encontram respaldados por leis na garantia dos seus direitos, não excluindo as lutas constantes para melhorias e cumprimento delas mesmas. Com elas é possível visualizar uma educação mais inclusiva e uma melhor inserção na sociedade, com melhor qualidade de vida.

Por fim, esses três aspectos do desenvolvimento – humano, social e regional – estão inter-relacionados e são interdependentes, assim como as políticas de inclusão que neles se pautam para ser bem-sucedidas e sua correta implementação para alcançar o progresso desejado, uma vez que isso requer a participação de toda a população.

E nessa direção, pensar o desenvolvimento regional é trazer à tona demandas atuais que unem educação e avanços econômicos em níveis regionais. No estudo de Soares (2021), o desenvolvimento regional é apresentado como vários aspectos que contribuem para o crescimento de uma região, desencadeando impactos econômicos, culturais e sociais que configuram a identidade a uma comunidade regional.

Consequentemente, o bom desempenho desses aspectos reflete positivamente na qualidade de vida da população e podem se apresentar na forma de concentração de renda, poder, cultura, conhecimento e acumulação de riqueza. Ainda segundo a autora, quando se tem o desenvolvimento, há mudanças geradas pela contribuição de indivíduos que buscam ofertar oportunidades, direitos e deveres sociais que beneficiam o coletivo.

Parte daí o pressuposto de que esse desenvolvimento se efetiva quando pessoas com deficiência são inseridas na sociedade, e um dos caminhos para isso é o ingresso no mercado de trabalho. Ademais, Soares (2021), ao dialogar com outros autores, legitima o papel educacional ao mencionar que educação e pesquisa são alicerces para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e humano, é dela o papel social que tem por finalidade adaptar o educando ao meio para o qual se destina, inclui-se aí o acesso ao ensino superior.

Na visão da pesquisadora, a educação assume um papel primordial para a construção e disseminação do desenvolvimento local. Aqui, acrescento as demais dimensões: humana, social, local e regional. Em sua dissertação, Soares aponta que caberia à educação preparar as pessoas para a vida e para o trabalho; logicamente,

os profissionais advêm do sistema escolar, fato que está alinhado às diretrizes educacionais que prezam a formação plena e cidadã para o mundo do trabalho.

Ainda em acordo com o estudo de Soares, a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho pode contribuir para o seu desenvolvimento educacional e social de forma satisfatória, algo que pode ser garantido pelas políticas públicas em favor das PcD, sujeitos esses que podem formar mão de obra de qualidade, zelosa, disciplinada e com satisfação em trabalhar.

2. INCLUSÃO ESCOLAR, SOCIAL E CIDADÃ PARA A EMANCIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA DIMENSÃO REGIONAL E SOCIAL

2.1 A afetividade como premissa necessária para a significativa construção do conhecimento no ensino de pessoas com deficiência

Pensar educação inclusiva como processo de construção do conhecimento aguça uma reflexão cuidadosa acerca de todo o processo pedagógico, o qual tem uma prática que requer uma conduta interessante e envolvente de forma que as relações interpessoais com os alunos, principalmente asPcD, sejam pautadas nas boas emoções, sensibilidade, empatia, carinho e afetividade.

No entanto, percebemos que nem todos os professores conseguem, de forma sensível e afetiva, conduzir os alunos a modificarem, enriquecerem, construir novos instrumentos de ação e interpretação do objeto de estudo. Nem tampouco fazerem com que eles se sintam em condições de aprender, considerando-os sempre capazes, independente de possíveis limitações, podendo desenvolver aprendizagens significativas a partir da afetividade nas relações interpessoais.

Estudos mostram que há ainda ausência de qualificação para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais em virtude de vários fatores, tais como falta de políticas públicas voltadas à formação adequada, principalmente nos cursos de licenciaturas, mais o preconceito ainda arraigado no imaginário social, inclusive no de professores. Tudo isso compele para uma educação que não busca a real inclusão e não cumpre seu papel emancipatório (VALVERDE, ROSA e SILVA, 2021).

Para Freire (1996), o professor capacitado mune-se de informações e práticas para defender uma educação emancipatória para seus alunos, valorizando suas particularidades. Desse modo, o docente tem o potencial de auxiliar o aluno em sua máxima autonomia e busca pelas possibilidades de inclusão social, sabendo identificar as dificuldades e ao mesmo tempo como enfrentá-las.

Nesse contexto, o fator afetividade se faz importante, tido como um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos ou paixões, acompanhados, sempre, da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza, pode influenciar no

desempenho cognitivo e social de qualquer ser humano, o que é referenciado por Gabriel Chalita (2001) ao dizer que a educação está no afeto. Além disso,

as emoções devem ser conhecidas, compreendidas e interpretadas, porque nos indicam nossas metas e motivações, nossa esperança e temores, nossa maneira de nos posicionarmos diante dos outros e diante dos acontecimentos. Servem como aviso sobre o que é bom ou ruim para nós e sobre o que gostamos ou desgostamos e, ao experimentarmos esses sentimentos, podemos tomar consciência de maneira talvez não profunda nem completa, mas pelo menos reveladora de como somos e do que queremos (MARCHESI, 2007).

A emoção provoca um complexo de fenômenos psicológicos interligados que culminam com a permanência das sensações agradáveis ou desagradáveis, chamada afetividade. O afeto e a inteligência curam as feridas da alma, reescrevem as páginas fechadas do inconsciente (CURY, 2003). Posto isso, é imprescindível refletir como se dão as relações interpessoais no contexto da educação inclusiva, partindo do pressuposto de que é possível, de forma eficiente, envolvente, significativa e prazerosa alcançar a otimização do processo de ensino-aprendizagem ao considerar a ressignificação sentimental com os alunos, uma vez que, segundo Freire (1983), não há educação sem amor, e só educa quem é capaz de amar os seres inacabados, que compreende e respeita o próximo.

Na prática docente, de um modo ou de outro, os professores são responsáveis pela autoestima dos alunos e a afetividade é o que influencia o comportamento. E por essa perspectiva, tudo o que o professor diz ou faz em relação a cada aluno, afeta-o decisivamente. Essas constatações partem de pesquisas sobre as emoções na profissão docente, elas mostram que conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente (MARCHESI, 2007).

Numa perspectiva inclusiva e transformadora, a ação pedagógica deve buscar aquilo que é fundamental na construção significativa do conhecimento, no sentido de desenvolver competências e habilidades que possibilitem às PcD se perceberem como elemento integrante e participante do mundo social. O professor deve, então, entender que, independentemente de limitação física e intelectual, todos são capazes de aprender, seja em ritmos e/ou com metodologias diferentes (MITTLER, 2003).

Consequentemente, cada estudante deve ser respeitado em suas especificidades, cultura, características, dificuldades e habilidades, de forma que se sinta capaz e externe com segurança suas potencialidades. Se assim for feito, são capazes de apresentarem emoções positivas na interação professor-aluno, pautadas pelo respeito, empatia, confiança e afeto recíprocos, pois a afetividade acontece mutuamente quando o educador considera o educando como único e o leva a construir suas próprias relações com o mundo.

O educar deve ser um convite para que o aluno possa soltar a imaginação, o interesse, a criatividade e a vontade de explorar novos caminhos, independentemente de suas condições, até porque cada indivíduo é singular, as características, habilidades, ou mesmo dificuldades humanas, manifestam-se em uma variada gama de intensidades e comportamentos (CUPERTINO, 2018).

Segundo essa premissa, o ser humano é visto por vários segmentos como ser único, capaz de apresentar um composto de corpo, mente e espírito, direcionado pela razão e emoção, inundado por sentimentos e emoções. Para a medicina integrativa, por exemplo, o indivíduo é um ser triádico: espírito, mente e físico. Há a necessidade de um estado de equilíbrio harmonioso entre esses elementos, propiciando o bem-estar do ser como um todo. Dessa forma, o bem-estar físico é condicionado ao equilíbrio emocional (FERNANDES, 1999).

Paralelamente, na administração moderna, estudos evidenciam a nova tendência de um mercado competitivo, em que as pessoas (empregados) são vistas nas empresas como capital humano, ou seja, capital intelectual, sendo o diferencial competitivo nas organizações (CHIAVENATO, 2003). E é notório que apenas esses recursos humanos (pessoas), com suas habilidades, competências e comportamentos são dotados de sentimentos, emoções e criatividade. São características oriundas unicamente do ser humano, o qual detém características e habilidades que não podem ser substituídas por máquinas, apesar da avançada tecnologia e informatização.

Quer dizer que o ser humano não pode ser visto como um ser maquinal, automatizado, frio, desprovido de emoções e sentimentos. Pelo contrário, em todas as atividades pessoais, sociais, acadêmicas ou profissionais, os sistemas cognitivos e afetivos estão intimamente relacionados no seu funcionamento adaptativo. Para Marchesi (2007), a razão não age em paralelo à emoção, é orientada por ela, proporcionando sensibilidade, direção e prioridade. Assim, o grande desafio é

conseguir manter o equilíbrio entre a razão e a emoção sob pena de comprometer a realização de qualquer atividade do indivíduo (ALMEIDA, 2019).

Especialmente na educação inclusiva, podemos constatar que a atividade docente é uma prática baseada principalmente nas relações interpessoais com os alunos, razão pelas quais as experiências emocionais são permanentes. As emoções estão no coração do ensino (MARCHESI, 2007). Cada aluno é um ser único com suas virtudes, características, dificuldades e habilidades específicas, e essas características individuais devem ser consideradas no relacionamento humano.

Por isso é um desafio docente conhecer limites, necessidades e possibilidades de cada estudante com vistas a valorizar e potencializar suas especificidades e habilidades na produção do conhecimento. Ao olhar de Marin (2015), na busca pela igualdade do direito à educação não há como considerar todos iguais, principalmente se consideradas as diferenças individuais nas áreas de habilidades intelectuais, participação, comportamento adaptativo, saúde e condições sociais e econômicas.

Em se tratando do ambiente escolar, tem-se um lugar, no qual diversas vidas se encontram para trocar experiências e ao final de uma aula nem o professor nem os alunos serão os mesmos, terão aprendido alguma coisa nova que não haverá de ser necessariamente da matéria, mas que se tornará marca indelével na experiência de vida de cada um. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

Na sala de aula, cada aluno tem uma atitude individual gerada por suas experiências anteriores com outros professores ou com as figuras de autoridade de seu lar, daí é necessário eliminar barreiras defensivas para a comunicação e estabelecer um contato produtivo para o processo de aprendizagem com um grupo tão heterogêneo, “a escola precisa, nesse contexto, afetar o educando de maneira profícua, despertando-lhe o amor e o interesse. Ainda que ele não tenha propensão para amar algum conteúdo acadêmico, poderá amar quem o educa. Bem será se amar os dois” (CUNHA, 2012, p.17).

É necessário que o professor crie um clima que se caracterize pela autenticidade, apreço, sensibilidade, empatia e compreensão. Nesse clima, as pessoas conseguem sair da rigidez e caminhar em direção à flexibilidade, da vivência estática à vivência processual, da dependência à autonomia, do previsível a

uma criatividade imprevisível, ou seja, apresentam uma prova incontestável da tendência à realização.

Aqui, como prova dessa troca mútua que possibilita ao aluno aprender, ensinar, interagir, cooperar, buscar e produzir a partir da interação, faço referência ao termo pedagogia da contribuição, criado por Poulin (2010). Por esse caminho, o aluno percebe-se como sujeito que contribui para o desenvolvimento de saberes e saberes-fazer coletivos, ele pode, com isso, retirar vantagens e ascender a uma posição de privilégio. Essa perspectiva é, com certeza, um caminho profícuo para a inclusão social em que a PcD é realmente parte do mundo e protagonista de sua emancipação.

Logo, observar as reações emocionais do aluno é vital para que o professor entenda e saiba como lidar com ele, pois a emocionalidade faz parte da subjetividade e, dessa forma, o professor apoia o processo de aprendizagem. Siqueira, Silva Neto e Florêncio (2011) ressaltam que a emocionalidade facilita o processo de aprendizagem e, quando usada em sala de aula, faz com que os alunos se sintam amados, por isso, mais motivados a aprender e o conhecimento que adquirem aumenta sua autoestima e felicidade.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. [...] Seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz (CUNHA, 2008, p. 51).

Quando se trata, principalmente, da inclusão e integração de estudantes PcD, os professores devem ser capazes de lidar com as diferenças a fim de contribuir para a educação de todos. O processo de aprendizagem deve ser centrado no ser humano, sendo necessária uma interação positiva entre professores e alunos percebida por ambos como agradável e enriquecedora (OLIVEIRA; ALVES, 2005). Para tanto, a presença de didáticas motivacionais e emocionais são essenciais para um processo de aprendizagem bem-sucedido, já que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado ao seu desenvolvimento pessoal como indivíduo.

Freire (2011) afirmou que "não há educação sem afeto". O afeto leva professores e alunos a se respeitarem mutuamente, pois estão conscientes dos pontos fortes e das diferenças um do outro, de suas conquistas e fracassos, de seus medos e preocupações. Segundo Freire (2011), "a mudança é difícil, mas possível",

ou seja, compreender nossa presença e a do outro no mundo: ler o mundo a partir do diálogo, a necessidade de superar os erros, fomentar a criatividade e exercer a liberdade, limitada pelo respeito aos direitos do outro. Destarte, o processo de ensino e aprendizagem é otimizado por um clima harmonioso entre as partes, rumo a uma aproximação afetiva e à promoção da aprendizagem, evolução e transformação positiva entre os participantes (BARCELOS; COELHO, 2010).

De modo geral, o processo educacional deve visar capacitar o aluno PcD a compreender, experimentar e usar seu potencial emocional de forma equilibrada e positiva. Isso permitirá a ele participar alegremente de atividades educacionais, o que favorecerá seu desenvolvimento e seu relacionamento com o professor e com os outros. Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar (CURY, 2003).

Portanto, o professor deve reconhecer a diversidade do outro, ser sensível à especificidade de cada aluno, aprendendo a ouvir, reconhecer potencial, necessidades e oportunizar o desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência. O aprendiz precisa, pois, desenvolver a autoconsciência para conseguir adquirir confiança, determinação e motivação necessárias para um aprendizado significativo que possibilite seu desenvolvimento com autoconfiança, autonomia e independência, inclusive para a construção das relações fora da escola.

2.2 Educação inclusiva e a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Inclusão e emancipação social são elementos que devem fazer parte da rotina escolar, a primeira leva à segunda. Uma boa maneira de construir essa relação está na possibilidade que a escola tem de incentivar o aluno para o exercício da cidadania, o que pode ser efetivado a partir do momento que esse sujeito é integrado ao mundo do trabalho, tornando-se necessário elencar a relação entre trabalho, sociedade, escola e inclusão (ALBUQUERQUE, 2008).

A inclusão, mesmo com falta de treinamento para profissionais e envolvimento das famílias, bem como de uma rede de serviços que forneçam especialização e apoio em saúde e educação, tem sido bem-sucedida em todo o mundo (LUIZ *et al.*, 2008). A falta de currículos, problemas na adaptação de ambientes e recursos, dificuldades na implementação de políticas educacionais,

problemas organizacionais e falhas na formação acadêmica e profissional são justamente algumas das barreiras para a adoção efetiva da educação inclusiva (VALLE; GUEDES, 2003; FONTES, 2009). Essa situação pode fomentar uma atitude egoísta que isola os estudantes PcD e não os motiva a se desenvolverem, ocasionando em desmotivação e não preparo para o mercado de trabalho e cidadania plena (ALBUQUERQUE, 2008).

Mourão e Netto (2020) exploraram um modelo de pesquisa para desenvolver cursos acessíveis que promovam a educação inclusiva, e conduziram estudos de caso que demonstraram que a igualdade de oportunidades e a valorização do estudante são necessárias para que a educação inclusiva seja eficaz, perpassando o ambiente escolar e adentrando em mudanças em sua vida adulta.

Essa eficácia se consolida principalmente quando a escola pensa seu currículo e práticas junto às possibilidades de atuação desse sujeito fora da escola, exemplo disso está no incentivo para o mercado de trabalho. Conforme já ilustrado anteriormente, o trabalho é um reflexo da autonomia e emancipação suscitadas pelas práticas pleiteadas pela escola. Portanto, a inclusão se torna plena quando a PcD consegue galgar esses espaços sociais e trabalhistas até então restritos a essa população (ALBUQUERQUE, 2008).

Ao citarmos essas questões como problemas ou soluções potenciais, destacamos a importância da educação inclusiva de qualidade como base para o desenvolvimento e qualificação das PcD para a inclusão social e no mercado de trabalho. A inclusão social das PcD tornou-se mais importante no final dos anos 80 e início dos anos 90, quando várias políticas e leis foram adotadas para garantir seus direitos. Dentre as leis estão as de número 7.853/89, 8.112/90 e a Lei 8213/91, assim como o Decreto 3.298/99, todos promovem a integração das PcD no mercado de trabalho. A Lei 7.853/89, por exemplo, visa garantir os direitos e a integração social de PcD ao mercado trabalhista:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. [...]

III - na área da formação profissional e do trabalho:

a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;

b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;

c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;

d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regule a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência.

Todas essas leis e regulamentos promovem a integração de PcD no mercado de trabalho em nosso país. O grande problema é que garantir a integração não é o mesmo que garantir a inclusão com equidade. A criação de normas que garantam o acesso ao mercado de trabalho para PcD é um grande passo, mas ainda não é suficiente. De acordo com Amaral (1995), muitas empresas consideram o ingresso de PcD em seus quadros de vagas como sinônimo de "ajuda ao próximo", de "dar uma oportunidade", de "satisfazer pedidos de pessoas ou instituições", de "responder ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente" por não corresponderem às exigências funcionais do cargo pleiteado.

Dadas as limitações da lacuna entre políticas de inclusão e educação, devemos nos perguntar se políticas universais podem superar desigualdades persistentes. Essa transcendência exige um imperativo categórico de lógica prática, em vez de um apelo à cidadania, que pode exigir políticas inclusivas com um foco particular nos direitos humanos.

Além de aprofundar e ensinar o conteúdo essencial e funcional, a educação inclusiva aumenta a autonomia e independência dos alunos PcD, sua capacidade de lidar com as situações, melhorando a qualidade de vida e preparando-os para o mercado de trabalho. Trata-se de um modo de ensino que objetiva equilibrar uma situação em que o acesso aos bens sociais é sempre apontado a favor de grupos hegemônicos e combinando os princípios de igualdade e justiça em um espírito de equidade.

Vale destacar que ainda assim, ao mesmo tempo, é impossível ignorar certo risco populista que as políticas diferenciadas podem implicar, com forte preconceito em uma sociedade que busca normativas e padrões. Ao perceber a educação inclusiva de qualidade, aborda-se a dimensão de uma integração profissional mais especializada, colocando, assim, o desenvolvimento científico e tecnológico do país em uma base de inteligência mais ampla.

2.3 Inclusão sem capacitismo

Mediante todo o aparato legislativo, entendemos que a inclusão é uma via necessária para garantir às PcD uma vida digna. A Lei Federal sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência (2015) estipula que o Estado, as famílias, as escolas e a sociedade em geral têm o dever de garantir a educação das PcD e protegê-las de todas as formas de violência, negligência e discriminação. Nesse contexto, os sistemas educacionais têm o dever de proporcionar um ambiente seguro e inclusivo, de forma que a inclusão e o respeito à diversidade sejam ensinados e aprendidos por todos.

Entretanto, há ainda ações próprias do capacitismo que discriminam e impedem a acessibilidade e a verdadeira inclusão de PcD à educação, ao trabalho e a todos os direitos garantidos legalmente. De acordo com Dias (2013), o capacitismo é estrutural e social, as PcD são vistas como incapazes e não aptas a gerirem suas próprias vidas. O termo capacitismo é, portanto, um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão pela deficiência (DIAS, 2013), e se configura como

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (CAMPBELL, 2001, p. 44).

Para Campbell (2001), a deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano. A autora enfatiza que o capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência como o racismo está e significa para os negros ou o machismo para as mulheres (CAMPBELL, 2001, p. 44). Cabe mencionar que o racismo é estrutural em decorrência da própria estrutura social, pelo modo como as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares se organizaram ao longo do tempo, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo (ALMEIDA, 2019).

Já o capacitismo estrutural imprime um preconceito com base em imposições sociais de padrões ditos normais. A discriminação estrutural é pautada na normalização da desigualdade de tratamento, separando grupos sociais conforme padrões estabelecidos pela própria sociedade excludente (CAMPBELL, 2009). Assim, o capacitismo se mostra como um tipo de opressão que projeta um

sentimento de inferioridade que considera as PcD incapazes de trabalharem, de aprenderem, amarem, cuidarem, sentirem desejo e de serem desejadas (GESSER *et al.*, 2020).

Considerado como um fator de exclusão, o capacitismo estrutural limita o direito à cidade e acesso às oportunidades de pessoas com diversidade funcional, sendo uma das faces mais cruéis dessa opressão (CAMPBELL, 2001, p. 13). Para que essa realidade seja transformada, há a necessidade de uma nova cultura inclusiva anticapacitista na sociedade, na qual os espaços públicos e privados possam ser de fato, ocupados por pessoas com deficiência, tendo oportunidades de serem incluídas na sociedade de maneira igualitária e por meio da acessibilidade.

Romeu Sassaki (2020) relaciona as sete dimensões da acessibilidade, sendo arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal e natural, reforçando a necessidade de engajamento do poder público e sociedade no processo de inclusão. E para que haja inclusão sem capacitismo, é necessário que as normativas previstas sobre os direitos das PcD sejam de fato efetivadas, de forma que todas as pessoas sejam respeitadas na diversidade e valorizadas em suas especificidades.

Romeu Sassaki (2009) enfatiza que deve haver iniciativas de conscientização que sejam promovidas dentro e fora da escola para eliminar a discriminação e promover a convivência entre todos. Além disso, promover a criação de uma educação com representação ativa e conjunta dos diversos agentes que compõem a comunidade escolar.

Sassaki (2011) diz que mesmo estando no período da inclusão, quando o conhecimento já deveria estar fechado em nossas práticas sociais, ainda permitimos que continue, decidimos excluir as pessoas PcD, impedindo-as de exercerem sua cidadania. Para o autor, esse é um desafio que deve ser enfrentado com urgência por todas as comunidades que desejam ser incluídas (SASSAKI, 2011).

Silva e Arruda (2014) mostram que é imprescindível que os educadores tenham sensibilidade e conhecimento para uma ação didática flexibilizada com equidade, de forma a alcançar a todos os estudantes, com ou sem deficiência, sem permitir exclusões ou ações capacitistas no ambiente escolar. Amaral (2017) destaca a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo desses profissionais para melhorarem sua prática e promover a equidade na educação.

Portanto, uma educação de qualidade requer profissionais – envolve todos os servidores da Unidade Escolar – que sejam preparados para uma educação inclusiva de qualidade e efetiva, de todos para todos. Caso contrário, corre o risco de uma "pseudo-inclusão", ou seja, as PcD simplesmente são integradas nas salas de aula regular sem serem verdadeiros sujeitos do processo de aprendizagem (SANTOS; LIMA, 2020).

Ao considerar que o capacitismo é a discriminação contra pessoas com deficiência, o que impede a inclusão e diversidade, de acordo com Romeu Sassaki (2011), torna-se importante até mesmo usar corretamente termos técnicos para falar ou escrever construtivamente numa perspectiva inclusiva. A terminologia correta é importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências de inúmeras pessoas no Brasil e no mundo.

Em seu artigo “Terminologia sobre deficiência na era da Inclusão” (2011), Romeu Sassaki apresenta algumas expressões incorretas seguidas dos equivalentes termos corretos, objetivando apoiar profissionais da educação e de outros segmentos, e os próprios estudantes. Acerca desse processo de mudanças da expressão “pessoas com deficiência”, tem-se o seguinte quadro:

No começo da história, durante séculos: os inválidos	As terminologias incorretas seguidas dos termos corretos equivalentes:
Século XX até 1960: os incapacitados	Criança excepcional – criança com deficiência intelectual
De 1960 a 1980: os defeituosos	Pessoa normal – pessoa sem deficiência
De 1981 a 1987: pessoas deficientes	Portador de deficiência, inválido, aleijado – pessoa com deficiência
De 1988 a 1990: pessoas portadoras de deficiência	Sala de aula normal – sala de aula comum
Após 1990: pessoas com necessidades especiais; pessoas especiais	Defeito físico – pessoa com deficiência física
Em junho de 1994 até hoje: pessoas com deficiência PcD (invariável, singular e plural).	Escola normal – escola comum, escola regular

O capacitismo só terá fim, de acordo com Sassaki (2011), quando espaços públicos e privados forem, de fato, ocupados por pessoas com deficiência, que devem ter oportunidades de serem incluídas na sociedade de maneira igualitária e por meio da acessibilidade. Portanto, para combater o capacitismo ou qualquer tipo de exclusão, são imprescindíveis iniciativas que envolvam políticas públicas e todos os segmentos da sociedade de forma a disseminar a cultura do respeito à diversidade. Assim, possibilitando às PcD se sentirem participantes e integrantes do mundo social, buscando autorrealização com independência, autonomia, cidadania e qualidade de vida, pois essa acessibilidade atitudinal está relacionada à aceitação do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2011).

2.4 Igualdade x Equidade

Para concretizar efetivamente a inclusão social de todos, os preceitos de igualdade e equidade são acionados para reflexões precisas que culminem no combate ao capacitismo e às outras formas de exclusão. Apesar de seu significado aparentemente semelhante, os dois conceitos são diferentes. Eles são sinônimos, mas não idênticos, por isso é importante entender a diferença entre eles a fim de acompanhar seu uso na educação inclusiva (MÉSZÁROS, 2002).

A igualdade se baseia na ideia de que todas as pessoas estão sujeitas às mesmas regras e têm os mesmos direitos e responsabilidades, independentemente das diferenças entre os indivíduos, portanto, não há discriminação (FETSCHER, 1988). A equidade e senso de justiça social promovem oportunidades a todos, levando em conta as especificidades e diferenças entre as pessoas (MÉSZÁROS, 2002).

Nessa direção, as discussões sobre diversidade, igualdade e inclusão estão se tornando cada vez mais prevaletentes em nossa sociedade. As escolas contribuem para os direitos, desempenhando um papel fundamental na promoção da aprendizagem cívica e do desenvolvimento integral dos alunos. Assim, devem lutar pela igualdade e apoiar o desenvolvimento de todos os estudantes sem discriminação. Segundo Rubira, Santos e Martins (2011), quando falamos de inclusão, falamos também de cidadania, em como a inclusão visa promover os

direitos sociais e a participação das PcD em todos os aspectos da sociedade, o professor é um dos principais atores nesse processo.

Durante muito tempo, a percepção predominante foi a de que a educação especial, organizada ao lado da educação regular, era a melhor maneira de atender aos estudantes com deficiências ou àqueles que não se enquadravam na estrutura rígida dos sistemas educacionais (RUBIRA *et al.*, 2011).

Essa percepção teve um impacto duradouro na história da educação especial e levou a práticas que enfatizaram a dimensão da deficiência sobre a dimensão da educação. O desenvolvimento da educação e pesquisas em direitos humanos, mudaram os conceitos educacionais e administrativos, a legislação e as práticas, e destacaram a necessidade de apoiar a reestruturação das escolas regulares e especiais (WACQUANT, 2002).

A Declaração de Salamanca de 1994 afirma que as escolas primárias inclusivas, são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiências e alunos talentosos/desabilitados devem ter acesso às escolas primárias, e o princípio orientador é o de que "as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas habilidades físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (BRASIL, 2006).

Segundo Tenório, Ferraz e Pinto (2015), a educação é parte da cidadania e contribui para a justiça social em uma sociedade democrática. Entretanto, é necessário repensar o sistema educacional atual para que ele responda às necessidades da sociedade, pois é mais uma ferramenta de exclusão, especialmente no que diz respeito à análise da educação inclusiva.

Em todo contexto deve imperar o conceito de igualdade que faz parte da legislação atual e da regulamentação específica, que responde às especificidades dos aprendizes de uma forma que demonstra o princípio de igualdade e garante equidade para todos. Fica claro que essa legislação tem algumas deficiências e que não aborda a exclusão social em sua totalidade, mas reconhecemos que trouxe progresso e, sobretudo, uma maior consciência na sociedade sobre a necessidade e a importância da inclusão escolar, social e profissional das PcD (ALBANEZ, *et. al.*, 2002).

Então, existem diferentes níveis e modalidades de educação, e a educação especial é transversal a todos eles. Portanto, garantir uma educação de qualidade para alunos PcD vai muito além de garantir seu direito de frequentar e permanecer

na escola com base no princípio da igualdade. É visível o desenvolvimento e fortalecimento dessa abordagem e é importante assegurar que esse processo continue, especialmente com base no princípio de equidade para que as desigualdades sejam suprimidas a fim de eliminar totalmente a exclusão social.

Assim, enfatiza-se que a prática da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, em diferentes núcleos sociais, no campo da educação, é importante e pedagogicamente necessária para a interação e aprendizagem de outros estudantes, com e sem deficiências. Para essa cooperação igualitária, a escola pode ser um ambiente sem discriminação e privilégios, mas também um espaço mais sensível às dificuldades humanas e, portanto, um espaço seguro e confortável de aceitação social (CARVALHO, 2018).

Sob essa ótica, as escolas de tempo integral podem colaborar ainda mais para a validação da educação inclusiva, visto que seu papel de influência e integração ao aluno é ainda maior, refletindo também na sociedade ao redor. Tal premissa está apresentada no estudo de Oliveira (2015), no qual aponta que a educação integral prioriza a multidimensionalidade do sujeito, e não apenas o cognitivo. Em virtude disso, é capaz de ampliar a compreensão acerca do que é corpo, sentimentos, afetos, aproximando o aluno de seu contexto sociocultural de forma realmente integral pelo parâmetro da responsabilidade social e acadêmica, o que, mais uma vez, justifica a escolha por uma escola de tempo integral para compor esta pesquisa.

3. METODOLOGIA

3.1 Classificação da Pesquisa e métodos de análise

A pesquisa realizada configura-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa a partir dos pressupostos da pesquisa exploratória, aspectos esses sobre os quais cabe um aporte teórico que possa elucidar suas características e a forma como foi estruturada para se chegar aos objetivos propostos.

Ao olhar de Gil (2002), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que se faz muito presente nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo de um ou poucos objetos, o que torna possível um conhecimento mais detalhado a respeito do fenômeno estudado, inclusive dentro do contexto em que ele ocorre.

Para o autor, esse tipo de estudo possibilita explorar situações da vida real de maneira a descrever suas características e até mesmo a formular hipóteses e explicar possíveis causas. É com esse embasamento que torna possível pensar a escola como um objeto de estudo a partir do olhar de alunos e ex-alunos PcD, de uma aluna não PcD e de entes familiares, os quais possuem muito a dizer por meio de suas narrativas e discursos nelas presentes.

Trata-se também de um estudo exploratório também por proporcionar uma maior familiaridade com a problemática, o que a torna mais explícita e suscetível a hipóteses, podendo se materializar por meio do levantamento bibliográfico e entrevistas (GIL, 2002), conforme a pesquisa delinea.

Com isso, é importante frisar que a pesquisa, embora possua um cerne balizado pelo estudo de caso, se apoia ainda no estudo bibliográfico, aquele que permite um suporte de informações encontradas em artigos, busca virtuais de teses pelo Google Acadêmico e Scielo, dissertações, documentos legislativos, dentre outros. Destarte, a bibliografia está à luz de teóricos como Romeu Sassaki, Paulo Freire, entre outros que versam sobre educação inclusiva, inclusão social, profissional e demais eixos temáticos.

Algumas das pesquisas aqui referenciadas são as de Soares (2021), “Deficientes físicos e desenvolvimento regional: aplicação e contribuição das políticas públicas educacionais de inclusão social para o desenvolvimento de Guaraí/TO” – dissertação de mestrado; a dissertação de Veltrone (2008), intitulada “a inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental”; o artigo

“Educação integral e educação inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças”, de Figueiredo e Silva (2012); a monografia de Oliveira (2015), cujo tema é “o processo de inclusão em uma escola de tempo integral no município de Palmas –TO”, dentre tantos outros estudos que puderam propiciar um arcabouço teórico e prático ao atual estudo.

Foi analisado o histórico evolutivo das políticas públicas inclusivas e a instrumentalização para inserção das PcD no mercado de trabalho, bem como os retrocessos e avanços da educação inclusiva em Goiás por meio de pesquisa documental sobre as normativas disponíveis. Foram apreciadas a CF (Constituição Federal), LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência (8.213/91, Art. 93), e as leis que instituem direitos às PcD na constituição da cidadania.

Quanto à abordagem, é de natureza qualitativa. Segundo Gatti (2004), o estudo qualitativo se expande ao parâmetro da compreensão dos fenômenos, o que significa dizer que o estudo possui uma abordagem interpretativa dos objetos e fenômenos analisados, considerando suas circunstâncias e o porquê de ser e ocorrerem, o que justifica o formato desta investigação dentro da instituição escolar e com sujeitos protagonistas da educação inclusiva.

3.2 Universo da pesquisa: contexto, participantes e análise de dados

Após o entendimento da natureza da pesquisa e de suas nuances, convém destacar o contexto de realização da pesquisa, a mencionar, a escola, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa está centrada em uma escola estadual do interior de Goiás, mais especificamente na cidade de Itapuranga, com população estimada em 25.597 pessoas, segundo dados de 2021. A unidade educacional tem o nome de Colégio Estadual José Pereira de Faria, fundada no ano de 1978. Ao longo de sua existência, atendeu alunos do 6º ao 9º ano e a modalidade EJA, extinta no ano de 2022.

Nesse mesmo ano, o colégio tornou-se CEPI José Pereira de Faria, atendendo alunos do ensino fundamental e ensino médio no formato de tempo integral. Quanto à educação inclusiva, está em sua proposta de trabalho desde o

ano 2000, quando já era escola referência nesse atendimento, realidade ainda presente.

Hoje, a diversidade atendida pela escola se estende à alunos com deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física, e distúrbios emocionais provenientes de desajustes familiares. A data da pesquisa, de um contingente de 173 alunos matriculados, 18 deles apresentam laudo, entre os casos temos uma maioria de deficientes intelectuais, 01 autista, 01 deficiente auditivo e 01 com Síndrome de Down.

Mesmo no projeto político pedagógico (PPP)² da escola que se encontra em transição para novas informações e características, considerado o fato de que agora é escola de tempo integral, há informações relevantes que amparam esse interesse da escola pela educação inclusiva. Uma delas é a Resolução CEE/CP n. 03 de 16 de fevereiro de 2018, Art. 101 e 102, a qual estabelece a Educação Especial como modalidade de educação escolar, regida por normatização específica e destinada: a) a educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento; e b) a educandos com altas habilidades ou superdotação.

A unidade escolar mantém-se alinhada aos princípios das diretrizes educacionais para a inclusão, atendendo continuamente alunos com deficiências e assegurando condições necessárias para o ensino-aprendizagem, e tem como missão proporcionar um ensino de qualidade com vistas às matrizes curriculares e colocando ao centro o aluno para que tenha condições de participar das avaliações externas, sejam cidadãos críticos, independentes e capazes de agir na transformação da sociedade (PPP, 2020).

Para isso, considera a experiência do corpo docente e de todos os profissionais da escola, conta com sala de recursos multifuncionais para AEE (atendimento educacional especializado), e colaboração da família e comunidade. Além da sala para atendimento especializado, a escola faz questão de incluir os alunos em conjunto com os demais nas ditas salas regulares. O documento ressalta, ainda, que o professor pode redimensionar os objetivos postulados para a turma ou para os alunos com deficiência, redimensionando, flexibilizando atividades e até

² Durante o processo de escrita desta dissertação, o PPP se encontrava em alterações para atender as novas características da escola. Portanto, as informações contidas foram retiradas da versão do ano de 2020.

mesmo as avaliações com base nas especificidades de cada um, conforme proposta de avaliação para a diversidade.

A par dessas informações, a escola se tornou objeto de estudo junto aos sujeitos que com ela têm ou tiveram algum vínculo. Por isso, optei por incluir na pesquisa 04 diferentes participantes para satisfazer os objetivos e ter uma dimensão, ainda que mínima, do que cada um pensa e projeta sobre a escola e a educação inclusiva por ela oferecida.

Trata-se, assim, de uma triangulação de dados, mecanismo que consiste em combinar diferentes estratégias de coleta e/ou análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno investigado (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015). Portanto, a triangulação de dados se efetiva no momento em que são apresentados diferentes olhares e concepções sobre a inclusão, vindos de pessoas também diferentes.

Após a autorização e consentimento para a realização da pesquisa, realizou-se entrevistas com 01 aluno PcD egresso (deficiência intelectual, alfabetização básica na EJA), com 01 aluna PcD matriculada na escola (deficiência intelectual, dificuldades na fala, 1º ano do ensino médio), com 01 aluna não PcD (1º ano do EM), e com a mãe da aluna PcD. A escola e todas as pessoas foram contactadas e informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, sendo possível a realização das entrevistas nas dependências da própria escola. Abaixo, consta um quadro com um perfil pessoal de cada participante investigado:

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA				
PARTICIPANTE	PSEUDÔNIMO	IDADE	OCUPAÇÃO	SÉRIE
Aluna PcD	Flor	15 anos	Estudante	1º ano EM
Aluno egresso PcD	Pedro	36 anos	Comerciário	EM completo EJA
Mãe da aluna PcD	Joana	43 anos	Funcionária pública	-
Aluna não PcD	Clara	15 anos	Estudante	1º ano EM

Após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos de maneira a considerar os turnos de fala e, posteriormente, analisados à luz das teorias aqui referenciadas. A perspectiva adotada para a análise de dados, elemento-cerne deste estudo, está ancorada na análise de conteúdo segundo parâmetros de Bardin (1977). Para esse autor, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que possibilitam analisar e interpretar o conteúdo exposto nas comunicações; no caso, permite analisar o conteúdo manifestado nas entrevistas semiestruturadas, com perguntas direcionadoras.

Mediante análise, foi possível compreender mensagens até mesmo subentendidas, mas pressupostas a partir do contexto, e categorizar por eixos temáticos relevantes por meio do processo de análise semântica e frequência/recorrências lexicais (vocabulários), itens que reforçam a análise, tendo em vista que o essencial à pesquisa é o que as pessoas entrevistadas têm a dizer sobre a escola e sobre as práticas de inclusão por ela realizadas.

Em virtude disso, esclarece-se que durante a prática da entrevista, as questões foram, melhor adaptadas, principalmente aos PcD, de modo que todos pudessem entender e responder. Com isso, respeitou-se a particularidade de cada participante, inclusive o tempo. Em relação à transcrição das respostas cedidas, foram transcritas segundo critérios formais da Língua Portuguesa, considerado o fato de que o objetivo do trabalho não se volta à análise linguística, e sim ao conteúdo.

4. ANÁLISE DE DADOS

A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS PELA ÓTICA DE QUATRO PROTAGONISTAS DA INCLUSÃO

Esta seção é destinada aos dados gerados pelas entrevistas semiestruturadas³ conduzidas com os 04 participantes da pesquisa apresentados na seção de procedimentos metodológicos. Mediante triangulação, serão apresentadas as informações mais precisas e relacionadas aos objetivos da pesquisa. Para melhor compreensão e desenvolvimento da análise, foram elencados alguns eixos temáticos mais recorrentes nos enunciados discursivos dos entrevistados, eles se constituem em “Importância e papel da escola na emancipação social; Respeito e tolerância; e Mercado de trabalho”.

Previamente, vale dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a CF apontam para o respeito à diversidade e à devida validade de todos os direitos de todos, sem exceção, independentemente da condição social, de gênero, étnica e/ou física. E a escola, por excelência, é o local em que tais ações e práticas devem ser cultivadas na sua totalidade, em todas as suas modalidades, a mencionar a de tempo integral.

Nesse âmbito, os novos documentos oficiais de educação continuam a estabelecer em seus textos os princípios que devem nortear a educação básica, a incluir aqueles voltados à educação inclusiva. Quanto a isso, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pontua informações e ações importantes para as garantias de acesso de todos à escola; logo, as novas reformas do Ensino Médio continuam a priorizar a educação inclusiva.

Em sua versão de Ensino Médio (EM)⁴, descreve a necessidade de assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De maneira ampla, a BNCC se apoia em competências específicas que

³Os roteiros estão em apêndice.

⁴ Esse adendo ao EM se deu em função de que a escola atende, hoje, as duas etapas de ensino – EF e EM – e as alunas participantes fazem parte de turmas do novo EM.

sugerem a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Prova disso está na competência de número 06, cujo conteúdo diz que é preciso

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 09).

Outra competência a ser considerada é a de número 08, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (p. 10). Ambas as competências se alinham inteiramente a minha pesquisa, sendo esse o motivo de trazê-las para essa conversa inicial, visto que vislumbram a educação inclusiva e almejam situar o aluno como protagonista de sua aprendizagem e de sua própria prática social.

A intenção dessas informações iniciais é descortinar o olhar dado aos objetivos educacionais de modo geral e à educação inclusiva, foco de minha pesquisa. A par do documento, é possível afirmar que há tempos felizmente tem havido novas maneiras de olhar a educação. Hoje, pensa-se no que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar a aprendizagem (BNCC, 2017).

Logicamente, esse documento oficial, assim como outros, situa a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, com apreço à equidade, o qual deve se fortalecer no combate à discriminação, ao preconceito, e evocar o respeito às diferenças e diversidades. Isso demanda compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BNCC, 2017).

Assim posto, a triangulação dos dados permitiu um olhar sensível para o papel da escola e da educação inclusiva, o que também foi unânime entre os 04 participantes consultados. Essa relevância dada por eles à escola se alicerça na categoria “Importância e papel da escola na emancipação social”, algo que foi revelado tanto pelos alunos com deficiência quanto pelas outras duas outras

participantes, Joana e Clara.

Ao ser indagada sobre “o que o CEPI representa na sua vida?”, Clara foi enfática ao dizer:

Excerto 01

Uma casa para mim, realmente. [...] Aqui virou uma casa realmente, os professores me acolheram muito, meus colegas, as **aprendizagens que vou levar para o resto da vida**. E estou sendo acolhedora para as pessoas verem, **quero mostrar para os futuros acolhedores para se sentirem acolhidos como eu fui**. (Clara, 2023)

Os pontos em destaque do excerto enfatizam a ideia pressuposta nos dizeres da aluna. Ao dizer que escola seria uma casa, Clara engrandece o papel que a Instituição ocupa na vida; portanto, de importância, até porque, segundo ela, adquire aprendizagens que levará para o resto da vida. Detalhe sensível está em “quero mostrar para os futuros acolhedores para se sentirem acolhidos como eu fui”, trecho que assimila a escola como um lugar de acolhimento e, conseqüentemente, de inclusão, conforme a aluna ponderou ao longo de suas falas.

Ainda que não seja aluna PcD, Clara disse se sentir incluída na escola, assume papéis que a fazem se sentir importante, um deles é o de Embaixadora do Cerrado. No ponto de vista da aluna, a escola incentiva em seus sonhos, projetos, é o local no qual se sente à vontade e diz receber muito apoio, até mais que da própria família. Segundo relatos dela mesma, a família achava que a escola de tempo integral não ajudaria em nada. Novamente, ao enfatizar a função escolar, disse que

Excerto 02

a escola despertou o interesse. O jeito que os professores incentivam os alunos, aulas mais chamativas. Língua portuguesa, por exemplo, com dinâmicas, **aulas mais atrativas, didática dos professores**. Como eles tratam. [...] eu falo que eles são meus pais. O que minha mãe não faz, a [professora] faz, no sentido de me ouvir, levar no médico, me dar um abraço quando preciso. (Clara, 2023)

A estudante sinaliza as práticas pedagógicas dos professores como algo que a despertou interesse maior em relação aos estudos. Ademais, a aluna menciona estar mais sociável, consegue socializar e se abrir mais com demais pessoas, o que a levou até mesmo para o mercado de trabalho com atendimento ao público. Nesse ponto, evoca não só as boas práticas pedagógicas escolares, mas também a capacidade dos professores em educar pelo afeto, o que suscita em resultados positivos para a integração dos sujeitos à escola, sejam eles PcD ou não. Acerca

disso, Siqueira, Silva Neto e Florêncio (2011) ressaltaram que a emocionalidade facilita o processo de aprendizagem e pode fazer com que os alunos se sintam amados, por isso, mais motivados a aprender.

Essa constatação alinha-se ao que já foi comprovado por vários estudiosos. Para Freire (1996), o professor capacitado suscita uma educação realmente emancipatória ao valorizar as particularidades de cada aluno, prezando pela autonomia. Outro item presente no discurso da aluna relaciona-se ao fator afetividade, mencionado por Chalita e Marchesi (2007), segundo os quais, o ato de educar tem a ver com afeto também, o que reflete diretamente no desempenho social e cognitivo de qualquer ser humano, especialmente no aluno.

Fica explícito, na entrevista, que a afetividade pode realmente (re)configurar o desempenho e motivação de alunos, o que Clara fez questão de ressaltar, algo provocado exclusivamente pelas boas didáticas dos professores e pela afetividade. Como foi apontado por Marchesi (2007) na parte teórica, os professores possuem responsabilidade pela autoestima dos alunos e influenciam os comportamentos, o que pode ser de forma negativa ou positiva.

A aluna Flor (PcD) comprovou as informações elencadas por Clara. De maneira bem sucinta, ao ser indagada sobre “você sente que faz parte da sociedade da escola?”, ela disse se sentir “respeitada, valorizada, bem tratada e amada por todos”, tem uma família cuidadosa e sempre é incentivada a participar dos eventos da escola. Para a pergunta “você se sente incluída?”, mencionou

Excerto 03

Flor: **incluída**. Feliz [...] Os professores convidam a participarem dos eventos, [ela gostou do concurso de embaixadora do cerrado, sendo a primeira aluna a ser a representante da inclusão pelo município de Itapuranga.]

Flor: Os professores incentivam, e também a tia Elza (pesquisadora).

Pesquisadora: Como é o incentivo? A estudar, prestar atenção nas aulas.

E na sua família? Flor: Sim, meus pais. Aconselham a estudar, passar na faculdade, ganhar dinheiro.

Flor demonstra satisfação ao ser incluída na escola, nas atividades propostas, se sente valorizada e reconhecida, a ponto de ter sido nomeada como a primeira PcD embaixadora do Cerrado. Ao seu modo, diz ser incentivada pela escola e, no caso dela, um diferencial se apresenta, Flor tem uma família presente em sua vida, que sempre está, a par de sua situação escolar e incentivando o seu desempenho. Tal ação configura-se a partir de uma parceria que deveria existir em todo o contexto

social, a união e o trabalho conjunto entre escola e família, ainda mais de alunos PcD.

Essa passagem alude para o que está estabelecido na CF, a qual assevera que é também papel da família garantir o acesso à educação. Nesse caso em questão, a boa relação da família com a escola, reflete no bom desempenho educacional de Flor, em todos os seus aspectos, sociais e cognitivos.

Mediante ações sensíveis da escola, Flor tem trilhado um percurso de maior autonomia, o que foi reiterado várias vezes por Joana, sua mãe. Ela disse que o CEPI oferece educação inclusiva, além de responder à pergunta “a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento da sua filha?”. A essa questão, Joana ponderou

Excerto 04

Joana: **e muito.** Oh, se não! Eu acho ela mais liberal aqui na escola, ela tem mais amizade aqui do que na rua. Quando eu saio com ela na rua, ela não tem aquelas amigas. Aqui não, ela tem o carinho, **aqui todo mundo acolhe**, ela está sempre bem. Ela vai ter vontade de estudar aqui de novo (risos). O que eu falo, eles (a escola) receberam bem a Flor. Eu acho que ela tem uma afinidade muito boa aqui, fica à vontade. (Joana, 2023)

Joana, sempre em tom de entusiasmo, relatou com alegria os progressos da filha no desempenho social e de atividades escolares. De acordo com ela, isso se deve ao papel bem executado da escola e pela forma de acolhimento, ensino e incentivo para com a filha. Ao ser questionada se a filha “pela influência da escola, adquiriu independência e autonomia?”, narrou que

Excerto 05

sim. Inclusive nós vamos às orações depois que ela está aqui na escola, ela ajuda, ela lê, ela ajuda nas reuniões, nas festas. Ela tem coragem de ler, fazer leitura, não tem vergonha, ela faz na maior tranquilidade, eu falo que depois que ela veio pra cá, ela teve mais coragem, entendeu? E o povo elogia também muito ela, [...] nas orações, nas rezas que a gente vai, ela ajuda muito, ela se prontifica a ajudar, inclusive na novena de São Sebastião, eu fui ajudar lá, ela se pôs prontinha a ajudar. **Eu acho que depois que ela veio pra cá, ela tem mais coragem, até em casa.** Pela dificuldade que ela tem, ela é corajosa de certo tempo para cá. (Joana, 2023)

Por meio dessa resposta, depreendo que as ações promovidas pela escola surtem efeitos para além de seus muros, ao passo que a desenvoltura de Flor é estendida para suas práticas sociais e interativas. Pelo olhar da mãe, Flor adquiriu coragem para realizar atividades comuns que outrora não poderia realizar em função

de sua personalidade tímida. Essa percepção de um membro familiar se amplia à medida que Joana foi indagada se essas mudanças já vinham acontecendo: “isso aconteceu nessa escola? Nas outras houve ajuda?”

Excerto 06

Não, foi aqui, aqui ajudou muito a Flor. Nossa! A Flor é outra pessoa, nosso Deus! **A Flor tinha muita dificuldade na outra escola**, não vou citar o nome, escola do município, **parece que eu não via interesse em nos ajudar**, mas depois que ela veio pra cá, ela é outra pessoa, é mais independente, ela sabe caminhar com as próprias pernas a partir daqui. Ela lê, a gente vê ela lendo livro [...] vai arrumar as tarefinhas, ela arruma seus “trenzinhos” lá, eu não faço nada pra Flor, sério mesmo, negócio de escola, nem me preocupo. A professora de apoio ajuda também, ela falou: Joana, você está ajudando a Flor? Eu falo “não”, nem preocupo, ela faz as tarefas dela direitinho. E ela tem vontade, ela vai, pega e faz, sem eu mandar, sem eu me preocupar; ela tem vontade, ela foi bem incentivada, vocês ajudaram muito aqui.

Ao bom modo do que apresentam os pressupostos teóricos, Flor, aluna PcD, tem apresentado resultados satisfatórios a partir da mediação da escola e de profissionais da inclusão. O relato da mãe explicita o desempenho autônomo da filha, não apenas em questões de interação social, mas também no que se refere ao ensino-aprendizagem. Entretanto, o depoimento dá a entender que nem sempre a filha obteve os mesmos êxitos, subentendo que em outras escolas o trabalho inclusivo não foi da mesma proporção como o de agora realizado pelo CEPI.

Isso resvala na problemática de que nem toda instituição escolar tem o devido preparo para lidar com alunos PcD, nem seus professores, os quais lidam com vários obstáculos, a começar pela falta de formação adequada voltada para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. E há também ausência de iniciativas dos profissionais, conforme sugere Joana, muitos ainda certamente limitados pelo preconceito.

Embora a escola investigada tenha cumprido a legislação, inclusive a do estado de Goiás, a prática inclusiva apresenta muitas fragilidades e não acontece da mesma forma em todos os ambientes escolares. Isso fica implícito na fala de Joana e também em pesquisas, como a de Oliveira (2015), intitulada de “O processo de inclusão em uma escola de tempo integral no município de Palmas-TO”. Em sua abordagem, o autor, ao pesquisar professores da inclusão, constata por meio deles que há falta de apoio e de maiores condições para exercerem um trabalho realmente eficaz e completo.

Isso se dá em função de vários fatores, alguns dos docentes mencionaram a falta de cursos de formação e de recursos, o que inviabiliza um atendimento

realmente eficiente e necessário, principalmente em casos de deficiências mais complexas. Certos professores chegaram a afirmar que não há inclusão na escola, já que o trabalho fica comprometido pela falta de recursos humanos, materiais e estruturais (OLIVEIRA, 2015).

Valle e Guedes (2003) e Fontes (2009) atribuem tais desajustes à falta de currículos, problemas na adaptação de ambientes e recursos, dificuldades na implementação de políticas educacionais, problemas organizacionais e falhas na formação acadêmica e profissional, obstáculos que poderiam ser amenizados com a inserção de políticas públicas voltadas à inclusão de PcD a partir de concepções mais humanas e que atendam rigorosamente as legislações estaduais e CF.

Em contrapartida às informações acima, há outro fato positivo narrado por Joana, diz respeito à classificação de sua filha como primeira embaixadora da inclusão pelo município de Itapuranga em 2022. Nas palavras da mãe,

Excerto 07

Joana: por ser ela eu nunca pensei, mas fiquei muito feliz, não tenho palavras, fiquei muito agradecida, foi um orgulho muito grande. É uma coisa assim, nós nunca pensamos, nunca tivemos essa oportunidade.

Entrevistadora: Então foi a escola que proporcionou isso?

Joana: Sim, a escola ajudou muito, foi um passo fundamental na vida dela. Graças a Deus, agradeço muito a escola CEPI e a vocês todos, ela está crescendo, desenvolvendo como está. Eu não esperava.

A mãe conta que ficou surpresa ao perceber que, com a ajuda dos professores, Flor conseguiu produzir um texto, no qual havia informações sobre o cerrado, sobre o pequi. Segundo a mãe, Flor disse que pesquisou tudo, ela conta com felicidade a conquista da filha. Os fatos compartilhados por Joana vão ao encontro de boas práticas encabeçadas por instituições escolares que pensam estratégias e ações que situam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e até mesmo para o exercício de cidadania. Assim, por excelência, a escola se constitui como espaço legítimo para a o desenvolvimento da cidadania (RODRIGUES, 2008) e consegue conectar os seus saberes aos do aluno e, consequentemente, interliga-o à sociedade de maneira autônoma.

Esse envolvimento abarca várias dimensões do ser humano, a individual, a civil e social (VELTRONE, 2008), o que possibilita ao aluno estar em uma dinâmica de emancipação de si mesmo. Ao olhar da mãe, a escola já ajudou muito e continua a ajudar, diz ter orgulho das conquistas da filha e demonstra gratidão pelo bom

serviço prestado pela escola e torce para que essa prática alcance outros alunos de condições semelhantes.

Excerto 08

Joana: Tive orgulho, a mãe ficou orgulhosa. [...] fiquei muito feliz, a mãe ficou boba mesmo (risos). A escola ajudou muito mesmo, está ajudando. Só tenho a agradecer vocês, pelo desempenho, todos, começa lá do porteiro, ela tem carinho por todos, não fala mal de ninguém, como mãe, isso é muito gratificante. Agradeço demais o seu esforço, de todos do CEPI, e que vocês continuem fazendo o que fazem por ela e para os outros que vêm por aí.

De forma também unânime, os 04 entrevistados pontuaram o papel da escola CEPI como importante, sempre com ações de incentivo e inclusão de todos, sem exceção. A escola promove brincadeiras, gincanas, teatros, projetos pedagógicos para vestibulares, eventos festivos, apresentações de dança, concursos textuais, e todos pensados para a comunidade escolar, o que faz com que todos se sintam bem e abraçados pela escola, e a família também, exemplo disso é a parceria entre Joana e a instituição, o que torna o trabalho mais profícuo e diminui as barreiras para a consolidação da inclusão.

Acerca da ideia de “respeito e tolerância”, só foram explicitados pontos positivos por parte de Joana, Flor, Clara e Pedro, nenhum aluno PcD mencionou ter vivenciado algo discriminatório ou intimidativo. O discurso de Clara para a pergunta “você considera que a escola oferece a educação inclusiva?” chamou a atenção pela forma como reconhece a importância da educação inclusiva para a comunidade da escola e, claro, para os alunos PcD.

Excerto 09

Clara – Sim, quando a sala de AEE foi inaugurada, fez muita diferença. Por exemplo, o V., ele não falava nada. **Hoje ele estava contando em Inglês pra gente por causa da inclusão.** A Flor também ficava quietinha no cantinho dela. Hoje ela conversa, participa das aulas. A G. não conversava também, hoje ela conversa com todo mundo, brinca, dança. Desenvolveu muito as falas deles também. [...] **a gente aprendeu a conviver com eles.** Acabou ensinando para os outros alunos que não são da inclusão que mesmo eles sendo da inclusão, **eles são como a gente.** [...] **são capazes, e podem ser muito mais inteligentes que a gente imagina.** Hoje eu fiquei surpresa com o V. (risos) cantando inglês. Meu Deus!

Na visão de Clara, a inclusão tem a ver com os professores que têm paciência e dedicação aos alunos, o que realmente reflete positivamente, conforme já ilustrado. O enunciado surte em reflexões pertinentes de como a inclusão pode ser positiva, além de ser um passo importante para a tolerância e respeito ao

próximo. É possível depreender que a prática inclusiva leva os alunos a aprenderem a como conviver uns com os outros.

Assim, podem romper paradigmas e explorar suas habilidades que, para Clara, às vezes são inimagináveis. Para Veltrone (2008, p. 59), “uma proposta de inclusão escolar bem-sucedida é aquela que, dentre outros objetivos, também garante que os alunos com deficiência mental vivenciem boas interações sociais e sejam socialmente aceitos pelos colegas”. Desse modo, cumpre-se os princípios das diretrizes de ensino e afirma-se o compromisso em potencializar as diferentes habilidades do aluno, qualquer que seja.

À medida que ações assim são desencadeadas, há avanços na construção da cidadania, emancipação e respeito à diversidade por parte de cada aluno. Com esse “jeitinho de chamar os alunos” (Clara, 2023), os professores concretizam uma educação inclusiva plena para que todos sejam protagonistas e construam relações coletivas e, simultaneamente, subsídios individuais para enfrentar os desafios da vida social, corroborando, conseqüentemente, para o desenvolvimento da comunidade na perspectiva social, local e regional.

Isso se faz presente nos dados gerados para esta pesquisa no momento em que os participantes mencionam que a escola dá suporte aos alunos para interagirem, aprenderem e cultivarem práticas sociais semelhantes às que encontrarão fora das salas de aulas. Vai desde a prática de uma apresentação em teatro, algo nunca imaginado por Clara, à quadrilha experimentada por Pedro, assim como o evento de coroação de Flor como embaixadora PcD do Cerrado.

Em perspectiva ampla, Clara fala: “tudo que eu aprendo aqui, levo um pouquinho pra fora. Vamos dar um exemplo do teatro. Eu não conseguia falar com as pessoas, hoje eu trabalho com as pessoas, faz uma diferença muito grande”. O desempenho de Clara comprova a relação possível entre escola e conhecimento para o desenvolvimento regional de determinadas localidades, uma vez que ações promovidas pela escola serão reproduzidas fora dela. Ademais, reafirma-se que a escola conecta o sujeito ao seu entorno e proporciona o conhecimento sociocultural para que aja socialmente (DEL-MASSO, 2012).

Essa mesma percepção está nos enunciados de Flor que é incentivada na escola e pela família a estudar e conquistar a independência financeira. Pedro, aluno egresso e PcD, é mais um exemplo concreto para a categoria “mercado de trabalho”. Hoje, aos 36 anos de idade, contou com entusiasmo que há 09 anos trabalha como

vendedor em uma loja de eletrodomésticos. Pedro menciona “gostar de trabalhar” e que a escola influenciou para que pudesse exercer tal profissão, pela qual disse ter boas experiências e ser bem tratado pelos empregadores, colegas e clientes.

Excerto 10

Pedro: Eu não sabia vender, **aprendi**. Aprendi os códigos de tudo, de colchão, tudinho na memória, bater ponto, eu decorei.

Ainda, ao ser indagado sobre “o que aconteceu de bom quando foi para a escola?”, relatou que aprendeu “muita coisa, não sabia nem ler direito, aprend[eu] a escrever [...] tinha uma professora de apoio, [foi] muito bom”. Soma a isso as boas lembranças vividas na escola durante o processo de alfabetização pela modalidade EJA, além de pontuar ter sido

Excerto 11

Pedro: **incluído**, [...] me sentia à vontade. [...] foi muito bom, sinto saudades.

Pesquisadora: Lembra de outras escolas?

Pedro: Era diferente. Aqui é melhor. Muito aluno, socializava, eu aprendi muitas coisas.

Os enunciados de Pedro apontam mais uma vez para as boas referências e experiências possibilitadas pela escola José Pereira de Faria, constatação retirada dos enunciados de todos os pesquisados, gerando unanimidade nos dados. E a partir de Pedro, torna-se possível averiguar a educação como eixo de formação também para o mercado de trabalho, ainda que haja fragilidades nesse processo.

Acerca disso, constata-se que na LDB nº 9.394/96 há uma seção de Orientação para o Trabalho. Para tanto, a escola precisa rever seu currículo de maneira a contemplar em seu ensino e metodologias, informações que deem aos alunos, de modo geral, um panorama de como se constitui e é o mercado de trabalho. Logicamente, para as PcD o desafio é ainda maior não só em função de limitações motoras ou cognitivas, mas principalmente devido aos preconceitos que ainda estão arraigados na sociedade quanto à pessoa com deficiência, o que felizmente não foi constatado nesta pesquisa.

Consoante ao já discorrido em outro momento, muitos autores defendem que a educação só se efetiva com a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho e no meio social. Essa perspectiva é universal e, segundo a Unesco (2019), a escola

inclusiva é aquela que preza pela dimensão do acesso e qualificação para o trabalho. Essa mesma instituição, além de acolher, funciona também como mecanismo para combater as discriminações e preconceitos de toda ordem, cumprindo direitos fundamentais presentes em documentos oficiais como a CF de 1988.

Em vista do que já foi pontuado, a inserção do sujeito PcD no mercado de trabalho o torna protagonista da própria história, independente e até mesmo colaborador do desenvolvimento regional, local e social. Essas perspectivas foram percebidas, reiteradas por meio da fala de Pedro, o qual demonstrou empolgado ao relatar suas experiências no mercado de trabalho para a construção de sua independência e realizar a sua vontade de morar sozinho, visto que na ocasião da pesquisa, ele disse ainda morar em uma instituição de acolhimento.

De maneira geral, os enunciados de Pedro associam a escola ao poder de influência para que pudesse ter conseguido o trabalho, visto que a Instituição deu a ele a possibilidade de interagir, socializar e aprender a ler, escrever, habilidades essas que tornaram possível o ingresso no mercado de trabalho. Exclusivamente, Pedro é um sujeito que foi devidamente integrado pela escola. Não só como pesquisadora, mas também como pessoa que o conheço, posso afirmar as mudanças enérgicas que a escola suscitou em Pedro.

Pedro se tornou proativo, sente-se sempre feliz e alegre, como ele mesmo mencionou, o que reforça nossas ações positivas como escola inclusiva e a maneira como devemos zelar para que a educação inclusiva seja um projeto educativo contínuo e efetivo em nossa sociedade, em todos os contextos. Assim, positivamente teremos outras tantas histórias como a de Pedro, cujos sujeitos se sentirão como protagonistas e parte do mundo; sobretudo, respeitados.

Temos, dessa maneira, a percepção de que o trabalho é também uma forma de emancipação social e independência, fato também apresentado nos demais discursos de Clara e Flor. Essa associação entre trabalho e educação inclusiva alinha-se à proposta de Del-masso (2012), a autora é enfática ao defender que a terminalidade da educação só se efetiva com a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e meio social, o que é notável na história e narrativas dos pesquisados, e conforme deve ser.

Esse ponto de partida se constitui gradualmente por meio dos processos de ressignificação dos currículos escolares e, conseqüentemente, das práticas de

professores e escola no todo. Por fim, mediante ao que esses sujeitos disseram, concluo que a escola CEPI tem provocado a autonomia desses alunos e cumprido seu papel social baseado nos princípios da equidade, respeito, tolerância e humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolver desta pesquisa é, com certeza, apenas um mínimo despertar para o que pode realmente ser averiguado acerca da educação inclusiva, especialmente em contextos ainda pouco explorados, como o interior do estado de Goiás. Compreendo que a abordagem aqui feita possui várias limitações e carece de maiores estudos que possam ampliar ainda mais o que até então foi descortinado, a partir da teoria e dados, aqui apresentados.

A triangulação de dados me permitiu trazer informações específicas aos 04 participantes entrevistados e a apenas uma escola; contudo, são esses movimentos que podem (re)dimensionar o potencial da educação inclusiva no estado em questão e até mesmo Brasil afora. Acredito, então, que tenho aqui uma pesquisa que seja capaz de reconfigurar o olhar dado à inclusão numa perspectiva mais positiva, conforme os dados puderam mostrar.

De maneira ilustrativa, pude atender ao objetivo geral da pesquisa, o de “compreender a educação inclusiva como elemento de emancipação social e cidadã no interior goiano”, e aos específicos: “identificar se a escola se apresenta como espaço possibilitador para a inclusão social, tal como propõe os documentos oficiais de educação; entender a dinâmica da emancipação social e as vantagens possibilitadas pela educação inclusiva para as práticas sociais dos sujeitos PcD no interior de Goiás”.

Sob a ótica dos participantes, pude delinear algumas das possibilidades criadas pelo ambiente escolar inclusivo do CEPI. Segundo os entrevistados, a escola se presta ao acolhimento, desenvolvimento de atividades interativas entre toda a comunidade escolar na perspectiva inclusiva, e sempre primando pelo bem-estar de todo alunado, público geral e público da educação especial, os quais ponderaram sempre ser bem tratados pela/na unidade escolar.

Para os PcD foco desta pesquisa, a escola os incentiva a estudar, buscar e realizar sonhos, além de contribuir para atividades básicas de ensino, como leitura, escrita e desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Essas informações foram reforçadas por Joana, mãe de aluna PcD, e por Clara, aluna não PcD. Essas participantes, embora não PcD, traçaram características cruciais e definidoras de como se deve pensar e realizar a educação inclusiva.

Ambas pontuaram o esforço da escola em proporcionar a devida inclusão aos seus alunos com necessidades educacionais especiais a partir do ensino dito regular, porém integrador. Em vista disso, é cabível relatar que a escola pesquisada se apresenta como espaço possibilitador da inclusão, com recursos materiais e humanos para a prática inclusiva, ao modo como estabelecem as diretrizes e documentos oficiais de ensino.

As vantagens de todo esse processo estão presentes nos relatos positivos de todos os entrevistados e mais ainda nos resultados práticos que assinalam para a integração de todos esses sujeitos à sociedade. Flor se vê como incluída na escola; Joana, sua mãe, aponta para o desenvolvimento cognitivo, social e interativo da filha; Pedro diz sentir saudades da escola e atribui a ela sua chegada ao mercado de trabalho e realização profissional; Clara integra a ala que, embora não tenha deficiência, entende o papel importante da inclusão e se vê também como responsável por esse processo de integração de todos ao ambiente escolar, reconhecendo as habilidades, particularidades e direitos de todo sujeito com deficiência.

Nessa esteira de reflexões, posso afirmar que minha hipótese de pesquisa foi devidamente comprovada nesse contexto específico de investigação no qual atuo como docente. Dessa vez, não só como professora, mas também como pesquisadora, pude perceber que a educação inclusiva é fundamental para a inclusão das PcD no contexto social, nas práticas sociais e, é claro, até mesmo no mercado de trabalho, tornando-os pertencentes e atuantes no processo de desenvolvimento da região com mais autonomia, independência e qualidade de vida. Assim, afirmando a inter-relação e interdependência da educação e o desenvolvimento humano, social e regional.

Diante dessas percepções, é mister que o trabalho inclusivo continue a prosperar, de maneira a cumprir ainda mais o que já está posto nas teorias. Só assim, com afinho das políticas públicas e da sociedade, esse meu contexto e outros poderão vislumbrar igualmente por uma sociedade e escolas verdadeiramente inclusivas e humanizadas. Afinal, defendo e continuarei a defender que a educação é mola propulsora para inclusão social e cidadã de todos, sem exceção, seja no CEPI, em Itapuranga, em Goiás, ou no Brasil afora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANEZ, A., FERREIRA, F.; FRANCO, F. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, 32(3), 453-475, 2002.

ALBUQUERQUE, E.R. Decifra-me ou te devoro: os alunos com necessidade educacionais especiais nas representações sociais de seus professores. *In*: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E. G.; HAYSHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 202-212.

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólem, 2019.

AMARAL, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 02, n. 03, p. 127-136, 1995.

AMARAL, M. M. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Vol. 5, São Paulo: Pontes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Lisboa, Portugal. Edições V 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução CEE/CP N. 03 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2018.**

_____. **Lei 8.112/90.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

_____. **Lei 8213/91.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

_____. **Decreto nº 3298/99.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Constituição, 1988.** Direito constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015.

_____. **Taxas de Rendimento.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

_____. Estado de Goiás. **Lei Nº 926,** de 13 de novembro de 1953. Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências. (D.O. de 10-12-1953).

_____. Estado de Goiás. **Superintendência de Ensino Especial.** Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Goiânia, Goiás, 1999.

BROSTOLIN, M.R. Educação e desenvolvimento: uma parceria necessária na construção da emancipação sociocultural das populações indígenas. **Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 21-24, set. 2007.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPBELL, F. K. Inciting legal fictions: Disability date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, 10, 2001.

_____. **Contours of Ableism the production of disabilities and abledness.** London: PalgraveMacmillan, 2009.

CARVALHO, J. M. *et al.* A integração de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Saúde.** São João del Rei, v. 1, n.1, p. 98-102, set./mar. 2018.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2008. 3ª ed. Walk, 2012.

CURY, A. **Pais brilhantes professores fascinantes.** Rio de Janeiro, Sextante, 2003.

CHALITA, G. **A solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.

CUPERTINO, C. M. B. **Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação.** Trabalho apresentado no 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, Mendoza, Argentina, 2018.

CHIAVENATO, ADALBERTO, **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DEL-MASSO, M. C. S. Educação e trabalho: temas a considerar para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Filho. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência –SEDPcD/ Diversitas/USP Legal.** São Paulo, junho/2013.

DOWBOR, L. Educação e desenvolvimento local, **Revista Latino Americana de Educação e Política**, Nº 24 II, 2006.

FERNANDES, I. C. **Consciência Alimentar.** 1ª edição, Goiânia: Editora UCG, 1999.

FETSCHER, I. Igualdade. *In*: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FIGUEIREDO, R. V. de; SILVA, C. B. Educação integral e educação inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças. **VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade.** 20-22 setembro de 2012. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/21/27.pdf> > Acesso: 01 fev. 2023.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. Paz e Terra. São Paulo, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

FREITAS, A. O. **Políticas e Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental de Primeira Fase**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Inclusivas, Catalão, 2009.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan. 2004.

GESSER, M; BLOCK, P; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e mancipação social. *In*: GESSER, M; BOCK, L. K.; LOPES, P. H. (org). **Estudos da Deficiência anticapacitismo emancipação social**. Curitiba: Editora CRV: 2020, 19-29.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002

LUIZ, F.M.R. *et al*. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n.3, p. 97-508, 2008.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores – Competências, emoções e valores**. 1ª edição, São Paulo: Artmed Editora S/A, 2007.

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. 194 f. Tese Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p.377-389, 2011.

MESZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto alegre: Artmed, 2003.

MOURÃO, A. B.; NETTO, J. F. M. **Modelo Inclusivo de Desenvolvimento de Objetivos de Aprendizagem Acessíveis para Apoiar a Educação Inclusiva**. Tese de Doutorado apresentada nos Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE), 2020.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, ago. 2005.

OLIVEIRA, R. F. **O processo de inclusão em uma escola de tempo integral no município de Palmas-TO**. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED. Monografia, 2015. Disponível em:

<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15857/1/2015_RicardoFurtadoDeOliveira_tcc.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

POULIN, Jean-Robert. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. Edições UFC, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As Pesquisas Qualitativas E Quantitativas Na Educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

RUBIRA, D. M.; SANTOS, F. S.; MARTINS, E. B. Um olhar para o processo de construção da cidadania diante da inclusão. *In: X congresso Nacional de Educação-EDUCERE*, Paraná, 2011.

SANTOS, J. M. O.; LIMA, P. G. **A Formação de professores e a educação inclusiva**. *DocentDiscunt*, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020.

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, ano XVII, n. 96, jan./fev. 2014, p.10-12. Atualizado em 1º/maio/2020.

_____. **Conceito de acessibilidade**. (2011). Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/>>. Acesso em: outubro, 2022.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. RJ: WVA, 2009.

SHIMONO, S. O. **Educação e Trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, A. M. O; SILVA NETO, D. D.; FLORÊNCIO, R. **A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos**. TCC (Graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia) 2011, Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN), Boa Vista, 2011.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.

SOARES, Z. C.B. **Deficientes Físicos e Desenvolvimento Regional: Aplicação e Contribuição das Políticas Públicas Educacionais de Inclusão Social para o Desenvolvimento de Guaraí/TO**. Dissertação. Taubaté: 2021.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, 2017.

TENÓRIO, R. M.; FERRAZ, M. C. G.; PINTO, J.C. A. **Eficácia e equidade:** indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior. Faculdade de Educação – FAGED, 2015.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe:** 1987-1997. Santiago, Chile, 1998b. Relatório de monitoramento global da educação, resumo 2019.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994**, 1994.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. *In*: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VALVERDE, Graziella Montes; ROSA, Waleska Marcy; SÁ E SILVA, Ana Luiza Sabino de. A emancipação social das pessoas com deficiência e a capacitação docente para a educação inclusiva no município de Juiz de Fora-MG. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 26, n. 48, mai./ago. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2500> > Acesso em: 25 jan. 2023.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. São Carlos: UFSCar, 2008.

WACQUANT, L. J.D.O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

ZAPPELLI N I, M. B.; FEUERSCHÜTTE; S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, V. 16, Nº 2, p. 241–273. 2015. Disponível em: < <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183> > Acesso em: 25 fev. 2023.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semiestruturada para os alunos PcD matriculados

1. Nesse primeiro momento, conte um pouco de sua história, com quem você mora, que idade tem, o que gosta de fazer nas horas vagas, como se sente no mundo.
2. E como você se sente ao estar na escola, incluído ou excluído nesse ambiente? Sente vontade de estar nessa escola de agora? Relate sua experiência na escola atual e/ou em outros que já estudou?
3. Você considera que esse Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) oferece educação inclusiva acolhendo a todos sem discriminação, valorizando as diferenças e considerando as especificidades de cada um? Sim ou não? Fale como você é tratado na escola pelos professores e colegas.
4. Você é incentivado a participar de projetos dessa Unidade Escolar que contemplam com equidade também as PcD? Sim ou não? E de que forma você é incentivado a participar? Fale de algum evento que você gostou.
5. O capacitismo é a discriminação contra as pessoas com deficiência com base no preconceito em relação a sua capacidade física e/ou intelectual. Você já sofreu ações capacitistas nesse ambiente escolar? Sim ou não, poderia relatar como foi?
6. No CEPI, você recebe incentivos para continuar os estudos e buscar formação superior para a realização dos seus sonhos profissionais com autonomia e independência? Sim ou não, esse incentivo vem de quem da escola? E na sua família há esse incentivo, como ele é feito e por quem do seu grupo familiar?
7. No mercado de trabalho, possui(u) facilidade em conseguir emprego? Como são as condições do trabalho e como se sente tratado pelos empregadores e público no geral?

Apêndice B

Roteiro da entrevista semiestruturada para a mãe de aluna PcD

- 1** – Você considera que este CEPI (Centro de Ensino em Período Integral) oferece educação inclusiva acolhendo a todos sem discriminação, valorizando as diferenças e considerando as especificidades de cada um? Como isso é feito na escola?
- 2** – A educação escolar na perspectiva inclusiva contribui para o desenvolvimento cognitivo e social de sua filha? Relate as mudanças já percebidas no comportamento e aprendizagem dela.
- 3** – Sua filha é incentivada a participar dos projetos da escola, sendo valorizada e respeitada nas suas especificidades? Como isso é feito? Conte.
- 4** – Você considera que sua filha, ao ser influenciada pela escola, adquiriu mais autoconfiança, independência e autonomia? Relate inclusive se você sente que ela está preparada para os desafios da sociedade, para lidar, por exemplo, com os obstáculos para conseguir emprego, e também para realizar outras atividades.

Apêndice C

Roteiro da entrevista semiestruturada para o aluno PcD egresso

1. Relate como foram suas experiências na escola, você se sentia incluído por ela? E quais as influências positivas a escola deixou para sua vida pessoal, social e profissional? Você se sente realizado e forte para lidar com os desafios da vida?
2. A educação escolar na perspectiva inclusiva ampliou as oportunidades para sua inserção no mercado de trabalho? De que forma?
3. Como você avalia o impacto econômico na sua vida financeira no sentido de criação de valor, maior poder aquisitivo e, melhor qualidade de vida a partir da inserção profissional?
4. Relate sobre suas experiências no mercado de trabalho: são positivas ou negativas, como se sente ao lidar com as pessoas nesse espaço? Elas o respeitam?