

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS

SILVÂNIA DE SOUZA

**O SILENCIAMENTO DISCURSIVO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: UM  
OLHAR PARA DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GARANHUNS (PE)**

GARANHUNS

2019

SILVÂNIA DE SOUZA

**O SILENCIAMENTO DISCURSIVO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: UM  
OLHAR PARA DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GARANHUNS (PE)**

Trabalho apresentado à banca examinadora da  
Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Unidade Acadêmica de Garanhuns, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciada em Letras- Português, Inglês e suas  
respectivas Literaturas, Sob a orientação da  
professora Dra. Juliene da Silva Barros Gomes.

GARANHUNS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

S729s

Souza, Silvania de

O silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física: um olhar para duas escolas públicas de Garanhuns (PE) / Silvania de Souza. – 2019.

129 f. : il.

Orientadora: Juliene da Silva Barros Gomes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.

Inclui referências e anexo(s).

1. Educação inclusiva 2. Deficiência física 3. Deficientes físicos – Orientação e mobilidade 4. Escolas públicas I. Gomes, Juliene da Silva Barros, orient. II. Título

CDD 371.91

Silvânia de Souza

**O SILENCIAMENTO DISCURSIVO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: UM  
OLHAR PARA DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GARANHUNS (PE).**

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nota (\_\_\_\_)

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)  
Presidente / Orientadora

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Viviane Nunes Sarmiento (UFRPE/UAG)  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva  
(UFRPE/UAG)  
Examinador Interno

Aos meus pais, José Cícero e Matilde, a minha avó,  
Nair, e ao meu avô, João Teixeira (*in memoriam*),  
por sempre me apoiar, acreditar e incentivar  
meus sonhos. Agradeço imensamente por tudo!

## AGRADECIMENTOS

Dizem que o tempo passa rápido demais, que é um dos deuses mais lindos, (que o Deus Apolo não ouça esse doce comentário, afinal, não queremos ferir seu ego ). Não acredito em tais teses, o tempo passa como sempre, como um rio em curso, enquanto isso os tripulantes do barco o desperdiçam com preocupações irrelevantes, atribuindo ainda a responsabilidade de cura dos seus sofrimentos ao mesmo, e isso os impede de apreciar o passeio em direção a beleza da vida. Também não creio que o tempo seja um “Deus controlador” da vida das pessoas e tão belo a ponto de ser apreciado e desejado por todos. O belo é algo muito essencial aos olhos de quem ver. Não, não pretendo filosofar nem tenho o dom, apenas pretendo começar falando daquilo que me fez chegar a mais uma etapa dessa árdua caminhada. A vida é feita de ciclos, que começam e se findam, de pessoas que chegam para ficar ou alçam voo em rumos distantes, de escolhas que às vezes estão certas e outras que servem para aprender a continuar mesmo em dias difíceis. O tempo segue, e chega o momento do ciclo fechar e um novo surgir....

Ao longo desses anos e dessa caminhada linda, só posso dizer que o tempo foi generoso comigo e que tenho muita sorte por tudo o que vivi, aprendi e compartilhei com tantas pessoas e amigos, que só contribuíram para meu enriquecimento intelectual, pessoal, me tornando uma pessoa melhor. Muitos colegas chegaram, outros partiram, alguns mudaram a rota, outros seguiram novos sonhos deixando no caminho uma amizade linda. Algumas pedras surgiram no caminho e não foi a pedra do Drummond, mas o difícil tem um encanto a mais, além disso, é preciso correr riscos e navegar nas escolhas. Isso lembra que dias nublados não a abalam, pois ela tem mania de pintar telas arco-íris em dias que só oferecem cor cinza, afinal onde reina teimosia e persistência o nevoeiro não palpita.

Muitas primaveras passaram, coisas mudaram, e nessa caminhada a força e a persistência sempre andaram de mãos dadas. Para chegar aqui, com certeza Deus foi e sempre será meu refúgio, força e fortaleza, pois me carregou nos braços nos momentos mais difíceis e me faz acreditar em dias melhores. Mas continuemos esses humildes agradecimentos...

É com imensa alegria que agradeço o apoio incondicional, incentivo e força ofertado por meus pais, Matilde e José Cícero, irmãos, Vinícius e Fabrício, minha cunhada Arachelly, por sempre acreditarem nos meus sonhos e objetivos, e por

toda a minha família sinônimo de amor, união e pilar para que eu prosseguisse os degraus da minha caminhada acadêmica.

As minhas amigas, Angélica Simplicio, Delmira Yane, Fernanda Soares, Natália Espíndola, Suellen Arlany, por serem ombro amigo, apoio e incentivo em todos os momentos alegres e difíceis. E por me aturar durante todo esse tempo (risos). Também agradeço imensamente a minha amiga, parceira, fiel colaboradora, Daniele Honorato, um presente enviado por Deus durante esses anos de graduação, que sempre esteve ao meu lado academicamente e na vida pessoal, contribuindo e me incentivando a superar os desafios.

Aos meus amigos e amigas da residência estudantil, Daniel Marques, Ékito Luan, João Pedro, Laécio Eugênio, Luciano Serafim, Andreza Oliveira, Ana Toscana, Ângela Tenório, Elaine Ferreira, Érica Tavares, Flávia Guilhermina, Graziela Azevedo, Géssyka Poliana, Patrícia Cavalcanti, Rosi Teles, Vanessa Jordão que sempre me apoiaram, aconselharam e nunca desistiram de me fazer crescer como profissional e como pessoa. Também agradeço aos meus amigos advindos das coincidências dos corredores da graduação ou dos eventos acadêmicos, Eduardo Félix, Franklin Martins e Emerson Morais que sempre foram amigos preocupados em me fazer seguir minhas metas, estando ao meu lado independente das minhas escolhas ou circunstâncias.

À minha amiga Cícera Oliveira e seus avós, por me acolher em sua casa e em seu com coração, demonstrando amor, carinho, preocupação e incentivo em todos os momentos. Bem como, agradeço também a minha amiga Flávia Severo por está ao meu lado e me apoiando em todas as minhas escolhas, dividindo dúvidas, anseios, risadas, textos e discussões.

Aos meus professores e professoras da graduação, que com maestria souberem ser educadores, formadores e compartilharam seus conhecimentos comigo e me fizeram crescer acadêmica, profissional e pessoalmente. Especialmente àqueles que foram mestres para formação e para a vida, sendo exemplo de profissionais preocupados em incentivar que seus alunos alcem voo e marcaram profundamente minha trajetória: Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes (meu maior incentivo para não mudar meu tema do TCC, minha pedra de Drummond, pedra no bom sentido é claro); Dennys Dikson Marcelino da Silva (me aturou por 3 anos no PIBIC); Juliene da Silva Barros Gomes (minha orientadora, profissional que muito admiro, exemplo de mulher que pacientemente contribuiu com

seus ensinamentos, orientações, conselhos, compartilhando ricas discussões, incentivando a explorar áreas científicas novas e me formando para a vida ); Luiza Cristina Pereira de Araújo (conselheira e colaboradora de discussões); Oseas Bezerra Viana Júnior (aquele que faz você amar e odiar inglês V, ao mesmo tempo, e acredita sempre no potencial dos seus alunos); Monaliza Rios Silva (símbolo de mãe preocupada com o aprendizado de forma além sala de aula); e Morgana Soares da Silva (educadora dinâmica, comprometida com o conhecimento para formação além-fronteiras e incentivadora de futuros pesquisadores).

À minha turma por ser exemplo de união, trabalho em conjunto, incentivo, apoio diante das dificuldades e por compartilhar conhecimentos, dúvidas, angústias e bons momentos! Abro um parênteses para citar alguns colegas que ativamente foram amigos, parceiros, colaboradores, grande exemplo de bondade e que muito contribuíram para que eu chegasse até aqui: Bruno Luiz Ribeiro; Daniele Soares, Deyslaine Soares; Eduardo Carvalho; Iasmim Albuquerque; Vanessa Kely; Wilma Cândido.

Ao PIBIC, especialmente ao meu orientador, professor Dennys Dikson Marcelino da Silva, bem como as colegas bolsistas do projeto, Vanessa Kely e Viviane Machado. Certamente ter participado do projeto de pesquisa foi um aprendizado muito grande que enriqueceu academicamente e pessoalmente a minha vida, mostrando na prática os desafios do trabalho docente. E ter a colaboração de um orientador extremamente empenhado em propor desafios e práticas pedagógicas unindo graduação e sala de aula, além de acolhimento ao longo desses três anos foi de suma importância. Claro, a parceria com as colegas foi muito relevante para meu aprendizado, para nossos debates e compartilhamento de desafios, a união permitiu que chegássemos mais longe.

Aos profissionais, técnicos administrativos, funcionários da limpeza, etc, que trabalham de forma dedicada e honrada na UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns e sempre me trataram com respeito e educação. Abro parênteses para citar Sandra que pacientemente sempre esteve disponível para atender os alunos até em horários extra para tirar infinitas xérox ao longo desses anos e a funcionária da limpeza, Maria que com amor, alegria e dedicação sempre me apoiou e torceu por mim e pelos meus colegas de graduação. Ainda agradeço também a esta faculdade que me acolheu no curso de Letras e no programa de residência estudantil, sendo minha segunda casa ao longo desses anos da graduação. Aqui



fica minha gratidão e carinho por tudo que vivi nesse espaço digno de admiração e construção de saberes.

Por fim, agradeço aos meus amigos, Breno Sales que muito me apoia, acredita em mim, sendo fiel incentivador dos meus sonhos e João Carlos Lourenço, por sua péssima retórica em me convencer a seguir a área de inglês para escrita do TCC, pelas infinitas arengas, afinal em dias cansativos e difíceis é necessário um amigo que te faça rir e esquecer os problemas, mas que muito acredita no meu potencial, incentiva meus sonhos e espera ansiosamente assistir a minha defesa do trabalho de conclusão de curso. Além disso, agradeço a todos que de forma direta ou indireta acreditaram em mim e muito contribuíram para eu ser o que sou e chegar aqui no final de mais uma etapa da minha vida, meu muito obrigado! Parte de mim é a soma de todos vocês, eu não chegaria até aqui sem o apoio, trabalho em conjunto, carinho, companheirismo, amizade e amor de vocês! Gratidão e saudade são as palavras que ficarão registradas nessas linhas, na minha história e no meu coração.

Nem sempre os dias são de sol...

Há dias que os poemas em gotas caem do céu.

A chuva é mais bela quando contemplada como arco-íris em vez de névoa.

Agora abra a janela, contemple o sol poente...

Uma flor de lis desabrocha, raízes fortes foram plantadas.

O céu sorrir pintando uma tela e o vento em boas novas traz primavera.

Os pássaros agora podem partir e alçar voos em terras longínquas...

Rumo ao mar, a águas profundas, um horizonte a desvendar.

O ciclo agora se finda e um novo começará...

Nem sempre o tempo, ser ou devir profetizará.

Sagradas certezas, escolhas, riscos não faltará.

Caminho árduo, pedra de Drummond pra enfeitar.

Página nova esculpida, história pra sonhar.

Amigos nos versos da vida,

Saudade na bagagem tão linda.

Amor pra dividir e somar.

Abraço na partida.

E um poema pra guardar.

( A AUTORA, 2019 )

## RESUMO

Este trabalho monográfico pauta-se no tema da inclusão, lançando um olhar sobre a materialização de políticas e propostas de inclusão de alunos com deficiência física de duas escolas públicas de Garanhuns. Partimos da discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional e se há silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física. Esse questionamento nos direciona a compreender a problemática da educação especial no Brasil, bem como as políticas de inclusão da pessoa com deficiência, destacando aspectos da inclusão ou do silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física em duas escolas públicas de Garanhuns. A partir deste objetivo, pontuamos como ações de pesquisa o levantamento bibliográfico de leis e documentos que normatizam a educação especial no Brasil e os princípios da educação inclusiva; a investigação dos elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantem a inclusão de pessoas com deficiência física em duas escolas públicas; bem como a análise de possíveis ações e gestos de silenciamento discursivo da pessoa com deficiência. Como fundamentos, utilizamos como base teórica os documentos referentes à perspectiva da inclusão, a exemplo de BRASIL (2015), além de conceitos da Análise do Discurso Francesa, conforme Orlandi (2007, 2008, 2010). Partindo de uma abordagem qualitativa Minayo (2002) e baseada nos princípios analíticos da AD, utilizamos a técnica de questionário para realizar a diagnose do contexto definido como lócus de análise. Tais questionários foram direcionados a dois agentes do processo de ensino, coordenadores e professores de educação física das duas escolas públicas, com intuito de obter dados e uma amostragem sobre a acessibilidade arquitetônica e prática pedagógica voltada para alunos com deficiência física. As análises permitiram obter como resultado principal que o discurso da inclusão é configurando nas leis, mas não na prática pedagógica das duas escolas. Além disso, os sujeitos, pessoas com deficiência física, são silenciados quanto aos seus direitos à acessibilidade arquitetônica e práticas pedagógicas, refletindo uma inviabilização dos seus direitos sociais, pois as escolas descumprem o que se normatiza em BRASIL (2015). Mostra-se também que a formação dos profissionais em educação para trabalhar com inclusão e acessibilidade é precária na amostra analisada.

**Palavras- chave:** acessibilidade; educação inclusiva; pessoa com deficiência física; silenciamento discursivo.

## ABSTRACT

This research aims to study about inclusion, focusing on the materialization of policies and proposals for inclusion of students with physical disabilities from two public schools of Garanhuns. We start from the discussion about the inclusion of people with disabilities in the educational context and if there is a discursive silencing of the person with physical disability. This questioning leads us to Understand a problem of special education in Brazil, as well as the privacy policies of the disabled, highlighting the aspects of integration or discursive silencing of the person with disabilities in Garanhuns public schools. Based on this aim, we point out how the research actions on the bibliographic survey of laws and documents that promote special education in Brazil and the principles of inclusive education; the investigation of the architectural and pedagogical elements that guarantee the inclusion of people with physical disabilities in two public schools; As well as an analysis of actions and gestures of discursive silencing the person with disability. As a background, we use the documents referring to the inclusion perspective, such as BRAZIL (2015), in addition to the concepts of Discourse Analysis in France, according to Orlandi (2007, 2008, 2010). Starting from a qualitative approach Minayo (2002) and based on the analytical principles of AD, we used the questionnaire technique to perform the diagnosis of the context defined as locus of analysis. These questionnaires were directed to two agents of the teaching process, coordinators and teachers of physical education of the two public schools, in order to obtain data and a sample on the architectural accessibility and pedagogical practice aimed at students with physical disabilities. The analyzes allowed to obtain as main result that the discourse of inclusion is configuring in the laws, but not in the pedagogical practice of the two schools. Besides this, subjects with physical disabilities are silenced with their rights to architectural accessibility and pedagogical practices, they reflect an unfeasibility of their social rights, as schools disregard what is standardized in BRAZIL (2015). It is also shown that the training of professionals in education to work with inclusion and accessibility is precarious in the sample analyzed.

**Keywords:** acessibility; inclusive education; person with physical disability; discursive silencing

## LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1- PARTICIPANTES DA PESQUISA (ESCOLA "A")-----	91
QUADRO 2- PARTICIPANTES DA PESQUISA (ESCOLA "B")-----	91
QUADRO 3- QUESTIONÁRIOS DA ESCOLA "A"-----	98
QUADRO 4- QUESTIONÁRIOS DA ESCOLA "B"-----	100

## **LISTAS DE SIGLAS**

AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com Deficiência
C1	Coordenador pedagógico 1
C2	Coordenador pedagógico 2
P1	Professor de educação física 1
P2	Professor de educação física 2
PPP	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 LEIS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO .....</b>	<b>20</b>
2.1 Aspectos da Declaração de Salamanca .....	20
2.2 A Educação Especial na legislação brasileira .....	23
<b>3 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira .....</b>	<b>43</b>
3.1.1 Diferenças entre integração e inclusão .....	57
<b>3.2 Um olhar específico para a inclusão .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3 Acessibilidade da pessoa com deficiência física e a educação: direito constitucional e direito social juntos .....</b>	<b>67</b>
<b>4 UM OLHAR PARA A ANÁLISE DO DISCURSO .....</b>	<b>75</b>
4.1 Sujeito, História e Sentido .....	80
4.2 Discurso e Silêncio .....	83
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>89</b>
5.1 Método da análise .....	89
5.2 Cenário, participantes da pesquisa e corpus de análise .....	90
5.3 Etapas da realização da pesquisa .....	92
<b>6 UM OLHAR PARA OS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>97</b>
6.1 Descrição e transcrição dos questionários .....	97
<b>6.2 Análises dos questionários: uma visão comparativa entre duas escolas públicas.....</b>	<b>102</b>
6.2.1 Comparação entre os coordenadores das duas escolas .....	102
6.2.2 Comparação entre os professores de educação física das duas escolas.....	108

6.2.3 Escola e sujeitos: um olhar de interface .....	114
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) PROFESSOR (A).....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) COORDENADOR (A)</b>	<b>128</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Garcia (2013), na última década, a política de educação especial no Brasil ganhou contornos que merecem ser analisados por causa de suas mudanças conceituais e estruturais. Além disso, para a autora, parte desse movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos indivíduos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.

Nesse viés, é pertinente ressaltar que a Educação Especial no Brasil atualmente tem sido definida de acordo com uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, assim como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos. Logo, devemos ter em mente que a Educação Especial nessa perspectiva é um elemento integrante e indistinto do sistema educacional, que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares partindo de um projeto, organização e prática pedagógica voltados para o respeito à diversidade dos alunos, exigindo diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

Assim sendo, não devemos enxergar a Educação Especial como uma maneira de acentuar diferenças entre os alunos que estão enquadrados nessa modalidade, mas de perceber que apesar dos serviços educacionais especiais serem diferenciados, eles não se desenvolvem isoladamente, pois fazem parte de uma estratégia global de educação com vistas a inclusão.

Neste patamar, sabemos que o tema da inclusão de pessoas com deficiência nos vários setores da sociedade é um paradigma relativamente recente no Brasil e que, a partir da década de 1990, o termo inclusão passou a denominar ações nas quais a sociedade se organiza para atender às necessidades da pessoa com deficiência, com objetivo de possibilitar a convivência de todos em um único sistema. A questão é complexa, visto que as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência também surgiram recentemente, a maioria depois da década de 90, porém essas pessoas ficaram por muito tempo “a margem da sociedade”.

O aprimoramento da discussão acerca dos dados de pessoas com deficiência no Brasil foi baseado no documento “*Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais*”, lançado pelo IBGE em abril de 2018. O

documento apresenta dados relativos a vários grupos, como jovens, idosos, povos indígenas e pessoas com deficiência, além das abordagens étnico-racial, de gênero, entre outras.

Segundo dados do IBGE, em 2018, a proporção de pessoas com deficiência na população brasileira corresponde a 6,7%, bem inferior aos 23,9% anteriores divulgados pelo censo 2010. Além disso, para produzir os indicadores sobre pessoas com deficiência, o IBGE utilizou a mesma base de dados do Censo 2010, porém a nova margem de corte pode ser explicada devido o IBGE ter mudado a forma de interpretar os dados, criando um novo indicador. Na margem de corte anterior, foram contadas as pessoas que responderam ter alguma dificuldade em pelo menos um dos quesitos: enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas, a partir de uma escala com os itens: “nenhuma dificuldade”, “alguma dificuldade”, “muita dificuldade” e “não consegue de modo algum”. A nova proposta utilizada atualmente agrupa apenas as pessoas que têm “muita dificuldade” ou não conseguem de modo algum”, como pessoa com deficiência.

Conhecer a quantidade de crianças e jovens com deficiência no Brasil é importante para promover políticas públicas de universalização do acesso à educação básica e de oportunidade de aprendizagem para todos, ressalta Moreira; Cibas; Micas (2018).

Logo, considerando a educação inclusiva como uma das ferramentas na promoção para o respeito e igualdade de oportunidades para os alunos com ou sem deficiência, pretendemos, com este trabalho, investigar qual o tratamento dado por duas escolas públicas ao tema da inclusão do aluno com deficiência física, e sobretudo, se as condições arquitetônicas e pedagógicas confluem para inclusão, exclusão ou silenciamento desses sujeitos. Para tanto, partiremos da discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional e se há silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física. Esse questionamento, nos direcionará a investigação do nosso objetivo geral.

Assim, pontuamos como objetivo geral: Compreender a problemática da educação especial no Brasil, bem como as políticas de inclusão da pessoa com deficiência, destacando aspectos da inclusão ou do silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física em duas escolas públicas de Garanhuns.

Cabe ressaltar também que optamos utilizar em nosso trabalho o termo pessoas com deficiência ao invés do termo “pessoas com necessidades especiais”

ou “portadoras de deficiências”, visto que a pessoa com deficiência não porta sua deficiência, ela tem uma deficiência. Além disso, de acordo com a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência/ONU (2003), ficou decidido que o termo mais adequado a ser utilizado é “pessoas com deficiência”. Diante disso, entendemos que ao rotular alguém como “portador de deficiência”, ressalta a deficiência que passa a ser vista como “marca” principal da pessoa, em detrimento da sua condição humana.

Definimos como objetivos específicos neste trabalho:

- 1) Realizar levantamento bibliográfico de leis e documentos que normatizam a educação especial no Brasil;
2. Expor e comentar documentos que configuram os princípios da educação inclusiva;
3. Investigar os elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantem a inclusão de pessoas com deficiência física em duas escolas públicas.
4. Analisar possíveis ações e gestos de silenciamento discursivo da pessoa com deficiência encontrados nos dados.

Com isso é possível refletir sobre as implicações que o silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física pode causar com respeito a questões éticas, observação e análise das questões arquitetônicas e pedagógicas em contexto escolar voltadas para efetivação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13. 146 de 06 de julho/2015).

Inicialmente, justificamos a realização desse trabalho pelo interesse em refletir sobre questões teóricas-práticas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, visto que a discussão sobre a temática tem crescido e torna-se relevante discutir e analisar como a proposta de educação inclusiva relacionada à educação especial tem sido explanada nos documentos oficiais e como as práticas de inclusão estão sendo efetivadas nas duas escolas públicas público-alvo da pesquisa. Além disso, precisamos debater as novas mudanças ocorridas no modelo educacional vigente que apontam para um projeto de educação inclusiva dinâmico que abarca todos os sujeitos sociais.

Como uma segunda justificativa para realização deste trabalho, podemos apontar o desejo de refletir sobre o Silenciamento discursivo, surgido através das

aulas sobre Análise do Discurso, na disciplina de Estudos Linguísticos III, no curso de Licenciatura em Letras. Durante a disciplina mencionada foi realizado um seminário para debate do livro “Análise do Discurso: princípios e procedimentos, de Eni Orlandi”, o qual despertou questionamentos sobre alguns conceitos da AD, por exemplo, os conceitos de ideologia, formação discursiva e silenciamento. Entender a significação do silêncio é algo instigante e essa inquietação resultou nesse trabalho. Já a escolha pelo estudo direcionado a pessoa com deficiência física, surgiu de uma carência de estudos voltados para esse tipo de deficiência numa perspectiva de análise discursiva enfocando o Silenciamento da AD francesa, pois sabemos que voltar o olhar para o silêncio não é uma tarefa fácil, e como nos lembra Orlandi (2007, p. 50) “o silêncio não é interpretável, mas compreensível.”

Diante desse panorama, a contribuição desse trabalho está em promover uma discussão e reflexão de um tema relevante e pouco explorado na área, mas também nos levará a uma melhor compreensão dos sentidos e significações atribuídos aos discursos direcionados aos deficientes físicos no contexto escolar.

Cabe destacar que existem algumas pesquisas voltadas para a acessibilidade de deficientes físicos, entretanto tais pesquisas não analisam o conceito de silenciamento que é uma das categorias da Análise do Discurso. Além disso, discorrer sobre essa temática de como a escola promove ou pode promover o silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física é algo relevante para compreendermos como a escola tem lidado com o desafio de se reformular para acolher esses sujeitos reconhecendo-os, respeitando-os, valorizando as diferenças, promovendo a igualdade de oportunidades entre essas pessoas. Também serve para analisarmos, refletirmos e traçarmos um quadro descritivo atual de como o “pôr em silêncio” pode contribuir para a construção de sentidos excludentes no sistema educacional.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizaremos como aporte teórico autores que discutem alguns conceitos-chave em Análise do Discurso, tais como discurso, sujeito, formação discursiva, silenciamento, implícito, dito e não-dito, pois recorreremos à Análise do Discurso de linha francesa, uma vez que essa teoria toma por objeto de estudo o discurso no qual confluem a língua, o sujeito e a história, procurando compreender a produção de sentidos em uma sociedade. Também utilizaremos autores que discutem a temática da educação inclusiva, visto que a escola é um ambiente que deve proporcionar construção de saberes e promoção da

inclusão de alunos com ou sem deficiência. Assim, ganham importância autores como Orlandi (2007; 2008; 2010), Maingueneau (1997, 2015), Beyer (2005), Mantoan (2003), sem deixarmos de considerar também os documentos oficiais, como *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006), a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) entre outros documentos.

No que se refere à metodologia, partimos de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), e baseada nos princípios discursivos-analíticos da AD, utilizamos a técnica de questionário para realizar a diagnose e discussão dos dados, a fim de investigarmos e compreendermos a realidade sobre acessibilidade arquitetônica e prática pedagógica voltada para pessoa com deficiência física no espaço educacional nas duas escolas públicas pesquisadas. Tais questionários foram direcionados a dois agentes do processo de ensino, coordenadores pedagógicos e professores de educação física. Além de questionários, também discutimos sobre alguns documentos oficiais, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com intuito de obter uma amostragem, identificar e analisar dados sobre as práticas pedagógicas existentes voltadas para a pessoa com deficiência física, bem como efetivação ou não da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) por partes das escolas participantes da pesquisa.

Como resultados, acreditamos que este trabalho, ao apontar um breve quadro descritivo de como a escola tem lidado com o a pessoa com deficiência física e a relação com o princípio da integração/inclusão ou possível exclusão através do silenciamento discursivo desses sujeitos, pode contribuir para um aprimoramento da discussão da temática, bem como direcionar nossos olhares para enxergar a educação especial como uma ferramenta que, aliada a educação regular, possibilita uma possível quebra do pensamento cultural exagerado que se tem da pessoa com deficiência como “incapaz” e “anormal”.

Quanto à organização deste trabalho, podemos dividi-lo em sete seções. Na primeira seção introdutória, abordamos brevemente sobre o debate em torno da educação especial e proposta de educação inclusiva da pessoa com deficiência, bem como mencionamos os objetivos propostos, a justificativa da pesquisa, o referencial teórico e metodologia adotada no trabalho. Na segunda, abordamos

acerca das Leis e políticas de inclusão voltadas para a educação especial brasileira, de modo que discutimos também sobre uma política pública a nível internacional. Na terceira, damos continuidade à fundamentação teórica, tratando, inicialmente a cerca da configuração da educação especial ao longo dos anos até a proposta de educação inclusiva, para, em seguida, tratarmos sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira na primeira subseção, discussão sobre a perspectiva da inclusão na segunda subseção e, por último, tratamos sobre a acessibilidade na legislação e na educação, bem como o conceito de deficiência em alguns documentos oficiais. Na quarta, discutimos sobre a Análise do Discurso de linha francesa no qual retomamos um percurso histórico, além de explicação sobre os conceitos de sujeito, história e sentido na primeira subseção e tomando os discursos como práticas sociais trazemos a discussão os conceitos de discurso e silêncio para a AD francesa, na segunda subseção. Na quinta, explicitamos a metodologia empregada para a realização desta pesquisa, bem como tratamos do método da análise, cenário, participantes da pesquisa, corpus de análise e as etapas de realização da pesquisa. Na sexta, realizamos a análise dos dados colhidos, a qual foi feita considerando alguns documentos oficiais sobre educação especial e inclusiva e alguns conceitos analíticos da AD francesa explicitados na fundamentação. Por fim, na sétima seção, finalizamos o trabalho com as considerações finais.

## 2 LEIS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Diante de um cenário no qual as políticas públicas inclusivas estão ganhando um espaço maior de discussão e no qual a ideia de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente social e escolar ainda não é bem recebida, entendemos que se faz necessário uma reflexão sobre os novos paradigmas da ideia de uma escola inclusiva. Sobre a ideia de uma escola inclusiva, Beyer (2005) considera que tal ideia é altamente desafiadora, pois a escola necessita ter a capacidade de atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem e trabalhar em uma ação conjugada envolvendo os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico.

As políticas voltadas para a educação da pessoa com deficiência no Brasil constituem algo historicamente recente e vêm ocupando espaço em debates, fóruns internacionais sobre educação, o que revela uma crescente preocupação governamental e social com vistas ao processo inclusivo atrelado com a educação especial. Deste modo, é relevante fazermos um histórico sobre algumas leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial em diferentes períodos. *A priori*, iniciaremos nossa reflexão pela Declaração de Salamanca, *a posteriori* discutiremos leis, decretos e programas brasileiros voltados para a pessoa com deficiência, e em ordem cronológica. Destacamos que sempre que aparecer a expressão “pessoa portadora de deficiência” em nossa discussão, significa que os documentos oficiais ainda utilizavam essa expressão para se referir a pessoa com deficiência.

Na próxima subseção, iniciaremos nosso debate sobre os documentos normativos direcionados à educação especial e à perspectiva inclusiva partindo de uma política pública a nível internacional, pois a mesma influenciou uma concepção de educação inclusiva em vários países.

### 2.1 Aspectos da Declaração de Salamanca

Começaremos destacando uma política pública a nível internacional, visto que a mesma influenciou uma concepção de educação inclusiva no Brasil e em outros países. Em 1994, ocorre a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, que resultou na conhecida Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO e governo espanhol, entre 7 e 10 de Junho de 1994. O intuito dessa declaração foi fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com a perspectiva de inclusão social. Os pressupostos da declaração se difundiram rapidamente e influenciaram a elaboração de políticas de educação inclusiva no Brasil. Podemos considerar extremamente inovador esse documento, visto que a Declaração de Salamanca estabeleceu que as crianças com deficiência devem ser incluídas no âmbito mais amplo da Educação para Todos, que visa à inclusão de todas as crianças que, por qualquer motivo, estão fora da escola. Assim, a partir da leitura de Menezes (2001), podemos dizer que a Declaração de Salamanca proporcionou uma oportunidade singular de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que declara, o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

É importante lembrar que a Linha de Ação proposta em Salamanca baseou-se na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especificamente as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Como princípio fundamental da Linha de ação, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Segundo o documento do MEC *Recomendações para construções de escolas inclusivas* (2006, p. 18)

Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 2006, p. 18).



Assim, essas condições acabam gerando vários desafios aos sistemas escolares, pois nem todas as escolas estão preparadas fisicamente e pedagogicamente para receber crianças nessas condições.

De acordo com o referido documento do MEC já mencionado (BRASIL, 2006) no contexto da Linha de Ação, o termo “necessidades educacionais especiais” diz respeito a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Assim, muitas crianças vivenciam dificuldades de aprendizagem e, portanto, mostram necessidades educacionais especiais, em algum momento de sua escolarização. Isto implica as escolas buscarem uma maneira de educar com eficácia todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Assim, é cada vez mais unânime que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria das crianças.

Esse viés, levou ao conceito de escola integradora. Segundo o dispositivo legal *Recomendações para construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006) “o desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que sofrem de deficiências graves.” (BRASIL, 2006, p 19).

O documento de Salamanca só veio contribuir para a discussão de tais ideias e pressupostos de que a educação inclusiva no Brasil era e é algo necessário e emergente. Além disso, reuniram-se em Salamanca mais de 300 participantes, com representação de 92 governos e 25 organizações internacionais. O tema da inclusão passa a ter uma maior discussão e a configuração do espaço escolar é retratada como como lugar que inclua todas as pessoas, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Tais ideias implicam uma reforma da escola regular e Mayor (1994, p. 4) aborda esse aspecto no prefácio do documento *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais*, pois

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais-problema que afecta igualmente os países do Norte e do Sul - não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e económica o que implica uma profunda reforma da escola regular.(UNESCO,1994, p. 4)

Importante também é mencionar que a Declaração de Salamanca “reafirma” o direito à educação de todos os indivíduos baseada na Declaração Universal dos

Direitos do Homem de 1948, e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 com o compromisso de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais. O documento também “relembra” as diversas declarações das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais incentivam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Na próxima subseção, discutiremos sobre a Educação Especial na legislação brasileira, uma vez que ampliará nossa discussão e entendimento sobre como está ancorado as determinações nos documentos oficiais para esta modalidade da educação.

## **2.2 A Educação Especial na legislação brasileira**

Nosso ponto de partida com relação às políticas públicas brasileiras é o ano de 1961 com a Lei nº 4.024/61 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No âmbito da educação não atribuía à rede regular a responsabilidade de atender pessoa com deficiência, entretanto o artigo 88º, título X, que tratava da educação desse público chamando-os de excepcionais, foi revogado pela Lei nº 9.394/96, agora passando a afirmar que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1996)

Ao atribuir o nome de “excepcionais” à pessoa com deficiência, notamos que a referida lei promovia uma exclusão na educação regular e estigma social à pessoa com deficiência que estava sendo limitada a um patamar desviante do enquadrado na ideia de normalidade.

Em 1971, temos a Lei nº 5.692/71. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que substitui a lei anterior e é voltada para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. No artigo 9º, a Lei afirma:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Logo, percebemos que a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para pessoas com deficiência.

Em 1988, temos a publicação da Constituição Federal, que revela preocupação no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência, visto que no artigo 208, inciso III, temos o seguinte texto: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”(BRASIL, 1988). Logo, notamos que a temática do atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência na rede regular não é algo novo e sim que ganha contornos gradativos com o passar dos anos.

Isso nos faz perceber que as escolas regulares brasileiras demoraram muito tempo para integrar a inclusão como prática educativa em seu ambiente. Isso porque no Brasil a partir dos anos noventa é que os direitos da pessoa com deficiência passaram a ser mais definidos, ganharam maior ênfase e visibilidade. Além disso, o documento de Salamanca só veio a enfatizar ainda mais a preocupação e anseio do Brasil e vários países com a questão da educação inclusiva.

Prosseguindo com o percurso no âmbito das Políticas Públicas Nacionais, em 1989 com a Lei nº 7.853/89, é disposto o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Com a referida lei, ocorre inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa. Além disso, é definido como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa da sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

Cabe frisar que as normas desta Lei objetivam garantir às pessoas com deficiência as ações governamentais necessárias ao 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. Nesse sentido, ao poder público compete assegurar os direitos básicos as pessoas com deficiência, logo temos no artigo 2º o referido texto:

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. (BRASIL, 1989)

Devemos salientar que o processo de inclusão da pessoa com deficiência deve partir de um movimento social visando romper as barreiras da exclusão não apenas na escola, mas deve ser um processo mais amplo que respeite as diferenças e integre a pessoa com deficiência no meio social. Cientes desse panorama, voltemos ao nosso percurso histórico sobre as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência ao longo dos anos.

Em 1990, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, que dispõe acerca da proteção integral da criança e do adolescente, e também atribui à rede regular de ensino a responsabilidade de atender preferencialmente “portadores de deficiências”, pois é um direito educacional, isto no artigo 54, inciso III. Já no artigo, são reforçados os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990)

Entretanto, apesar dos avanços conquistados com relação aos direitos das pessoas com deficiência, em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, ocorre um retrocesso das políticas públicas no movimento da inclusão, pois foi orientado o processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19). Esse aspecto contribuiu para separação dos espaços comuns e especiais.

Após o retrocesso das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, em 1996, volta a preocupação e ênfase da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular, pois a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDBEN 9.394/96) dedicou um capítulo à Educação e estabelece a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, em 2013, a referida lei sofre alterações relacionadas à educação da pessoa com deficiência, e essa mudança acontece no artigo 4, inciso II, que foram alterados pela Lei nº 12.796/13, na qual é estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuito aos educados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2013). Já no artigo 59, a lei estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo,

métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

É importante lembrar que este dispositivo legal toma como referência o texto da Constituição de 1988 e do Estatuto da criança e do Adolescente para explicitar a declaração do direito à educação além de dividir a educação brasileira em dois níveis: educação básica e ensino superior, e determinar os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública.

Enquanto isso, em 1999, surgiu o decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Além disso, é estabelecida a matrícula compulsória das pessoas com deficiências.

Nos anos seguintes à década de 90, surgem com mais força políticas voltadas para pessoas com deficiência e novos termos vão sendo inseridos no Brasil, como por exemplo, “educação inclusiva”.

Em consonância com tal discussão, no ano 2000, o Plano Nacional de Educação firmou objetivos e metas a serem cumpridas a curto e médio prazos para a melhoria da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Também é publicada a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação, isso no artigo 1º, capítulo I. Já no artigo 2º, define: I: acessibilidade; II: barreiras; III: pessoa com deficiência; IV: pessoa com mobilidade reduzida; V: acompanhante. Todas as redações dadas pela Lei nº 13.146/2015.

Enquanto isso, em 2001, é instituído no Brasil os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” que foram estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Esta resolução institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assim, foi determinado que os sistemas de ensino devem

matricular todos os alunos, levando em conta que as escolas organizem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), e isso contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Entretanto, ao pressupor a possibilidade de substituição do ensino regular acaba não potencializando a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, ressalta que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que as escolas favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, sinaliza um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Em síntese, a lei mencionada firmou objetivos e metas a serem cumpridas a curto e médio prazos para a melhoria da educação em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades de ensino, definiu a educação especial, como modalidade de educação escolar, que terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (diretriz 8.2), além da formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o PNE. ( diretriz 8.2 )

É pertinente entendermos o que significa diversidade quando relacionada às pessoas com deficiência. Para Scott (1995 apud SKLIAR,1999, p. 22) “ (...) a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder”.

Nesse viés, Skliar (1999) destaca que nos documentos oficiais e nos discursos das instituições de educação especial, é recorrente encontrar a utilização do termo diversidade, diversidade neste e em outros contextos mais amplos denota uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais.

Retornando às políticas públicas nacionais, temos, em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (a), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, define no artigo 2º, II que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2002)

Ainda no mesmo ano, temos a Lei nº 10. 436/02 (b), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, (art. 1º), determina que o poder público garanta formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e utilização das comunidades surdas do Brasil ( art. 2º ) e inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério. (art. 4º)

Enquanto isso, “a Portaria MEC nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional, isso em seu artigo 1º.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (a)*, cartilha com o intuito de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Ainda no mesmo ano, temos a publicação do decreto nº 5.296/04 (b) que regulamentou as leis nº 10. 048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No mesmo ano, o Programa Brasil Acessível é implementado com o intuito de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. Nesse sentido, notamos que, com o passar dos anos, a preocupação com a promoção da acessibilidade no espaço escolar ganhou contornos gradativos impulsionando também ações educacionais arquitetônicas voltadas às pessoas com deficiência.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 (a), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, objetivando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10) :

em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são dispersados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Ainda em 2005, é estabelecido o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir) (b). O Programa Incluir tem como meta principal fomentar a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (Ifes), os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Já em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) da qual o Brasil é assinante, determina que os Estados Parte 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 de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições



com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (ONU, 2006, Art. 24º)

Compreendemos a partir da citação mencionada acima, que a garantia dos direitos educacionais na educação regular para as pessoas com deficiência deve ser efetivada e é fundamental que a sociedade não promova a exclusão desses sujeitos, pois independentemente das possíveis limitações que a pessoa com deficiência possa apresentar, estes sujeitos podem desenvolver habilidades de autonomia e independência. Cabe enfatizar que retomaremos mais adiante à discussão acerca da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), uma vez que este documento mesmo sendo internacional possui validade legal de Constituição Federal no Brasil firmada pelo Decreto nº 6.949/2009.

Ainda no mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que visa, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no âmbito com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (a), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, contendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implementação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Seus programas possuem quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Logo, o referido plano desenvolve ações para educação especial, como por exemplo, monitorar a entrada e a permanência na escola de pessoas com deficiência, em especial, crianças e jovens de 0 a 18 anos atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC); e sobre a acessibilidade afirma que as universidades terão núcleos para a ampliação do acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, materiais e processos com o objetivo de efetivar a política de acessibilidade universal.

Garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola regular é de suma importância desde a educação infantil até a educação superior, visto que as políticas públicas precisam efetivar os direitos da pessoa com deficiência em

todos os níveis e modalidades de ensino, contribuindo para construção de uma sociedade mais igualitária.

Ainda em 2007, o Decreto nº 6.094/2007 (b) determina dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, temos a publicação da nova versão da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva MEC/SEESP (2008) (a) . A referida política vem sendo amplamente disseminada e orienta as escolas a se transformarem em sistemas educacionais inclusivos, já em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU, aprovada em 13 de maio de 2008. Além disso, a política passa a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade das redes de ensino.

Nesse viés, a concepção da Educação Especial nessa ótica da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial no ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Além disso, a referida política objetiva atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação além de trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. Cabe destacar, que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado passa a ser garantido da educação infantil até a educação superior.

Ainda em 2008, temos o Decreto nº 6. 571/2008 (b) aprovado no sentido de implementar a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o qual estabelece o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional

especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2008)

O artigo 60 da Lei nº 9.394/96, cujo parágrafo único foi regulamentado pelo mesmo Decreto, assim determina:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

O Decreto nº 6.571/2008 também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, que estabelece sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências, passando este a estar em vigor acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º - A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no artigo 14. (BRASIL, 2007)

O artigo 14º do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 7.611/2011, prevê:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. (BRASIL, 2007)

Desse modo, notamos que o FUNDEB passa a orientar que as matrículas na educação especial da rede conveniada devam ser ofertadas sem fins lucrativos.

Em junho de 2009, o Conselho Nacional de Educação- CNE por meio do parecer 13 (a) aprova as diretrizes propostas pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6.571/08. Assim, por meio do parecer, é determinado:

- Obrigatoriedade da matrícula de alunos, público-alvo da educação Especial, na rede regular de ensino e da oferta de AEE;

- Função complementar ou suplementar do AEE e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização;

Nesse sentido, com relação à inclusão do AEE no projeto político pedagógico da escola regular, notamos que tal pressuposto demanda que a escola promova capacitação dos profissionais de educação, de modo que estes auxiliem no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, promova ações pedagógicas, arquitetônicas, etc com vistas a igualdade de oportunidades dos alunos e respeito a diversidade existente.

Em 2009, o Decreto nº 6.949/2009 (b) promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo (PF) (a) que foram assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Cabe ressaltar a importância legal deste documento como Constituição aqui no Brasil e relevância de um documento a nível internacional que objetiva proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência bem como seu status de ser “o primeiro tratado de direitos humanos sobre pessoas com deficiência do século 21” (SASSAKI, 2016, p.1). Na referida Convenção no artigo 1º sobre o Propósito temos o seguinte texto:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (ONU, 2006)

Logo, a partir da citação acima notamos o quão importante é a Convenção e um avanço na legislação, pois a partir da CDPD vários direitos fundamentais da pessoa com deficiência foram reconhecidos, como por exemplo, direitos de acessibilidade, mobilidade, participação na vida política, entre outros.

É válido lembrar que segundo Sasaki (2016, p. 1) “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo (PF) foram adotados na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) no dia 13 de dezembro de 2006.” Além disso, o texto da Convenção foi promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, por meio do referido decreto mencionado anteriormente. Lembrando ainda que antes da ratificação da Convenção em nosso país, segundo Sasaki (2016) a CDPD e o PF foram ratificados com equivalência de

Emenda Constitucional pelo Senado através do Decreto Legislativo nº 186 em 09 de julho de 2008.

Em 02 de outubro de 2009, por meio da Resolução nº 4 CNE/CEB (c), foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial, no qual temos o artigo 1º tratando da matrícula de alunos com deficiência, no artigo 4º os sujeitos do AEE, no artigo 8º financiamento, nos artigos 9º e 10º o plano AEE e nos artigos 12º e 13º formação e atribuições do professor de AEE. Na referida resolução, destacamos nas linhas que seguem, o artigo 1º, pela preocupação que o aluno com deficiência seja matriculado na rede regular mesmo que também permita a matrícula no AEE, e o artigo 4º, por definir o público-alvo do AEE e nosso trabalho promove discussão sobre um dos públicos do AEE, as pessoas com deficiência.

Art. 1º. Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Art. 4º. Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:  
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.  
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.  
III – Alunos com altas habilidades /superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. ( ibid, 2009 )

Assim, tal resolução aborda também que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino além de incluir o AEE como parte integrante do processo educacional. Diante disso, do ponto de vista legal, a Educação Especial não poderá mais ser considerada como um apêndice da educação regular.

Em 2011, temos o Decreto nº 7.611/2011 (a), o qual revoga o decreto nº 6.571/2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. O Decreto nº 7.611/2011 dispõe

sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

O decreto afirma no seu 1º artigo que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis:

Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  
I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; (BRASIL, 2011)

No artigo 2º, inciso 2, temos proposta do AEE integrada a proposta pedagógica da escola:

§ 2º. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Diante da citação acima, notamos o quão importante é o trabalho em conjunto do AEE com a proposta pedagógica da escola, pois permite que o público-alvo da educação especial tenha participação, acesso, e igualdade de oportunidades na educação regular.

Ainda em 2011, temos o Decreto nº 7.480/2011 (b). Tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.690/2012. Até 2011, a Educação Especial e Inclusiva eram definidas na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

No mesmo ano também é lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem limite, por meio do Decreto 7.612/2011 (c). No referido plano, o artigo 3º determina a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Além disso, o Plano Viver sem Limite tem 4 eixos: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde.

Em 2012, é estabelecida a Lei nº 12.764/2012 (a) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei citada altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, define pessoa com transtorno do espectro autista no art. 1º, § 1º e considera a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, no art. 1º, §.

No mesmo ano é lançado o Decreto nº 7.750/2012 (b) que regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo

a Computadores para Uso Educacional – REICOMP. No parágrafo 1 do artigo 1º temos o seguinte texto:

§ 1º. O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador – software – neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, notamos que o processo inclusivo educacional da pessoa com deficiência deve abarcar também a tecnologia, rompendo assim as barreiras digitais que possam impedir esse público de ter acesso a informação e comunicação no meio digital, caso, por exemplo, a pessoa com deficiência auditiva necessite ler um texto em Libras em determinado site.

Em 2014, temos a Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). No referido plano, temos a meta número 4 sobre educação especial que diz:

Universalizar para a população de 4 ( quatro ) a 17 ( dezessete ) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado , preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Diante da citação mencionada acima, observamos que o acesso a educação básica e ao AEE devem ser ofertados na rede regular de ensino, mas com um sistema educacional inclusivo, o que demanda novas formulações no espaço educacional.

O PNE (BRASIL, 2014) é um plano que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a área educacional e é composto por 20 metas que abarcam todos os níveis de formação , desde a educação infantil até o ensino superior. É um documento extremamente importante, visto que garante foco sobre questões da educação inclusiva, capacitação e o plano de carreira dos professores, aumento da taxa de escolaridade dos brasileiros, entre outros pontos.

Em 2015, é sancionada a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência que ficou conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei está em vigor desde janeiro de 2016. No capítulo IV, artigo 27º é abordado o direito à educação, com base na Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Exatamente por a educação da pessoa com deficiência ser um direito institucional cobrado em todos os níveis e modalidades, nos interessa debater como as escolas públicas estão possibilitando em suas práticas pedagógicas estratégias de ensino que contemplem as necessidades desse alunado de maneira que promovam a inclusão, bem como os possíveis desafios diante da realidade da educação especial nas escolas participantes da pesquisa.

Quanto ao aspecto da acessibilidade, a referida Lei no capítulo I, artigo 3º, título I diz:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

Romper as barreiras arquitetônicas no ambiente educacional e social é extremamente importante, visto que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida pode ser impedida de acesso aos espaços públicos ou privados inviabilizando assim o direito de igualdade de condições, por isso este trabalho lança um olhar atento sobre essas questões que deve ser do interesse da nossa sociedade como um todo.

Sabemos que o referido dispositivo legal é de suma importância, visto que ao propor o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência visa a inclusão social e cidadã. Em consonância com tal pensamento Castro (2016 apud DUARTE, 2019, p. 4) frisa:

O Estatuto se destaca exatamente pelos propósitos supracitados e pela observância, sobretudo, ao princípio da dignidade da pessoa humana a começar pela substituição, no texto legal, do rótulo de 'portador de deficiência' para 'pessoa com deficiência'.

Além desse aspecto, a lei no seu art. 3º, inciso IV, define barreiras e as classifica em urbanísticas; arquitetônicas; atitudinais e tecnológicas.



Barreiras são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fricção e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. ( BRASIL, 2015 )

Apesar do dispositivo legal ser uma conquista social na busca por um sistema inclusivo e pelo princípio da dignidade da pessoa humana, a lei recebe crítica quanto à modificação da teoria de incapacidade, pois o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) revogou os incisos I, II e III do art. 3º do Código Civil, bem como os incisos II e III do art. 4º, que tratam respectivamente da incapacidade absoluta e relativa da pessoa. Sobre esse aspecto, Duarte afirma:

[...] ao determinar que a deficiência não afeta a plena capacidade da pessoa, o que modificou substancialmente a teoria das incapacidades, retirou o manto protetivo dessas pessoas que passaram a ser plenamente aptas para o exercício, sem a intervenção de um terceiro, de todos os atos da vida civil, inclusive os negociais.(DUARTE, 2019, p. 7)

Cabe frisar que a teoria das incapacidades tem como fundamento a proteção das pessoas que por idade ou falta do necessário discernimento, não possam praticar, pessoalmente, certos atos da vida civil. Assim, com a alteração no sistema de incapacidades, a pessoa com deficiência passou a ter assegurado o direito de exercício de sua capacidade legal sem que para isso seja necessário a intervenção de um terceiro. Desse modo, passa a ser considerado uma retirada do manto protetivo das pessoas com deficiência. Sobre a alteração da teoria de incapacidade, Duarte (2019) diz:

[...] ao determinar que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, derogou o conceito de incapacidade absoluta baseada na sanidade mental do sujeito, uma vez que passou-se a considerar como absolutamente incapazes para a prática dos atos da vida civil somente os menores de dezesseis anos, utilizando-se então, tão somente, o critério da idade. (DUARTE, 2019, p. 6)

Em 2016, é sancionada a Lei nº13. 409 que altera a lei nº 12.711/2012 e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e que já contempla educandos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Em 2017, temos o Decreto nº 8.954/ 2017 que institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da pessoa com deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. O referido decreto afirma:

Art. 1º. Fica criado o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência, no âmbito do Ministério da Justiça e Cidadania, com a finalidade de criar instrumentos para a avaliação biopsicossocial de deficiência e estabelecer diretrizes e procedimentos relativos ao Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência- Cadastro- Inclusão. (BRASIL, 2017)

Mediante as considerações apresentadas, quanto às políticas públicas voltadas para pessoa com deficiência ao longo dos anos no Brasil, notamos uma progressão de conquistas, avanços e metas que ainda precisam ser efetivadas para promoção da igualdade, equidade de direitos e que de fato garanta inclusão da pessoa com deficiência. A parceria entre a União, os Estados, educadores, pais, etc e a sociedade de maneira geral, é relativamente importante para efetivação e garantia de inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional e nos espaços sociais que são de direito dessas pessoas.

Na próxima seção, trataremos sobre educação especial e como esta modalidade da educação escolar configurou-se ao longo dos anos, até o projeto de uma educação inclusiva.

### 3 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciaremos nossa reflexão partindo de um percurso histórico da Educação Especial brasileira, com objetivo de compreender os avanços e dificuldades ao longo da sua história. Como ponto de partida, é necessário compreender qual a concepção de educação especial. Logo, ressaltamos que a Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, artigo 58º, como [...] a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Já de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial “é processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado.

O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino. Cientes de tais concepções, passaremos a refletir sobre a temática da educação especial e como esta modalidade tratou a pessoa com deficiência e/ou com necessidades especiais ao longo dos anos. Cabe destacar também, que trataremos de alguns paradigmas referentes a história da educação especial. Além disso, ressaltamos que sempre que aparecer a expressão “pessoa portadora de deficiência” em nossa discussão significa que os textos oficiais ainda não haviam adotado o termo “pessoa com deficiência”, o qual passou a ser utilizado a partir da Convenção Internacional para Proteção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência/ONU (2003).

É válido salientar e esclarecer que Educação Especial não é Escola Especial e sim uma modalidade no âmbito da inclusão, visto que algumas pessoas ainda confundem Educação Especial como sendo escola especial. Refletir sobre educação especial brasileira implica lembrar da dívida histórica da escola com o tratamento dado às pessoas com deficiência e perceber que o estigma social de incapacitado atribuído a essas pessoas ainda persiste e proporciona a exclusão desses sujeitos, levando à necessidade de um projeto inclusivo na educação brasileira. Diante desse cenário, o atendimento à pessoa com deficiência durante muito tempo foi caracterizado como:

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de 'incapacitado', 'deficiente', 'inválido' é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população. (MAZZOTA, 1982, p. 3 apud GAIA, 2017, p. 71)

Diante desse patamar, notamos que essa concepção fortaleceu o preconceito com relação às pessoas com necessidades especiais, pois concebeu as mesmas como incapazes. Segundo Carvalho (1993), se analisarmos a história da educação especial poderemos notar que assim como a fase inicial caracterizada por comportamentos sociais de negligência ou maus tratos, quanto a fase caracterizada por comportamentos de proteção e filantropia para com os deficientes estão sendo, na última década, progressivamente superadas. Logo, percebemos que a Educação Especial vem redimensionando o seu papel, pois se por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, restringido ao atendimento direto dos alunos com necessidades especiais, hoje atua como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Cabe frisar, como nos lembra Gaia (2017), que o direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil é algo historicamente recente, e, por conta disso, as Políticas Públicas voltadas para a Pessoa com Deficiência ou PcD como também são chamadas, são promulgadas com o objetivo de oferecer e garantir efetivamente igualdade de direitos e oportunidades e acessibilidade às pessoas com deficiência, bem como combater o preconceito sofrido por estas.

Retomando o olhar para a história da educação especial com relação à educação formal da pessoa com deficiência, de acordo com Beyer (2005), perceberemos períodos distintos, que oscilam desde as primeiras e acanhadas iniciativas de atendimento educacional, até as últimas propostas de sua inserção definitiva no sistema regular de ensino. Para tal autor, no que se refere à educação da pessoa com deficiência, podemos demarcar quatro momentos históricos: exclusão do sistema escolar; atendimento especial no sistema escolar; integração no sistema escolar regular e inclusão no sistema escolar regular. Todavia, ao afirmar que a pessoa com deficiência deva ser incluída na escola seria como esquecer que se há inclusão escolar o educando já pertence naturalmente à escola, além disso, a educação é um direito social garantido pela Constituição de 1988.

Segundo Gaia (2017), a partir de 1988, a Educação Especial tem o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência, sem que exista a exclusão

social, haja vista que este sujeito, é concebido como sujeito de direitos pela Constituição Federal de 1988, pois de acordo com Aranha (2000, p. 13, apud GAIA, 2017, p. 72)

o processo de garantia de acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado.

Há alguns anos, o quadro da educação especial direcionava as crianças com deficiência para serem atendidas em escolas especiais, e as crianças consideradas “normais” eram atendidas nas escolas regulares, ou seja, não havia trabalho comum entre as escolas especiais e as regulares. Além disso, como vimos anteriormente “A educação especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. (MAZZOTA, 1982, p. 10 apud GAIA, 2017, p. 71)

Compreender essa afirmação implica observar que mesmo que o princípio da igualdade seja constitucional, geralmente, uns são mais iguais que os outros. Logo, devemos entender o quão importante é a educação especial, pois seu desenvolvimento

(...) está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos. (MAZZOTTA, 1982, p. 11 apud GAIA 2017, p. 72)

Desse modo, é pertinente ressaltar que:

A clientela da educação especial é bastante diversificada, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais as mais diversas. Essas necessidades educacionais especiais [...] decorrem do confronto dos recursos educacionais comuns com as condições individuais de cada aluno. É a presença de necessidades educacionais especiais que vai, portanto, indicar se um aluno deve receber uma educação especial, e não apenas a presença de uma deficiência ou superdotação, tomadas estas como condição individual. (MAZZOTTA, 1982, p. 31 apud GAIA 2017, p. 72)

A problemática que envolve a educação especial é desafiadora e, para Beyer (2005), hoje encontra-se em um verdadeiro processo de crise de identidade. Desse modo, o autor afirma que estamos diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos essenciais da educação especial. Cientes da relevância e

necessidade de reflexão sobre a educação especial no Brasil, aprofundaremos nosso percurso histórico sobre o assunto.

Para refletimos sobre o quadro da educação Especial brasileira, é necessário relembrar que inicialmente esta se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Além disso, os médicos foram os primeiros que tiveram preocupação com a escolarização de pessoas com deficiência, estas que muitas vezes eram colocadas nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente aquelas pessoas que possuíam deficiência mental. Glat e Fernandes (2005, p. 1) ressaltam que “a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico.” Sob este enfoque, percebemos que a educação de alunos com necessidades educativas especiais se baseava num modelo de atendimento segregado, no qual a abordagem clínica, tradicional se centrava na deficiência e não nas potencialidades dos indivíduos deficientes.

Com o passar dos anos a modalidade da educação especial brasileira passa por mudanças, pois segundo Garcia (2013, p. 116)

Entre as mudanças ocorridas em relação à modalidade educação especial ao longo da década, podemos destacar: a sua inserção formal na educação básica e na educação superior; a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com eficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; a SRM como o lócus por excelência do trabalho da modalidade; as características de complementariedade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa –AEE- a marca de uma multifuncionalidade.

A respeito dessas mudanças na educação especial notamos que esta modalidade da educação na última década adotou uma perspectiva inclusiva, mas para entendermos esses novos discursos antes, é necessário revisitar a história da educação especial brasileira e refletir sobre os paradigmas educacionais no contexto dessa modalidade da educação. Disso trataremos no próximo subtópico.

### **3.1 Os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira**

Sobre a educação especial brasileira, Glat (1989) afirma que nas instituições especializadas que recebiam pessoas com deficiência o trabalho era organizado a partir de um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia,

psicopedagogia, etc) e pouco destaque era dado à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. Logo, entendemos que a educação escolar não era cogitada como necessária, ou possível, principalmente para alunos com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. De acordo com Glat; Fernandes (2005), o trabalho educacional era menosprezado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.” Todavia, Beyer (2005) ressalta que devemos lembrar que a história da educação especial mostra uma sucessão de paradigmas, no qual podemos demarcar campos distintos de predominância paradigmática. Tal autor menciona dois campos de domínio paradigmático: a predominância secular do pensamento médico e o emergente paradigma do resgate pedagógico com a concepção da educação inclusiva. Além desses dois paradigmas mais recorrentes, o teórico menciona outros dois paradigmas, o Sociológico e o Crítico-materialista.

Com relação ao primeiro paradigma denominado de “Clínico-médico”, Beyer (2005) afirma que este realça as categorias clínicas ou médicas, em detrimento das pedagogias além de centrar no desempenho da pessoa e sua insuficiência diante do padrão considerado como “normal”. Para o pesquisador, a inadequação desse modelo consistia no fato de que desconsiderava outros fatores, constituindo-se em um modelo redutor. Entretanto, o teórico menciona que da predominância do modelo médico e sua influência da educação durante o século XIX e depois no século XX, acabou resultando em um estranho hibridismo entre educação e medicina implicando no surgimento da pedagogia terapêutica.

Beyer (2005) ressalta que a hegemonia médica, situação de esvaziamento pedagógico dessa época foi contraposta por alguns autores que acreditavam que as constatações médicas não obtiveram significado fundamental para a educação. Apesar da importância dessa perspectiva da pedagogia terapêutica, observamos que esta não seria suficiente para orientar as decisões de caráter pedagógico.

Desse modo, percebemos que o paradigma clínico-médico durante muito tempo baseou-se no modelo de normalidade, percebendo o deficiente como um ser incapaz de desenvolver-se socialmente, culturalmente, relegando-o ao estigma da ideia de anormalidade. Além disso, Beyer (2005) afirma que esse paradigma não

está morto, pois ainda existe predominância de ações terapêuticas. Assim o delineamento pedagógico mantém-se ligado à orientação de natureza terapêutica.

Refletindo sobre esse aspecto, notamos que algumas escolas e instituições especiais organizam as turmas por comprometimento patológico, além de em alguns casos restringir o pedagógico e intensificar as ações terapêuticas. Logo, percebemos que o problema não é a deficiência e sim o olhar por vezes preconceituoso e a ideia de anormalidade que parte da sociedade atribui à pessoa com deficiência. Nesse viés, Skliar (1999, p. 18) menciona que

a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia de normalidade e com sua historicidade.

Por muito tempo, a escola relacionou indevidamente as pessoas com deficiência a um comportamento “anormal” que incluía o enfoque no aspecto estatístico, cultural e ao fracasso no ajustamento pessoal. Tais ideias são passíveis a um questionamento vulnerável e uma análise rigorosa da situação, visto que esses pensamentos tendem a considerar como “anormais” deficientes que antes de qualquer coisa também são pessoas, e atitudes preconceituosas só irão contribuir para a sociedade marginalizar e estigmatizar ainda mais as pessoas que fogem aos padrões comportamentais usuais, elevando-os ao patamar de desviantes.

Em síntese, Hansle (1982 apud BEYER, 2005) relata que para o paradigma clínico-médico, a deficiência é um fato clinicamente definido, apresentada como categoria terapêutica. Cientes de tais concepções, continuaremos nossa discussão e em seguida, trataremos dos demais paradigmas relacionados à história da educação especial.

Compreender os valores e as normas praticadas sobre as deficiências significa lembrar que no passado elas formaram parte de um discurso historicamente construído, no qual a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Para Skliar (1999), este discurso construído não afeta apenas as pessoas com deficiência, mas regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Devemos lembrar ainda que segundo Silva (1998 apud Skliar, 1999, p. 19) “deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder.”



Devemos salientar, como nos lembra Kirk e Gallagher (1991, p.9 apud CARVALHO,1993, p. 93) que “em anos recentes , a abordagem médica deu lugar ao enfoque ecológico, que vê a criança excepcional em interações complexas com as forças ambientais.” Para Carvalho (1993) essa nova perspectiva desloca o lócus da deficiência da pessoa, para todo o contexto sócio-político-econômico, educativo, cultural na qual está inserida, em que será valorizada ou não a deficiência que possui.

A partir dessa mudança de focalização, sob o aspecto educacional, a ideia de intervir pedagogicamente no aluno, compensando suas limitações, evolui para objetivos mais amplos de repensar o processo de ensino-aprendizagem que lhe é proporcionado e a qualidade dos vínculos que estabelece. Já sob o aspecto social, a nova abordagem ocasionou, também revisão da terminologia, em vez de deficientes, de excepcionais, passou-se a chamá-los de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas ou de altas habilidades, quando superdotadas. Segundo Carvalho (1993), predominam as pessoas e não as características que as diferenciam, acentuadamente, das demais.

Outro ponto da focalização ecológica são os movimentos a favor da integração. A inserção de pessoas com deficiência no ensino regular é uma temática que vem sendo discutida nos foros internacionais sobre educação. Nestes fóruns, segundo Carvalho (1993, p. 93) “a integração tem sido discutida enquanto princípio ( filosofia portanto ), enquanto processo (implicando em dinamismo e flexibilidade em sua implementação), quanto aos níveis de sua operacionalização (integração temporal, física, social, instrucional).” Esses movimentos tem proporcionado reflexões a respeito dos efeitos secundários da família, na própria escola e, especialmente, nas reações das pessoas ditas “normais”, em relação àqueles que apresentam deficiências ou necessidades de um atendimento especial. Cabe lembrar que integração no ambiente escolar é diferente de inclusão, pois o primeiro refere-se a participação de qualquer pessoa ao acesso educacional, enquanto que o segundo diz respeito a estratégias amplas que proporcionem acesso, permanência e equidade de direitos sociais de forma que eliminem todas as barreiras, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, etc nos espaços públicos e privados, além do que são estratégias destinadas a todas as pessoas e não apenas as pessoas com deficiência, já que a inclusão é para todos os sujeitos sociais.

Retomando a perspectiva de paradigma proposto por Beyer (2005), temos como segundo paradigma “o Sistêmico”, definido pelo teórico como a versão escolar do paradigma clínico-médico. Logo, tal paradigma implica reflexão sobre a escola e seus objetivos como instituição normativa.

Para Beyer (2005), historicamente, a escola tem sido um espaço de grupos homogêneos, pois a escola sempre procurou simplificar a complexa variedade de características dos alunos usando critérios de nivelamento tais como idade, sexo, condições cognitivas, etc. Além disso, a escola ao lidar com a situação dos alunos com deficiência agiu de maneira muito semelhante e de acordo com Bleidick (1981, p. 25 apud BEYER, 2005, p. 20) “o sistema escolar produz a redução da complexidade da deficiência, quando separa os saudáveis dos doentes. Seu meio é a organização burocrática escolar, que a regula, (...) Para deficientes há escolas especiais”.

Desse modo, nos parece que a escola regular teria uma desobrigação da responsabilidade de organizar o ensino dos alunos com deficiência, alunos tidos como “difíceis”, o que competiria ao sistema especial de ensino a tarefa de cuidar dessa clientela. Sobre esse aspecto, Beyer (2005, p. 21) salienta que “a escola especial ainda continua desempenhando, em parte, a função de ‘depósito’ de rejeitados, fracassados e deficientes, cujo desempenho não satisfaz à normatividade do currículo regular”. Entretanto, não devemos pensar na educação especial como caráter permanente e o único lugar para atender alunos com necessidades especiais ou com deficiências, nem como escola que segrega, já que a partir da Lei 9.394/96, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais passou a ser cogitado como preferencialmente na rede regular, demonstrando assim preocupação com o projeto de uma escola inclusiva.

Para Beyer (2005), o grande mérito das escolas especiais foi integrarem pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar, visto que foram as primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência, não sendo assim, escolas segregadoras. Além disso, o pesquisador acrescenta que as escolas especiais surgiram porque o sistema escolar vigente era incompleto, logo, essas escolas foram e são nada mais nada menos do que soluções complementares, que de forma alternativa oferecem auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares.

Nesse patamar, cabe aos educadores avaliar as possibilidades de aprendizagem na escola regular para alunos com deficiência ou necessidades

educativas especiais, além de participação da sociedade na efetivação das políticas públicas inclusivas desses sujeitos.

Sinteticamente, Hansle (1982 apud BEYER, 2005) enuncia que para o paradigma Sistêmico, a deficiência é um produto do sistema escolar e tratada como definição do sistema escolar.

Agora trataremos do terceiro paradigma, o “Sociológico”. Este paradigma compreende a deficiência como um ato social. Assim, a deficiência seria um construto social e culturalmente elaborado. Para Bleidick (1981, p. 262 apud BEYER, 2005, p. 23):

Das teorias correntes da educação de pessoas com deficiência, o ponto de vista sociológico é resultado de uma mudança radical na forma de encarar esta educação: a deficiência não é um determinado estado médico e também não é um produto obrigatório das instituições, mas muito mais um processo de atribuição das expectativas sociais. Ela está ligada as normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos, e é linguística e simbolicamente mediada. O deficiente desvia-se das normas da sociedade, porque ele é 'outro de uma forma não desejável' (Goffman). [...]

Refletindo sobre este paradigma, percebemos que o estigma social atribuído às pessoas com deficiência revela um preconceito social que enxerga esses sujeitos como desviantes da normatividade social. Beyer (2005) acrescenta ainda que é importante diferenciarmos o estigma defectivo do estigma culposos. Assim, o primeiro relaciona-se ao estigma visível, socialmente atribuído a uma pessoa com deficiência física, sensorial ou mental, por exemplo. Enquanto isso, o segundo estigma está vinculado à não correspondência entre a performance do indivíduo e os níveis de desempenho socialmente estabelecidos, situação corriqueira no espaço escolar. Este estigma muitas vezes leva a avaliação de alunos em situação de fracasso escolar como um processo de culpabilização, visto que esses alunos “seriam” culpados de não acompanhar as exigências do currículo escolar. A situação é complexa, e deve ser discutida considerando que estratégias pedagógicas devem ser realizadas nos sistemas de ensino, de forma que o trabalho coletivo entre professores, gestores, coordenadores, alunos e sociedade tentem diminuir ou acabar como fracasso escolar. Logo, atribuir um processo de individualização ao fracasso escolar relacionando-o à deficiência individual de alguns alunos, não contribuirá para a escola progredir em um projeto de educação inclusiva nem diminuirá os índices de fracasso escolar.

Em resumo, Hansle (1982 apud BEYER, 2005) afirma para o paradigma Sociológico a deficiência é uma atribuição resultante de expectativas sociais e relacionada como um estigma social.

Por último, temos o paradigma “Crítico-materialista” proposto por Bleidick (1981); Reichmann (1984) e Jantzen (1987) apud BEYER 2005, p. 24 ). Este paradigma foi inspirado no pensamento marxista e suas posições não são unânimes, já que Bleidick diferente dos dois autores, discorda de alguns principais conceitos marxistas.

Para Reichmann, a deficiência deve ser compreendida como uma realidade de indivíduos concretos, inseridos num contexto social, que apresenta suas relações e contradições. Assim, a situação socioeconômica, os processos de empobrecimento, de dominação econômica passam a ser confrontados com a realidade social das pessoas com deficiência. Portanto, para uma compreensão crítico-materialista da realidade das pessoas com deficiência, uma visão mais abrangente deve se contrapor à perspectiva do modelo clínico. Logo, é importante averiguar a formação das relações sociais excludentes para pessoas com deficiência e pessoas socialmente marginalizadas primando possibilidades de inserção dessas pessoas na vida econômica da sociedade.

Resumidamente, Hansle (1982 apud BEYER, 2005) menciona que, para o paradigma Crítico-materialista, a deficiência é um produto da sociedade capitalista e apresentada como resultado socioeconômico.

Mediante as discussões realizadas sobre os paradigmas na educação especial, adentraremos agora em um percurso histórico mais detalhado, trazendo também novas considerações sobre o cenário da educação especial no Brasil.

A análise de várias pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Entretanto, sabemos que a educação especial brasileira ainda continua sendo considerada como uma subárea da educação muitas vezes tratada como tópico sub-teorizado. É necessário um olhar mais amplo sobre a educação especial, visto que as políticas públicas voltadas para essa modalidade ainda necessitam de maiores discussões e efetivações de ações inclusivas que promovam igualdade no espaço social e cultural da clientela atendida. Skliar (1999, p. 17) afirma que

a educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora /reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão.

Enfatizamos que abordar a questão da medicalização na educação especial não é tarefa fácil, pois a prática de medicalização esteve diretamente voltada para o tratamento e cuidado do corpo da pessoa com deficiência, refletindo também numa medicalização da sua vida cotidiana, de sua escolarização, de sua sexualidade. Skliar (1999) alerta para o fato da aliança da medicalização com a caridade e beneficência como constituição de um processo complexo e multifacético. Segundo Skliar (1999, p. 20) “ se trata da legitimidade moral com que a atividade missionária e o auxílio criativo são aceitos como respostas válidas na educação especial, com o objetivo de humanizar- e naturalizar – aos sujeitos”. Este processo de auxílio missionário abre porta para duas perspectivas, uma que tende a considerar o deficiente como o “coitado”, alguém incapaz de progredir sozinho na vida social e escolar, e outra perspectiva que tenta naturalizar esse indivíduo na sociedade buscando incluir esses sujeitos.

Diante desse cenário, Beyer (2005) ressalta que nos encontramos numa situação de significativa mudança na função pedagógica da educação especial, isso implicaria uma mudança do conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas do ensino regular. Portanto, tal mudança paradigmática e também na proposta pragmática significa um movimento de descentralização da educação especial.

O princípio de organização escolar nas práticas históricas da educação especial sempre ocorreu pela racionalidade que afirmava que os alunos especiais deviam ir até a escola especial, uma vez que nesta escola concentravam-se os recursos pedagógicos necessários para sua educação. Contudo, os tempos atuais sinalizam para uma mudança de rumos na educação das crianças com deficiência, saindo de uma proposta de educação especial fixa para uma proposta de uma educação especial móvel. Inclusão de todos os alunos parece ser a expectativa da escola do futuro.

Beyer (2005) enuncia que se pensarmos na história da educação escolar para todos, perceberemos que nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal foram privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos. Para o pesquisador, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma, dado que as escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção além de todas serem a sua maneira, escolas especiais, ou seja, escolas para crianças selecionadas. Beyer (2005, p. 13) enfatiza:

Assim, uma escola para todos nunca existiu. A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer exceção. Nesse sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus alunos.

Voltando nosso olhar para o início do atendimento educacional das pessoas com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 6) afirma:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império 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, atual 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.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser baseado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que sinaliza o direito dos 'excepcionais' à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, ao definir 'tratamento especial' para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Já em 1973, de acordo com a política citada anteriormente (BRASIL, 2008), é criado no Mec, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) durante esse período não se efetiva uma política de acesso universal à educação, assim permanece a concepção de políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que diz respeito aos alunos com superdotação, assim apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos. Além disso, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que reafirmou pressupostos baseados nos padrões homogêneos de participação e aprendizagem de alunos com deficiência em classes comuns desde que estes possam condições de acompanhar as atividades curriculares programadas do ensino comum, assim essa política não provocou uma reformulação de práticas educacionais no sentido de valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem de alunos com deficiência no ensino comum, logo, a responsabilidade da educação desses alunos continuou exclusiva ao âmbito da educação especial.

Segundo o dispositivo legal (BRASIL, 2008) a atual Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, sugere que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A partir de 1999 é que podemos notar a educação especial sendo relacionada ao ensino regular. Isso pode ser exemplificado por meio do decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, pois 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, ressaltando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A preocupação com a ideia do projeto inclusivo na educação passa a ter maior repercussão a partir do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001. Logo, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) o plano realça que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. As políticas públicas voltadas

para a educação inclusiva começam a ser impulsionadas e surgem com força nos anos seguintes.

Nesse sentido, de acordo com o dispositivo legal mencionado anteriormente (BRASIL, 2008) no ano de 2003 o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Não pretendemos discorrer cronologicamente sobre todas as leis e decretos relacionados a educação especial, visto que na seção anterior temos esse percurso histórico detalhado, por isso ressaltamos algumas leis que servem ao nosso propósito de reflexão sobre a educação especial brasileira.

Nos reportaremos neste momento às necessidades educacionais especiais, por considerar um tópico relativamente importante e que muitas vezes é relacionado indevidamente com a deficiência sendo necessário esclarecer esse pressuposto antes de continuarmos nossas discussões.

De acordo com o documento *"Recomendações para construção de escolas inclusivas"* (BRASIL, 2006, p. 42):

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

Todavia, devemos entender que necessidades educacionais especiais não são deficiências, não pertencem a mesma significação. De acordo com o decreto nº 3298/99 que regulamenta a Lei nº 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu artigo 3º, deficiência é "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999). É importante enfatizar, que nos últimos anos é possível observar uma tendência de mudança na forma de se entender o que é deficiência e como a sociedade é responsável por ela. Sobre esse aspecto, Medeiros e Diniz (2004, p. 119) enunciam que "por trás dessa mudança está a emergência no Brasil de uma corrente política e teórica iniciada no



Reino Unido nos anos 1960, cuja maneira de definir deficiência é conhecida como modelo social da deficiência.” Assim, Medeiros e Diniz (2004) relatam que o ponto inicial do modelo social é a ideia de que a deficiência é resultante da combinação de limitações impostas pelo corpo a uma organização social pouco sensível à diversidade corporal. Dito em outros termos, a deficiência não está localizada apenas nos indivíduos, mas na incapacidade da sociedade em prever e ajustar-se à diversidade. Entretanto, sabemos que a definição de deficiência dentro do que se convencionou chamar modelo médico ainda é dominante no Brasil. Compreender o modelo médico e o modelo social cada um com suas especificidades no tratamento atribuído a deficiência, é relativamente importante para não estigmatizarmos a pessoa com deficiência a limitações e incapacidades sociais.

Voltemos a discutir sobre necessidades educacionais especiais. Segundo o dispositivo legal “*Recomendações para construção de escolas inclusivas*” (BRASIL, 2006, p. 4 ):

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional - deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos que apresentam deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. [...]

Sabemos que alguns alunos são suscetíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Logo, notamos que essa atenção especial que alguns alunos necessitam temporariamente ou permanentemente, algumas vezes leva à discriminação e preconceito desses sujeitos. O problema não é o termo necessidades educativas especiais e sim algumas pessoas estigmatizar alunos com necessidades educativas especiais a um patamar excludente e discriminatório no próprio espaço escolar. Além disso, segundo o documento publicado pelo Mec (BRASIL, 2006), a concepção de especial está associada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola.

Apesar das necessidades especiais na escola serem amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) sinaliza para uma definição de prioridades no que se refere

ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Assim, propõe uma revisão conceitual sobre Educação Especial, Alunado da Educação Especial, Pessoa Portadora de Deficiência, Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, Aluno com Necessidades Educativas Especiais, entre outros. Dentre os inúmeros conceitos, escolhemos os que parecem ser mais relevantes para nossa discussão. Desse modo, de acordo com o documento publicado pelo MEC e citado anteriormente (BRASIL, 2006, p.43) define como aluno com necessidades educacionais especiais

aquele que ‘ ... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A partir da referida citação, devemos destacar que para alguns críticos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não são necessariamente os alunos com deficiência e sim aqueles que são considerados especiais quando necessitam recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adequadas às suas necessidades. Já as necessidades especiais não se restringem ao conceito de deficiência, pois uma pessoa que sofre um acidente, por exemplo, temporariamente pode ter sua capacidade de locomoção reduzida e sua condição irá demandar necessidades específicas naquele momento. Além disso, sabemos que a pessoa com deficiência é uma pessoa com necessidades especiais assim como qualquer outra pessoa e essa condição não a coloca em um nível inferior nem diminui suas potencialidades, pois as diferenças devem unir os sujeitos e não separar ou excluir.

Com relação à concepção de pessoa portadora de deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), segundo Carvalho (1993, p. 97) diz que: “é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social”. Logo mais, trataremos de outros conceitos relevantes propostos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Pessoa portadora de necessidades especiais é a que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas ou ainda de altas

habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades. (BRASIL, 2008, p. 97)

Aluno com necessidades educativas especiais é aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sóciofamiliar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em suas aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo. (ibid, p.97)

Modalidades de atendimento educacional são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial e que implicam espaços-físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. No Brasil, as modalidades de atendimento em Educação Especial são: escola especial, sala de estimulação essencial, classe especial, oficina pedagógica, classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial. (ibid, p. 97)

Compreender tais concepções é importante para evitarmos equívocos referentes às pessoas com necessidades especiais e pessoas com deficiência. Cabe frisar que mesmo que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) tenha sido oficializada recentemente, é um avanço, pois a política serve como fundamentação e orientação ao processo global da educação de pessoas com deficiência, condutas típicas e de altas habilidades/superdotação. Segundo a tal política:

[...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Desse modo, é importante que o ensino regular promova o acesso arquitetônico e pedagógico para alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, garanta a permanência desse tipo de alunado implantando em seu ambiente uma política inclusiva sem distinções, omissões ou que silencie os direitos desses sujeitos.

Cientes de tais discussões, no próximo subtópico, trataremos das diferenças entre integração e inclusão, uma vez que esses termos ainda causam alguns equívocos para muitas pessoas.

### 3.1.1 Diferenças entre integração e inclusão

Para Mantoan (2003), estamos diante de uma crise de paradigmas com relação à ideia de uma inclusão no ambiente escolar. Assim, de acordo com Mantoan (2003,p. 9) “uma crise de paradigmas é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas.” Desse modo, notamos que o projeto de uma educação inclusiva gerou uma crise de concepção no ambiente educacional, visto que educar todo o alunado de forma que contemple todas as necessidades e especificidades demanda uma mudança radical de perspectiva educacional e reorganização das escolas.

Mantoan (2003) ressalta que toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança como também demanda muita liberdade e ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. Estamos vivendo esse momento de mudanças e inicialmente precisamos mudar concepções errôneas a respeito do projeto de uma educação inclusiva e convicções de que integração é suficiente para resolver questões de exclusão escolar. Assim, para Mantoan (2003) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando ou marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos, pois está diante de novidades relacionadas a um novo paradigma de conhecimento, mudanças culturais, sociais, tecnológicas, étnicas que nos mostram novos marcos de compreensão do mundo em que vivemos.

Aceitar uma mudança no paradigma educacional e adotar o projeto de inclusão escolar significa romper com o paradigma tradicional de uma educação voltada para organização que divide os alunos em normais e deficientes, modalidades de ensino em regular e especial, professores especializados em AEE e professores sem especialização na área inclusiva. Além desses pressupostos, é relativamente importante também, entendermos que o processo de integração difere do processo de inclusão escolar.

O debate em torno da integração e da inclusão ainda cria algumas polêmicas e segundo Mantoan (2003) mexe com as corporações de professores e de profissionais da área da saúde que atuam no atendimento às pessoas com

deficiência, por exemplo, paramédicos e outros, que tratam clinicamente crianças e jovens que possuem problemas escolares e de adaptação social. Além desse ponto, a autora lembra que existe um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar o rendimento e piorar ainda mais a qualidade do ensino se tiverem de receber alunos com deficiência.

A experiência em torno da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino tem mostrado que uma escola regular que adota uma prática inclusiva contribui para uma aprendizagem eficaz que atualiza possibilidades, reconhece as dificuldades e limitações dos alunos mas não deixa que as mesmas conduzam ou restrinjam o processo de ensino, pois o mais importante é valorização, respeito e a equidade de oportunidades para todos os alunos independente de ter ou não deficiência.

Retomando a discussão sobre integração e inclusão, Mantoan (2003) afirma que o uso da expressão integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. A partir dessas considerações propostas pela autora, notamos que o processo de integração escolar permite que o aluno tenha acesso às salas de aula do ensino regular ou ensino em escolas especiais. Assim sendo, para Mantoan (2003) pela integração escolar o aluno tem a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

Notamos que o processo de integração escolar promove uma inserção parcial do aluno, visto que o sistema escolar prevê serviços educacionais segregados e a escola não muda como um todo, uma vez que os alunos têm que mudar para se adaptarem às exigências da escola. Além disso, nas situações de integração escolar, ocorre uma seleção prévia dos alunos que estão aptos a inserção, uma vez que nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular.

Outro ponto importante no processo de integração escolar de acordo com Mantoan (2003) é que este processo indica a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos

educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Aspectos esses que não contribuem para que os alunos tenham seus talentos e habilidades totalmente explorados, pois a deficiência é tida como determinante na vida do aluno, o que denota uma visão errônea sobre esses sujeitos.

Cabe ressaltar em nosso debate que adaptação curricular é diferente de flexibilização curricular e muitas pessoas ainda confundem esses conceitos. Sobre adaptação curricular, Paganelli (2017, p. 3) diz que “na maioria das escolas, essa expressão diz respeito à redução do conteúdo para alguns estudantes sob a alegação de que estes não têm condições de acessar o currículo comum como os demais.” Essa perspectiva é utilizada pela integração, uma vez que um currículo que adota a perspectiva inclusiva dá ao aluno o direito de acessar o mesmo currículo que os demais alunos. Deste modo, a adaptação curricular seria um modelo individualizado que se baseia na deficiência das pessoas como única causa de seus problemas aprendizagem, definido pelo déficit, ressaltando assim as incapacidades e não as possibilidades dos alunos.

Enquanto isso, a flexibilização curricular está relacionada ao direito ao mesmo currículo independente das diferenças apresentadas pelos alunos. De acordo com Paganelli (2017, p. 2)

o termo flexível indica oposição ao que é duro, fixo, fechado. Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais- incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula.

Nesse sentido, percebemos que a flexibilização curricular está intimamente ligada com a proposta inclusiva, já que implica um currículo com uma mesma proposta ao grupo de alunos como um todo, procurando atender às necessidades de cada um em termos de aprendizagem e participação.

Retomando a ideia de inclusão, para Mantoan (2003) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, uma vez que não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Nesse viés segundo Mantoan (2003, p. 13) “ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” Desse modo, uma escola inclusiva recebe todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiências.

Além de questionar a integração, a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e da regular, visto que segundo Mantoan (2003) na perspectiva inclusiva elimina-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. Nesse sentido, a inclusão causa um impacto nos sistemas de ensino, já que supõe a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. Essa é uma questão complexa e o debate da temática deve ser constante, uma vez que nossa sociedade deve pensar e desenvolver estratégias na educação considerando novas possibilidades de aprendizagem de forma que promovam de fato a inclusão.

Por fim, Mantoan (2003) afirma que é preciso mudar a escola e o ensino nela ministrado para que seja adotada uma perspectiva inclusiva e aponta algumas tarefas fundamentais para essas mudanças que são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
  - Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
  - Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova repetência.
  - Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.
- (MANTOAN, 2003, p. 27)

Diante das considerações expostas, podemos perceber que o processo de inclusão escolar aponta para novas perspectivas diante do paradigma educacional tradicional, pois o processo de integração escolar não é suficiente para dar conta de uma escola com viés inclusivo e que considere a valorização das necessidades e especificidades de todos os alunos. Para algumas pessoas o projeto de inclusão é audacioso e arriscado, contudo, sabemos que o mundo, a sociedade vão mudando e à escola também é afetada por essas mudanças e não pode ficar imune às novas possibilidades educacionais que adotam o posicionamento social e ético inclusivo mesmo que isso exija em seus espaços reorganização dos seus aspectos pedagógicos e administrativos.

Cientes das diferenças entre integração e inclusão, na próxima subseção trataremos sobre como ocorreu a mudança da proposta de integração para a configuração da proposta inclusiva na educação especial brasileira.

### 3.2 Um olhar específico para a inclusão

De acordo com Beyer (2005) a partir da década de 70 ocorre mudança no sistema escolar, no qual a integração do aluno ocorria em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado para uma ideia mais radical de adaptação das escolas regulares com intuito de atender todos os alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo e grau de deficiência. Desse modo, nascia a concepção de educação inclusiva.

A proposta de educação inclusiva ganhou força sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a propagação da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que veio confirmar o movimento internacional e preocupação da sociedade com uma educação que vise a igualdade dos alunos sem discriminação e respeitando suas diferenças.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, fomentada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Sobre educação inclusiva, Pacheco (2006, p. 13) diz :

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia e reforma escolar e melhoria dos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. [...] A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade , em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração).

Aceitar que a escola deve se ajustar para promover a inclusão de todas as crianças com deficiências implica colocar sobre a escola um papel de extrema relevância e responsabilidade social. Muitas vezes, pode parecer mais cômodo silenciar essa responsabilidade e deixar que a escola continue se isentando em alguns aspectos quando dizem respeito a uma “minoría”, as pessoas com deficiência. Entretanto, a escola necessita confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las e promover uma educação de fato inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5) “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais



passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5)

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro da escola.

É importante não esquecermos que pessoas com deficiência merecem igualdade de condições sociais, por isso, de acordo com o Artigo 27º, capítulo IV da Lei nº 13.146 de 6 de julho/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), a educação é um direito do aluno com deficiência. O artigo referido diz:

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

Segundo Gaia (2017), na medida que a educação torna-se direito de todos é preciso buscar recursos para a efetivação dessa concepção, assim, a inclusão ascende no Brasil com o objetivo de garantir os direitos às pessoas com deficiência de modo efetivo e em sua plenitude. Cabe destacar o conceito de inclusão proposto por Sasaki (1947, p. 41 apud GAIA, 2017, p. 9) “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

De acordo com Beyer (2005) o enfoque na educação inclusiva tem crescido, visto que este modelo se propõe como articulador de pedagogias acolhedoras das diferenças. Entretanto, tal teórico afirma que ainda é assustadora a ideia de uma escola especial separada da escola regular. Todavia, devemos considerar os dois lados da situação, pois se adotarmos uma perspectiva de oposição entre escola especial e a escola comum remetendo ao aspecto da institucionalização estaremos esquecendo o paradigma dominante da educação especial relacionado a promessa de inclusão. Além disso, alguns autores criticam a inclusão, por exemplo, Skliar (1999) ressalta uma crítica ao discurso da inclusão, pois afirma que a inclusão

passou a existir por causa da exclusão, aspecto que exige a reflexão de para que tem servido a escola, quais são os argumentos fundamentais, as propostas de inclusão e qual é a política de significados, as representações que se produzem nessa proposta.

Contudo, Skliar (1999, p. 26) afirma que “um dos argumentos centrais da ideia de inclusão, no sistema regular de educação, é o de maior compromisso do sistema oficial com a educação de todos”. Sabemos que é um grande desafio construir uma escola inclusiva em um país com tamanha desigualdade como o Brasil, mas uma escola para todos é possível sim quando existe o trabalho colaborativo entre Estado, sociedade, família, gestores e profissionais na área da educação. Cabe destacar que no Brasil, o projeto de inclusão escolar surgiu de maneira mais significativa na década 90, e em grande medida como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países.

Nesse patamar, ocorreram várias medidas dos órgãos responsáveis pela condução de políticas educacionais brasileiras na área de educação especial. Podemos mencionar como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que atribui como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas regulares. Além disso, a Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que foi publicada no Diário Oficial da União em 14/09/01, instituiu as diretrizes para a educação especial na educação básica, orientando para o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular.

Beyer (2005) afirma que a especificidade da experiência brasileira de integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, mas foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Ao invés de se constituir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre os pais e os educadores, com rápida reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, aconteceu um movimento deslocado das bases para o topo. Como resultado, estamos diante de uma situação de vulnerabilidade no que diz respeito ao projeto de educação inclusiva. Parece que existe um descompasso entre o surgimento e formalização da política educacional nacional para os alunos considerados com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional

brasileira. Muitas escolas se encontram em situação de instabilidade diante do projeto inclusivo. Além disso, no país ainda persistem as iniciativas das escolas particulares atreladas a uma filosofia terapêutica no atendimento à pessoa com deficiência.

Segundo Glat (1998, p. 27 apud BEYER, 2005, p. 8) “sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos portadores de deficiências (...) nunca será concretizada”. Entretanto, entendemos que as escolas não serão transformadas em decorrência do estabelecimento de diretrizes político-pedagógicas. Nesse sentido, percebemos que precisamos percorrer um longo caminho para realizar uma ação planejada de conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Pensar na educação inclusiva significa também refletir de que forma e com que meios é possível realizar ações escolares inclusivas. Beyer (2005) menciona que a educação inclusiva possui dois princípios extremamente importantes, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, o projeto inclusivo passou a orientar novas propostas educacionais.

Agora parece que a questão posta pela educação inclusiva reside em fundir a educação especial com a escola regular, e isso gera em alguns críticos discordâncias sobre que tipo de escola seria melhor para atender alunos com deficiência ou com necessidades especiais. Além disso, sobre a educação especial, Glat e Fernandes (2005) afirmam que os anos 70 representaram a institucionalização dessa modalidade no nosso país, revelando uma preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências. Inicialmente, o paradigma do modelo médico presente na educação especial cede espaço para o enfoque comportamental na aprendizagem, que foram provenientes da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem e com essa perspectiva ocorre a mudança para o modelo educacional. Apesar dos avanços, o modelo educacional não representou garantia de entrada dos alunos com deficiências no sistema de ensino regular, já que a educação especial funcionava como um serviço paralelo.

Glat e Fernandes (2005) enunciam que o modelo segregado de educação especial passou a ser questionado, ocasionando a busca por alternativas

pedagógicas para inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema regular de ensino, recomendação dada no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Desse modo, é instituído no âmbito das políticas educacionais, a integração. O modelo da integração prevalece nos ambientes escolares até hoje e objetiva preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. A ideia de que “o deficiente” pode se integrar na sociedade tomou força e impulsionou a transformação radical nas políticas públicas voltadas para o deficiente, gerando preocupação com a qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela.

Segundo Glat e Fernandes (2005), no Brasil a tendência para a inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já era anunciada desde o final dos anos 70, ganhou força na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais ressaltavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. De acordo com Ferreira e Glat, (2003 apud GLAT E FERNANDES, 2005, p. 5)

[..] a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação de pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC – SEESP, 1998), resulta em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam todos os alunos. Logo, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada ao invés da homogeneidade.

Entretanto, oferecer uma educação que atenda todos os alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais, pessoas com deficiência, demanda que a escola capacite seus professores, prepare-se, organize-se, enfim adapte-se. Assim, “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa

dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. (MEC – SEESP, 1998)

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003 apud GLAT E FERNANDES, 2005, p. 5), “o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização”. Logo, surge um novo campo de atuação da Educação Especial que não visa importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, torna-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Dessa maneira, a Educação Especial não é mais vista como um sistema educacional paralelo ou segregado e sim como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Todavia, o reconhecimento crescente da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais na prática ainda não é uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Para Glat e Fernandes (2005), apesar de nos últimos anos terem sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece de condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Sabemos que na última década tem crescido no Brasil o acervo de pesquisas que oferecem dados sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional para implementar o projeto inclusivo. Além disso, ainda são poucas as pesquisas e práticas educacionais validadas cientificamente que mostram como fazer para incluir na classe regular alunos com deficiência, ou que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais. Segundo estudo de Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003, p. 35 apud GLAT E FERNANDES, 2005, p. 5-6) :

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.

Diante desse panorama, a educação inclusiva encontra-se como um assunto polêmico no Brasil, visto que após a assinatura da Convenção Internacional sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o governo determinou inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, havendo assim uma polarização entre o governo, apoiadores da inclusão e entidades que defendem a permanência dos dois sistemas de ensino, o regular e o especial.

Assim, alguns críticos defendem a manutenção do sistema de ensino regular e do especial, enquanto outros críticos acreditam que a decisão sobre a melhor escola para pessoas com necessidades especiais compete exclusivamente aos pais. É necessário perceber que seja com os dois sistemas de ensino separados ou juntos, a inclusão deve complementar e apoiar o ensino regular na formação de alunos com necessidades especiais ou com deficiência, levando-os a igualdade de oportunidades e autonomia.

Apesar das políticas brasileiras na área de educação inclusiva serem avançadas, ainda existem muitos desafios que precisam ser superados, como por exemplo, muitas escolas regulares ainda não estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais ou com deficiência, principalmente quando se refere a formação dos docentes. Nesse sentido, esperamos que em um futuro próximo, seja instituído de fato uma política verdadeiramente inclusiva na educação regular, pois a inclusão tem acontecido muitas vezes em termos de políticas e fundamentos na educação especial, mas não na educação comum.

Após as discussões expostas, adiante aprofundaremos nossa reflexão partindo para o tema da acessibilidade. Logo, na próxima subseção abordaremos sobre a questão da acessibilidade na legislação brasileira e seu conceito, visto que muitas pessoas ainda consideram acessibilidade como sendo acessibilidade arquitetônica.

### **3.3 Acessibilidade da pessoa com deficiência física e a educação: direito constitucional e direito social juntos**

Levando em conta que a educação é um direito social, visto que esse direito é determinado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no qual o título II trata do direito à educação e o capítulo V trata da educação especial, e tendo em vista que a acessibilidade é um direito constitucional, previsto na lei nº 13.146/2015, abordaremos reflexões sobre essa interface da educação com a

acessibilidade tendo em vista o processo de inclusão escolar. Inicialmente, partimos dos conceitos de deficiência e deficiência física, em seguida, tratamos do conceito de acessibilidade e, por último, discorremos sobre o contexto legal da acessibilidade na legislação brasileira refletindo também acerca da acessibilidade no sistema educacional.

Iniciamos nossa reflexão sobre o conceito de deficiência. Em 1980, a Organização Mundial da Saúde criou um sistema de classificação de deficiências de modo a desenvolver uma linguagem comum para a pesquisa e para a prática clínica. Nesse sentido, de acordo com Milanezi (2017, p. 3) “[...] segundo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), deficiência é: qualquer perda ou anormalidade relacionada à estrutura ou à função psicológica, fisiológica ou anatômica”. Assim, esse conceito trata da exteriorização de um sintoma. Já de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) em seu artigo 1º diz:

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

Diante da citação mencionada, percebemos que a compreensão sobre o conceito de deficiência vem se atualizando.

Existem inúmeras compreensões atuais sobre o real significado da deficiência. Dentre elas, há teoria do modelo social de deficiência elaborado por Paul Hunt, a qual tem como premissa a compreensão da deficiência como algo social e não biológico como muitos propunham. Esse modelo foi capaz de subsidiar a luta da inclusão das pessoas com deficiência para que elas pudessem fazer parte da vida social além de revolucionar a compreensão sobre a deficiência como uma construção social e não biológica.

Cientes de tal conceito, traremos neste momento o conceito de deficiência física proposto por alguns documentos oficiais.

De acordo com o Decreto nº 3.298/1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, segundo se segue:

Art. 3. : Para efeito deste Decreto , considera-se: I – Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; (BRASIL, 1999)

Art. 4. : - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999)

De acordo com o documento do MEC *Recomendações para construção de escolas inclusivas*

Deficiência Física: variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênicas ou adquiridas. (BRASIL, 2006, p. 44)

Raposo e Tavares (2010, p. 260 apud SANTOS, 2011, p. 10) afirmam:

A deficiência física, em princípio, diz respeito a alterações nos movimentos, no entanto, essas alterações podem implicar singularidades nos modos de mobilidade, alimentação, coordenação motora, comunicação oral ou escrita, por exemplo, o que pode remeter à necessidade de adaptações para a realização das atividades escolares. Ressalta-se ainda que tais dificuldades podem se modificar ao longo do tempo conforme o curso de desenvolvimento da pessoa e/ou da patologia.

A partir desse entendimento, vê-se que a deficiência física pode acarretar muitas dificuldades, e com isso é essencial que sejam conhecidas e divulgadas as necessidades das pessoas com deficiência física, de modo a garantir que as adaptações necessárias sejam feitas para eliminar as barreiras arquitetônicas, sociais e de comunicação. Isso demonstra como é importante que o espaço social e educacional promovam a quebra dessas barreiras que impedem e inviabilizam muitas vezes a locomoção, a comunicação, etc, dos alunos com deficiência. É relevante que os professores conheçamos tipos de deficiência física para definir estratégias de ensino que melhorem o ambiente escolar para esse tipo de aluno ou o aluno que apresente mobilidade reduzida. De acordo com o documento do MEC citado anteriormente

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida. (BRASIL, 2006, p. 29)



Com relação aos tipos de deficiência física, Santos (2011, p. 12) cita algumas definições propostas pelo site *deficienteonline* (2011). Seguem algumas definições:

- Amputação – perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro;
- Hemiparesia – perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);
- Monoplegia – perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou superior );
- Paralisia Cerebral – lesão de uma só ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental;
- Paraplegia – perda total das funções motoras dos membros inferiores;
- Tetraplegia – perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.

Reportando-nos ao tema da acessibilidade, para Roy (2005 apud GUERREIRO, 2012, p. 219)

o conceito de acessibilidade como uma das diversas condições do ‘acesso universal’ é o que pode gerar maior confusão em razão dos interesses e necessidades diversos de quem dele se utiliza. A acessibilidade pode se referir à conectividade, meios econômicos, infraestrutura, meios cognitivos e educação, disponibilidade de informação, usabilidade etc.

Segundo Guerreiro (2012, p. 220)

a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) define acessibilidade como a possibilidade e a condição de alcance para a utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, dos sistemas e também dos meios de comunicação pela pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida ( I do Art. 2º ).

Essa foi a primeira lei totalmente voltada à acessibilidade.

De acordo com Guerreiro (2012, p. 220 “a ABNT NBR 9050 (ABNT, 2004), que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, mobiliário, equipamento urbano e elemento” ( Id. Ibid., p.10 )

No Decreto- lei nº 5.296/ 2004, no capítulo III, das condições gerais de acessibilidade, artigo 8º é dito:

Art. 8º. Para fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, aos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, às edificações, aos serviços de transporte, aos sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004)

Este Decreto além de regulamentar a Lei nº 10. 098/00, tem como referência básica as normas de acessibilidade da ABNT, nos quais é definido o termo acessibilidade. Além disso, este decreto amplia a definição de acessibilidade encontrada nos documentos anteriores quando introduz o termo “total ou assistida” ao se dirigir à condição de utilização.

Com a Lei nº 13.146/2015 temos uma das leis de acessibilidade mais amplas da nossa constituição atualmente, pois no capítulo 1, artigo 3º é estabelecido:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;( BRASIL, 2015 )

Além disso, no artigo 3º, título IV é classificado barreiras como:

IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas;
  - b) barreiras arquitetônicas;
  - c) barreiras nos transportes;
  - d) barreiras na comunicação e na informação;
  - e) barreiras atitudinais;
  - f) barreiras tecnológicas.
- (BRASIL, 2015)

Compreender que as pessoas com deficiência enfrentam no cotidiano diversos obstáculos que vão além do espaço físico, implica perceber que as barreiras que devem ser transpostas pela acessibilidade são variadas, como bem mencionado na classificação proposta pela lei referida anteriormente. Nos limitaremos a abordar três tipos de barreiras, as arquitetônicas, as comunicacionais e as atitudinais, uma vez que nosso trabalho tem interesse nas barreiras arquitetônicas e as outras duas barreiras são frequentemente encontradas no espaço escolar e social, além de estarem relacionadas indiretamente ao espaço físico.

Quanto às barreiras arquitetônicas, segundo o estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) “barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos ou privados.”

Essas barreiras são fáceis de identificar e estão presentes nas residências, escolas, espaços comerciais quanto no espaço público e privado. Além disso, pessoas com dificuldade de mobilidade ou que são cadeirantes precisam de espaços que proporcionem locomoção tanto nos ambientes abertos, por exemplo, calçadas, rampas, como também nos ambientes fechados, por exemplo, museus, escolas, bancos, shoppings que devem facilitar o deslocamento .

Com relação às barreiras comunicacionais, o mesmo dispositivo legal citado anteriormente diz:

d) barreiras nas comunicações e na informação; qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (BRASIL, 2015)

Essa barreira ocorre quando as informações não estão disponíveis para todos, podendo ser porque não existem ou existam mas, não são apresentadas de forma acessível. As barreiras comunicacionais ocorrem basicamente de três formas:

- Na comunicação interpessoal (por exemplo, quando você vai conversar com uma pessoa surda e não sabe Libras e a comunicação fica comprometida ou interrompida.)
- Na comunicação escrita (quando a pessoa com deficiência auditiva ou deficiência visual precisam de informações importantes em bibliotecas, placas de sinalização, sites e essas informações não estão disponíveis em Libras ou Braille)
- Nos espaços virtuais (quando não existe acessibilidade digital, isto é, quando os sites não permitem que certas pessoas possam acessar suas informações, não disponibilizando audiodiscrição, textos alternativos nas imagens, tradução em Libras.

Quanto às barreiras atitudinais o estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) diz que barreiras atitudinais são as atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Essas barreiras implicam as atitudes que tomamos diante das pessoas com deficiência que algumas vezes pode ser de preconceito ou pode reforçar as barreiras comunicacionais e arquitetônicas. É necessário buscar informação, se comunicar e tentar quebrar as barreiras que impomos, e os estereótipos que criamos diante do outro, para que possamos de fato entender que devemos ser sujeitos em equidade, igualdade social e respeito as diferenças. Nas linhas que seguiremos trataremos do tópico de acessibilidade e sua relação com o sistema educacional.

No que diz respeito ao contexto legal da acessibilidade na legislação brasileira, sabemos que o tema acessibilidade já havia sido tratado na Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1987 (BRASIL, 1978) antes da atual constituição de 1988. O movimento em prol da inclusão ganhou espaço e nos anos seguintes as políticas públicas foram sendo implantadas visando romper com as barreiras que impeçam a acessibilidade de pessoas com deficiência nos espaços públicos e privados.

Com relação à acessibilidade no sistema educacional, é necessário refletir como o espaço físico e social é vivenciado para de fato serem espaços democráticos, utilizados por todos promovendo inclusão, igualdade e respeito às especificidades dos alunos com deficiência.

Sabemos que não basta a possibilidade de acesso e permanência no mesmo espaço físico para que exista inclusão. A questão da acessibilidade vai além, visto que não basta construir rampas ou outros elementos da acessibilidade para uma efetiva inclusão escolar, inclusão demanda um conjunto de condições de ordem pedagógica, de capacitação e de gestão, como bem nos lembra Guerreiro (2012).

Aranha (2004 apud GUERREIRO, 2012, p. 224) “diz que a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois quando ela não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos”. A acessibilidade facilita a inclusão social, pois um ambiente com espaço visando romper as barreiras arquitetônicas estará contribuindo para a melhoria de qualidade de vida das pessoas com deficiência física.

Cientes da relevância do tema da acessibilidade no ambiente educacional, lembramos que o Decreto nº 5.296/ 2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e no capítulo IV, seção II, artigo 24º aborda sobre os estabelecimentos de ensino.

Art. 24º Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, biblioteca, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

Segundo Guerreiro (2012), ainda há muito o que avançar com relação à proposta acessibilidade. O avanço deve partir de toda a sociedade e as instituições de ensino devem ser mediadoras desse processo inclusório de acessibilidade.

Na próxima seção, para maior clareza sobre o silenciamento discursivo que é nosso tópico de análise no ambiente educacional e sua possível relação com a pessoa com deficiência física, discorreremos de maneira mais aprofundada sobre tal tópico. Além disto, antes se faz necessário revisitar a história da AD francesa.

#### 4 UM OLHAR PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

Antes de realizarmos um percurso histórico sobre a Análise do Discurso de linha francesa, é importante mencionar que adotamos a linha peucheutiana, pois esta linha considera o sujeito interpelado pela ideologia e inscrito nas relações sociais.

Nesse viés, procuramos entender a pessoa com deficiência física como um sujeito discursivo atravessado pela história e pela ideologia, pois ressaltamos que nos referimos a sujeito na perspectiva da Análise do Discurso, doravante chamaremos AD. Sendo assim, nos referimos a um sujeito constituído pela língua, pela história, pela ideologia. Este sujeito se constitui por ser afetado pelo simbólico.

A Análise do Discurso surgiu na França e se constituiu como campo teórico nos anos 60, num cruzamento de três campos disciplinares: A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Surgiu sob o domínio do estruturalismo quanto da Linguística e das ciências sociais em geral. Contudo, Orlandi (2010) afirma que apesar da AD ter iniciado nos anos 60 do século XX, já havia estudos preliminares em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas.

Exemplificando tal aspecto, a pesquisadora menciona que os estudos dos formalistas russos (anos 20/30) já observavam que existia uma estrutura no texto, uma lógica interna dentro do texto, prenunciando uma análise que não era a análise de conteúdo. A professora situa a diferença entre análise de conteúdo e a perspectivada AD. Assim, Orlandi (2010) afirma que a análise de conteúdo procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Em oposição à análise de conteúdo, a AD, por não considerar a linguagem transparente, não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A AD coloca como questão: como este texto significa?

Esclarecidos esses apontamentos, retomaremos os três campos disciplinares que influenciaram na AD. A Linguística constitui-se pela afirmação da não transparência da linguagem, pois ela tem seu objeto próprio, a língua, e essa tem sua ordem própria. Orlandi (2010) ressalta que esta afirmação é fundamental para a AD, já que a AD busca mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca. Além disso, a AD pressupõe o materialismo histórico, ou seja, há um real na história de tal forma que o homem faz história embora esta também não lhe seja

transparente. Da união da língua com a história, os estudos do discurso trabalham a produção de sentidos refletindo sobre a forma linguístico-histórica.

Cabe frisar que forma e conteúdo não são separados nos estudos discursivos, e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas principalmente como acontecimento. Com a reunião da estrutura e do acontecimento a forma material é observada como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Orlandi (2010) afirma que aqui entra a contribuição da Psicanálise, deslocando a noção de homem para a de sujeito. O sujeito se constitui na relação com o simbólico, na história e é afetado pela ideologia.

Sobre a AD, Orlandi (2010, p. 19-20) afirma:

- a- a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b- a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam os sentidos);
- c- o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Desse modo, Orlandi (2010) enfatiza que a AD como herdeira das três regiões de conhecimento, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Diferentemente de Orlandi, Milanez e Santos (2009) trazem a perspectiva da fundação da AD francesa retomando três épocas, a primeira de 1969 a 1975; a segunda de 1975 a 1980; e a terceira com limites de data não definidos.

Inicialmente, Milanez e Santos, (2009) apontam que a Escola francesa de Análise do Discurso passou por muitas reformulações empreendidas por seu principal fundador, Michel Pêcheux, na França, desde 1969. Em seguida, os autores situam o período de maio de 1968 como um período no qual a AD emergiu em um contexto de crise. Segundo os autores, em maio de 1968, os estudantes manifestavam-se nas universidades francesas de Nanterre e Sorbonne reivindicando contra a rigidez do sistema educacional. A França passava por uma convulsão interna e política. Com a adesão da classe trabalhadora ao movimento estudantil o movimento ganhou mais força e alguns intelectuais também passaram a reivindicar

mudanças. Milanez e Santos (2009, p. 8) citam os intelectuais que destacaram-se naquele momento de enormes tensões: “J. Lacan (na Psicanálise), R. Barthes, L. Althusser, J. Kristeva, C. Lévi-Strauss (na Antropologia), M. De Certeau (na historiografia), entre outros.”

Milanez e Santos (2009) acrescentam ainda que não era apenas nas ruas que se observava a conjectura de crise, mas também havia uma grande crise teórica. Esse momento é marcado por uma superação dos paradigmas do estruturalismo francês. Henry (1997, p. 27 apud MILANEZ e SANTOS, 2009, p. 8) diz

fez da linguística a ciência-piloto; os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a linguística.” Logo, compreendemos que do final da década de 60 ocorre uma mudança, pois a linguística da frase passa agora a despertar para uma linguística do discurso.

É pertinente destacar a publicação do artigo “Lexicologia e análise do enunciado, em 1969, por Jean Dubois e a publicação de “Analyse automatique du discours”, de Michel Pêcheux, segundo Milanez e Santos (2009) as duas obras correspondem aos marcos inaugurais da AD. Além disso, os autores ainda enfatizam que Jean Dubois contribuiu na AD com sua formação linguística em lexicologia e lexicografia enquanto Pêcheux contribuiu na AD como filósofo do marxismo, trazendo sua influência de L. Althusser, bem como trouxe os diálogos que traça com a Epistemologia, a Psicanálise, a Linguística e a Filosofia, saberes incorporados por membros do grupo althusseriano, do qual Pêcheux participava.

Após as considerações propostas, nas linhas que seguiremos abordar sobre as três fases da AD propostas por Milanez e Santos (2009), porém de forma sistematizada.

A primeira época da AD francesa que chamaremos AD1, corresponde aos anos de 1969 até 1975. Como principais autores dessa época temos, Michel Pêcheux (no primeiro momento); Michel Foucault (no segundo momento); e Mikhail Bakhtin (no último momento).

No que diz respeito às publicações do período, temos *Analyse automatique du discours*, de Pêcheux (inicia a primeira época da AD); *Les vérités de Lapallice*, de Pêcheux, (marca a transição da primeira para a segunda época da AD).

Como características do período, podemos sistematizar:

- Conceito de ideologia advindo da relação estabelecida de Pêcheux com Louis Althusser;



- O objeto de análise era constituído de grandes textos políticos escritos e os dispositivos de análise estavam direcionados unicamente para eles.
- A principal preocupação desse período residia na questão do método estruturado.
- A AD-1 refere-se a maquinaria discursivo-estrutural geradora de discursos. Segundo Pêcheux (1997, p. 311 apud MILANEZ E SANTOS, 2009, p. 11) “um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura os sujeitos como produtores de seus discursos”. Além disso, a fase é caracterizada por apresentar um método que atua por etapas sobre um corpus fechado de sequências discursivas.
- O sujeito é tido como assujeitado pela maquinaria discursiva.

A segunda época da AD francesa, doravante chamaremos AD-2, equivale aos anos de 1975 a 1980. Como principais autores dessa época, podemos citar Michel Pêcheux e Catherine Fuchs.

No que se refere às publicações do período, podemos mencionar *Les verities de La palice* (1975), de Pêcheux e o artigo *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*, que Pêcheux produziu em conjunto com Fuchs.

Como características dessa segunda época, podemos citar em síntese:

- Com a publicação do artigo em conjunto com Fuchs, Pêcheux e a autora apresentam um quadro epistemológico geral mostrando a articulação entre três regiões do conhecimento científico, o materialismo histórico (teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendendo as ideologias); a linguística (teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação) e a teoria do discurso (teoria da determinação histórica dos processos semânticos);
- O sujeito é interpelado pela ideologia;
- Pêcheux passa a utilizar a noção de formação discursiva (FD);
- Incorporação do conceito de aparelhos ideológicos de estado, de L. Althusser e releitura da noção de FD, de Foucault, mas no interior das lutas de classe.

Já a terceira e última época da AD a qual chamamos AD-3, não possui data definida, pois não houve consenso entre os pesquisadores. Courtine (1981) considera a terceira época da AD entre 1980 e 1983, quando ocorre a morte de

Michel Pêcheux. Outros historiadores consideram que a terceira época se estende até os dias de hoje. Além do que, no tocante sobre os principais autores do período, temos J. J Courtine; M. Foucault; M. Bakhtin; M. Pêcheux.

No tocante a cerca das publicações da época, temos o livro *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983) por Michel Pêcheux.

Em relação às características dessa época, podemos elencar:

- Incorporação na teoria discursiva de elementos derivados dos trabalhos de M. Foucault e de M. Bakhtin (sobre heterogeneidade dos discursos);
- Desconstrução da maquinaria discursiva e da noção de formação discursiva;
- Gregolin (2006, p. 23 apud MAZOLLA, 2009, p. 14) 'Praticamente, os analistas franceses passam a operar com a ideia de memória e interdiscursividade em substituição ao conceito de FD, a partir dos anos oitenta'.
- Com a publicação do livro *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), Pêcheux resgata outras materialidades da linguagem e as toma como objetos passíveis de análise, como por exemplo, as falas do cotidiano e as imagens. Desse modo, a AD aproxima-se de uma semiologia, cuja finalidade é possibilitar a AD pensar o não-verbal.

Diante do que foi exposto até aqui, notamos que na primeira fase, a AD estava centrada no processo discursivo gerado pela maquinaria discursiva e com um sujeito reprodutor da ideologia da classe dominante, além do que o discurso analisado na época era o político, como por exemplo, o manifesto comunista. Já na segunda fase, a AD passa a usar a noção de formação discursiva emprestada de Michel Foucault, além disso, o sujeito continua assujeitado a maquinaria discursiva, e o discurso estudado ainda continua sendo o político. Enquanto que na terceira fase, vemos uma desconstrução da maquinaria discursiva, o sujeito agora dialoga com os outros, o discurso passa a ser heterogêneo, o interdiscurso torna-se objeto de análise dessa fase.

Após essas demarcações históricas sobre as três épocas da AD, nos encaminharemos para explicação dos conceitos de sujeito, história, e sentido que são muito importantes na abordagem da AD francesa.

#### 4.1 Sujeito, História e Sentido

Ao colocar em suspenso a noção de leitura, a AD toma como fundamental a questão do sentido. Compreender tal afirmação significa lembrar como enuncia Orlandi (2010) que na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. Além disso, a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.

Orlandi (2010) ressalta ainda que o sentido é definido não como algo em si mas como “relação a”. No trabalho com o sentido, de acordo com Canguilhem (1980) apud Orlandi (2010) a noção de interpretação muda com a articulação das três regiões de estudo do discurso: a) teoria da sintaxe e da enunciação; b) teoria da ideologia e c) teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação. Além disto, as três regiões de conhecimento são atravessadas por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica. Adiante explicaremos melhor como é o sujeito de acordo com a perspectiva da AD francesa.

Ainda tratando sobre sentido, podemos compreender de acordo com Orlandi (2010, p. 47) que “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua- com a história.” É importante ressaltar que nem a linguagem, nem os sentidos não são transparentes, eles tem sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. Assim, é necessário que o indivíduo seja submetido a língua e a história para se constituir, falar e produzir sentidos. Cabe frisar que o gesto de interpretação também deve ser considerado nessa relação do sujeito com a língua.

O dispositivo de interpretação é importante para entendermos a relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos sendo uma marcada subjetivação. Logo, Orlandi (2010) diz que não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia, uma vez que ideologia e inconsciente são materialmente ligados.

Orlandi (2010) acrescenta ainda que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Logo, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito para que se produza o dizer. Desse modo, podemos compreender a ideologia como prática significativa, efeito da realização necessária do sujeito com a língua e com a história para que se produza o sentido. Cabe frisar que o conceito de

ideologia varia de acordo com cada ciência e que tratamos da ideologia nesse trabalho pelo viés pecheutiano.

Tomemos agora em nossas discussões a noção de sujeito para a AD francesa pecheutiana. O sujeito para a linha pecheutiana a grosso modo deve ser compreendido como uma posição discursiva, assujeitado ao social e que não domina a ideologia. Assim, de acordo com Florêncio et. al (2009, p. 43) “ [...] o sujeito é sempre o sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo psíquico de indivíduo.”

Segundo este raciocínio, Orlandi (2010) não toma a noção de sujeito como coincidindo consigo mesmo, mas como sendo atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, assim o sujeito só tem acesso a parte do que diz, criando a ilusão de ser dono do dizer. Além disto, para a pesquisadora o sujeito é dividido desde a sua constituição, ou seja, ele é sujeito de e sujeito à. Segundo Orlandi (2010, p. 49) “Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se ) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e a história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.”

É pertinente lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição discursiva. Nesse sentido, Orlandi (2010) frisa que não é uma forma de subjetividade e sim um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz. Logo, Foucault (1969) apud Orlandi (2010, p. 49) nos diz: “é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui.”

Nessa perspectiva, quando o sujeito se constitui, a partir do momento que ele diz algo por meio do discurso e da ideologia, ele assume uma posição de fala que pode, por exemplo, ser a posição de mãe, de professor etc, assim o que ele diz deriva o seu sentido, em relação a formação discursiva em que ele está inserindo suas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem da mesma posição. Nas próximas linhas sinteticamente, trazemos as concepções de interdiscurso e formação discursiva.

Quanto ao interdiscurso, o tomamos como as vozes anteriores do discurso, os já ditos, a memória discursiva. Corresponde ao eixo vertical e está inter cruzado com

o intradiscurso que corresponde ao eixo horizontal, formulação do discursivo que está sendo dito em dado momento, em condições dadas. Sabemos que todo discurso remete a um discurso anterior, isso atesta a presença do interdiscurso.

Quanto à noção de formação discursiva (FD), Orlandi (2010) menciona que a FD permite compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Além disso, para a autora, a FD é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. Tomando o conceito de formação discursiva Orlandi (2010, p. 43) enuncia: “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” Logo, ousamos dizer que as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito e são delimitadas pelo interdiscurso além de ser atravessada por várias FD’s.

Inicialmente, a noção de formação discursiva foi formulada por Michel Foucault, após Michel Pêcheux assimilou a noção foucaultiana de formação discursiva e desenvolveu a sua própria ordenada ao materialismo dialético. Assim, em 1975, Pêcheux reelabora a noção de FD com a publicação de *Semântica e Discurso* e realiza duas mudanças drásticas. Segundo Siqueira (2017) a primeira mudança seria a relação entre formações discursivas e o interdiscurso, pois os sentidos que uma FD pode dispor são dependentes do interdiscurso, visto que é neste lugar que se constituem os objetos que os sujeitos falantes se apropriam na construção de seus enunciados, assim como as articulações entre eles. Já a segunda mudança refere-se a relação entre intradiscurso e interdiscurso, isto é, a relação entre o sistema da língua e a discursividade. As fronteiras entre o intradiscurso e o interdiscurso não são estanques e fixas, ao contrário, são móveis e coloca, o Outro em foco, dividindo lugar com o mesmo.

Para Pêcheux, as formações discursivas são relacionadas diretamente com as formações ideológicas, já que cada formação ideológica comporta uma ou várias formações discursivas interligadas. De acordo com Haroche, Pêcheux, Henry (1971, apud SIQUEIRA, 2017, p. 1) a formação ideológica :

é o conjunto complexo de atitudes e de representações que não são ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas relação às outras, que se localiza exatamente na conjuntura ideológica de uma formação social dada em um momento dado.

É importante destacar que antes a noção de formação discursiva desenvolvida por Foucault em 1971 não estava relacionada com a formação ideológica nem com o interdiscurso. Logo, Foucault (2012, p. 47 apud SIQUEIRA, 2017, p. 1) considera que a formação discursiva é definida quando:

se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

De acordo com a citação acima, percebe-se que Foucault concebia a noção de formação discursiva como um conjunto de enunciados que não se limitam apenas a objetos linguísticos, como por exemplo, atos de fala, frases, mas que podem ser submetidos por uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, teoria, etc.

Cientes a cerca das considerações expostas, no próximo subtítulo abordaremos sobre os conceitos de discurso e silêncio em AD, dado o interesse e relevância do nosso trabalho em compreender os discursos e possíveis silenciamentos discursivos voltados para pessoa com deficiência física, visto que os discursos são práticas sociais, instâncias da linguagem que atuam no processo de produção de sentidos, sentidos esses que podem confluir para inclusão ou exclusão desses sujeitos.

## **4.2 Discurso e Silêncio**

Para compreender o discurso na perspectiva da AD francesa, inicialmente recorreremos aos pressupostos de Orlandi (2010), ademais trazemos em nossa discussão Maingueneau (1997, 2015), com intuito de ampliar o debate e a compreensão sobre o discurso.

Sabemos que a AD não trata da língua nem da gramática, apesar que todas essas coisas lhe interessem. A Ad trata do discurso e a palavra discurso, segundo Orlandi (2010), tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem e com o seu estudo observa-se o homem falando.

Nesse viés, com esse tipo de estudo a linguagem é vista como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. De acordo com Orlandi (2010) essa mediação é o discurso e este torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Além disso, a AD não trabalha com a língua como um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as maneiras de significar, levando em conta o homem na sua história, os processos e as condições de produção da linguagem, situações que se produzem o dizer e análise da relação estabelecida pelos sujeitos que a falam.

Não devemos esquecer que ideologia é relativamente importante quando refletimos sobre o discurso, uma vez que ideologia e sujeito estão ligados ao discurso. Para Orlandi (2010) a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, assim é trabalhado a relação língua-ideologia-discurso. A autora acrescenta ainda que o discurso é o local em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos.

Outra forma de conceber o discurso para Orlandi (2008) é como uma dispersão de textos e o texto como uma dispersão do sujeito. Logo, o discurso estaria caracterizado duplamente pela dispersão. Este pressuposto não significa que devemos conceber o discurso como conjunto de textos, uma vez que de acordo com Orlandi (2008, p. 55) “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção.”

Nas páginas seguintes veremos como Maingueneau (1997, 2015) considera a relação da AD com a Linguística e como concebe discurso. Entretanto, antes é pertinente abordarmos sobre a noção de silêncio em AD, que está intimamente ligado ao discurso por meio do que não foi dito. Além do mais, enfatizamos que compreender nossa categoria de análise, o silenciamento discursivo, evitará equívocos com relação ao implícito que algumas vezes é confundido com o silêncio, e mesmo que não apliquemos em nossas análises todas as noções que estão relacionadas com o silêncio, estas servirão para aprimorar nossa discussão a respeito da temática.

Compreender o silenciamento ou política do silêncio, significa perceber como nos lembra Orlandi (2007) que o silêncio é a própria condição da produção de

sentido. Assim, ele surge como o espaço diferencial da significação [...]. Além disso, Orlandi (2007) ressalta que o silenciamento é definido pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, porém indesejáveis, em uma situação discursiva dada. É exatamente esse dito e o não-dito silenciado que nos interessa como categoria de análise nesse trabalho.

A autora enfatiza ainda que “[...] o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica de ‘implícito’.” (ORLANDI, 2007, p.12). É importante entender que para a autora silêncio e implícito não são a mesma coisa. O implícito seria o não-dito que se define em relação ao dizer, já o silêncio não teria relação de dependência com o dizer para significar e seu sentido não deriva do sentido das palavras. Além disso, Orlandi (2007) nos diz que o silêncio se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa.

Esse paradigma implica que pensemos no silêncio como algo que não se reduz a ausência de palavras, mas como fundante de sentido, real do discurso, pois como diz Orlandi (2007, p. 42) em sua definição provisória “o silêncio não fala, ele significa.” O silêncio está relacionado com a linguagem, uma vez que segundo Orlandi (2007, p. 54) “sem silêncio não há sentido porque o silêncio é a matéria significativa por excelência, ou como diz Wittgenstein (1961 apud ORLANDI, 2007, p. 54): ‘a relação do silêncio com a linguagem mostra a constituição essencial da linguagem.’”

Entender o silêncio e explicitar o modo pelo qual ele significa não é tarefa fácil, mas é possível estudá-lo, já que o silêncio recorta o dizer, é compreensível. Para estudar o silêncio, de acordo com Orlandi (2007, p. 56) “o método que necessitamos deve então ser ‘histórico’ (discursivo), e fazer apelo a ‘interdiscursividade’, trabalhando com os entremeios, os reflexos indiretos, os efeitos.” É importante destacar que isso não significa que o analista do discurso irá tomar tudo o que não foi dito como relativo ao dito em sua análise, assim o analista estudará apenas o não-dito relevante para aquela situação significativa.

Cientes do que é o silêncio, abordaremos nas linhas seguintes sobre as duas formas de silêncio de acordo com Orlandi (2007): o silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio como também é chamado.



Quanto ao silêncio fundador a autora diz “[...] aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar.” (ORLANDI, 2007, p. 24). Assim, esse silêncio indica que o sentido pode sempre ser outro.

Dessa maneira distinguimos o silêncio fundador e a política do silêncio, pois segundo a autora a política do silêncio pode ser dividida em: 1) silêncio constitutivo e 2) silêncio local. Para Orlandi (2007, p. 24):

- 1) Silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras)
- 2) Silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Quanto à censura Orlandi (2007, p. 76) afirma “[...] a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas.”. A censura corresponde assim, aquilo que é proibido dizer em uma certa circunstância e faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer.

Desta maneira, podemos dizer que a política do silêncio trabalha com duas formas de existências ligadas, os dois tipos de silêncios. Apesar do silêncio constitutivo e silêncio local estarem ligados, Orlandi (2007, p. 73) acrescenta “a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo.” Logo, este silêncio está ligado a linguagem. Já a política do silêncio está ligada as formulações dos sentidos. A respeito da política do silêncio, Orlandi (2007, p. 73) nos diz “[...]a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.”

Cientes de tais discussões teóricas, retomaremos sobre a relação da AD com a linguística e a noção de discurso de acordo com Maingueneau (1997, 2015).

Ao refletir sobre relação da AD com a Linguística, Maingueneau (1997) toma a discursividade como ordem própria, diversa da materialidade da língua, mas uma ordem que se realiza na língua. Logo, a opção epistemológica pela Linguística não é um traço discriminador. Sobre esse aspecto Maingueneau (1997, p. 170) afirma: “optar pela linguística, de modo privilegiado mas não exclusivo, consiste em pensar

que os processos discursivos poderão ser apreendidos com maior eficácia, considerando os interesses próprios à AD.”

Para Maingueneau (1997) a AD atravessa o conjunto de ramos da linguística, pois os funcionamentos discursivos dizem respeito a operações que podem se situar em níveis muito diferentes da organização da matéria linguística. Ademais, discutiremos sobre as concepções de discurso para tal autor.

Quanto a noção de discurso, inicialmente Maingueneau (1997, p. 23) afirma:

[...] no quadro da AD, a noção de ‘discurso’ não é estável. Por este termo é possível entender o que Pêcheux chama de ‘superfície discursiva’, que corresponde ao conjunto de enunciados realizados, produzidos a partir de uma certa posição; mas também pode-se interpretá-lo como o sistema de restrições que permite analisar a especificidade desta superfície discursiva.

Adentrando sobre o campo estável da noção de discurso, Maingueneau (1997) nos alerta para o fato de que existe um primado do interdiscurso sobre o discurso. Com esta perspectiva da relação entre discurso e interdiscurso, Maingueneau ressalta que ocorrem duas concepções errôneas que são:

- a mais imediata, que consiste em considerar o discurso como um objeto isolado, ao mesmo tempo ‘idêntico’ a si próprio e contraditório, em sua totalidade, face a um exterior não especificado;
- a que fundamenta sobre as individualizações dos grupos sociais, graças ao contraste entre seus discursos. Trata-se neste caso, do ‘estabelecimento de diferenças, de aproximações ou de afastamentos entre conjuntos de discursos cuja individualização é postulada previamente. (MAINGUENEAU, 1997, p. 113)

Como podemos perceber, o discurso não pode ser tomado como um objeto isolado, já que é uma ação regida por normas que regem as trocas verbais, constrói socialmente o sentido, pois intervém em um contexto, e fora desse contexto, não se pode atribuir um sentido a um enunciado.

Cabe destacar, que o emprego da palavra discurso tem um duplo alcance. De acordo com Maingueneau (2015, p. 29) “ Permite, ao mesmo tempo, designar objetos de análise ( ‘o discurso da imprensa’, ‘o discurso dos médicos’... ) e mostrar que se adota um determinado ponto de vista sobre eles.”

Cientes das concepções sobre discurso na linguística, faremos uma breve explanação sobre os estudos do discurso e a AD.

Para Maingueneau, (2015) é necessário realizar uma distinção entre estudos do discurso e análise do discurso. Os estudos do discurso referem-se a o conjunto

das pesquisas vinculadas às problemáticas do discurso. Enquanto que a AD segundo Maingueneau (1995, apud MAINGUENEAU, 2015, p. 46) “é uma disciplina no interior dos estudos do discurso.”

Nesse sentido, de acordo com Maingueneau (2015, p. 46) “[...] o discurso não é considerado como um dado: ele só pode se tornar verdadeiramente objeto de conhecimento se for assumido por alguma disciplina que se caracterize por um interesse específico.” Assim, o discurso se insere no âmbito da AD como uma prática importante nas relações sociais, além de mostrar o ponto de vista acerca de determinados questões sociais, por isso nos interessa saber neste trabalho quais os posicionamentos, formulações, dizeres anteriores que alguns coordenadores pedagógicos e professores de educação física estão atribuindo a pessoa com deficiência no espaço educacional, no tocante acesso e igualdade de oportunidades que efetivem a inclusão.

Composta a base teórica de nosso trabalho de pesquisa, na próxima seção passaremos a tratar sobre a base metodológica, esta que discorrerá sobre o caminho traçado na etapa do nosso trabalho e a configuração do corpus investigado.

## 5 METODOLOGIA

Levando em conta a natureza da pesquisa, os objetivos propostos, a presente seção discorrerá sobre o caminho percorrido em cada etapa do trabalho de pesquisa e também sobre a configuração do corpus investigado.

### 5.1 Método da análise

A metodologia deste trabalho consiste na realização de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2002), bem como um levantamento bibliográfico sobre referenciais teóricos a respeito da inclusão e da normatização da educação especial na legislação brasileira, especificamente o público da pessoa com deficiência, por ser objeto de nossa análise. Cabe ressaltar que também adotamos o método de análise da AD francesa, uma vez que nosso trabalho possui viés discursivo-analítico.

Por meio da pesquisa qualitativa, fomos a campo para aplicação de questionários, objetivando partirmos de uma realidade concreta que valide e aprofunde a discussão sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência na escola pública. Nesse sentido, levando em conta esse tipo de pesquisa, para Minayo (2002) a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela ocupa-se com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que equivale a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Diante disso, acreditamos que os dados qualitativos são importantes em nosso trabalho para objetivação do corpus pesquisado, possibilitando produzir informações aprofundadas e ilustrativas sobre os aspectos de acessibilidade, PPP, bem como se as escolas participantes da pesquisa configuram o princípio normativo da educação especial promovendo o aspecto inclusivo da pessoa com deficiência física.

Assim, segundo Minayo (2002, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

Nosso próximo subtópico abordará sobre o cenário, participantes da pesquisa e corpus de análise.

## **5.2 Cenário, participantes da pesquisa e corpus de análise**

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais públicas localizadas no município de Garanhuns - PE durante o 1º semestre de 2019. A primeira escola é municipal, tem cerca de 322 estudantes distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), ofertando o ensino fundamental I e II. A segunda escola é estadual, tem cerca de 1.280 alunos distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), sendo que desse total cerca de 500 alunos são do fundamental II e o restante dos alunos são do EJA, pois a escola oferta o fundamental II e EJA.

É relevante mencionar que nossa proposta inicial de pesquisa envolvia um número maior de escolas, além de um comparativo entre escolas públicas e particulares, bem como aplicação de questionário e entrevistas. Entretanto, devido à dificuldade de encontrar alunos com deficiência física nas escolas particulares no fundamental II e também na escola pública, como também dificuldade de contato com coordenadores que muitas vezes não estavam nas escolas públicas, ou estavam muito ocupados, resolvemos adaptar nossa proposta de trabalho para um corpus com duas escolas públicas que ofertassem o fundamental II.

Os participantes da pesquisa envolvem dois tipos de agentes do processo de ensino, ou seja, dois coordenadores e dois professores de Educação física. A escolha dos participantes da pesquisa inicialmente foi feita levando em consideração o fato de os primeiros estarem mais acessíveis que os gestores escolares e os segundos pela natureza do trabalho envolvendo a parte motora e movimentação em suas aulas, o que é relevante para nossa pesquisa que envolve estudo da pessoa com deficiência física.

Vejamos abaixo os quadros 1 e 2 que mostram o perfil dos participantes da pesquisa nas duas escolas públicas público-alvo do nosso trabalho:

QUADRO 1- PARTICIPANTES DA PESQUISA (ESCOLA “A”)

Participantes	Sexo	Função desempenhada	Tempo de atuação	Formação
C1	Feminino	Coordenador	20 anos	Pós-graduada
P1	Masculino	Professor de educação física	13 anos	Pós-graduado

Fonte: A autora (2019)

QUADRO 2- PARTICIPANTES DA PESQUISA (ESCOLA “B”)

Participantes	Sexo	Função desempenhada	Tempo de atuação	Formação
C2	Feminino	Coordenador	30 anos	Pós-graduada
P2	Masculino	Professor de educação física	6 meses	Pós-graduado

Fonte: A autora (2019)

Cabe destacar que utilizamos as siglas C1 e C2 para referir coordenador pedagógico 1 e 2, e P1 e P2 para referir professor de educação física 1 e 2. Enfatizamos, ainda, que por nossa pesquisa envolver seres humanos, os participantes selecionados foram informados sobre esse tópico e realizaram assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o mesmo encontra-se nos anexos A, B e C).

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário (este encontra-se na figura 1, no tópico 5.3 de etapas de realização da pesquisa). O questionário foi utilizado como ferramenta diagnóstica para saber o conhecimento que os coordenadores e professores de educação física apresentam sobre o panorama da educação inclusiva e da acessibilidade, por isso o questionário consta de dados de identificação e nove perguntas, as quais inclui questões como: conceito de acessibilidade, participação em simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva, diagnóstico se a escola possui alunos com deficiência, acessibilidade nas dependências da escola, sala de AEE, Projeto Político Pedagógico voltado para pessoa com deficiência física e possíveis dificuldades no atendimento a alunos com deficiência física nas aulas de educação física.

Diante disso, acreditamos que o corpus do nosso trabalho, justamente montado a partir das respostas de professores e coordenadores mencionados, possibilitará uma análise crítica acerca dos possíveis gestos e silenciamentos discursivos que a escola pública pode promover com relação a pessoa com deficiência, já que um dos nossos objetivos recai sobre a investigação dos elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantem a inclusão de pessoas com deficiência física no ambiente escolar.

No próximo subtópico, trataremos das etapas de realização da pesquisa.

### **5.3 Etapas da realização da pesquisa**

Neste subtópico, nosso objetivo será descrever as etapas e os métodos utilizados em nossa pesquisa para responder ao problema central proposto neste trabalho “Discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional e se há silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física” e, por conseguinte, compreender a problemática da educação especial no Brasil, bem como as políticas de inclusão da pessoa com deficiência, destacando aspectos da inclusão ou do silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física em duas escolas públicas de Garanhuns.

As referidas etapas deste trabalho ocorreram em três momentos e se constituíram primeiramente em revisão bibliográfica composto por leis e documentos que normatizam a educação especial no Brasil e configuram o princípio da educação inclusiva, bem como realizamos também uma breve revisão bibliográfica sobre a AD francesa e os conceitos de silenciamento, sentido e discurso, por serem categorias de análise neste trabalho. Nessa etapa levamos cerca de seis meses.

Após a revisão bibliográfica, precisávamos compreender a realidade de como a escola pública tem lidado com a questão da acessibilidade e PPP voltado para o público da educação especial, especificamente o público das pessoas com deficiência física, foco de nossa análise. Assim, em nossa segunda etapa, no mês de abril de 2019, elaboramos um questionário para aplicação aos participantes da pesquisa, no entanto, antes dessa aplicação tivemos um momento com eles para explicação da nossa proposta de pesquisa e dos procedimentos éticos da pesquisa. Somente no mês de maio daquele mesmo ano depois de acordado com os gestores

das escolas escolhidas para desenvolver a pesquisa e após assinado o termo de autorização e o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos participantes é que aplicamos o questionário. É pertinente ressaltar que devido à dificuldade de encontrar os gestores das escolas participantes no mês de abril, só foi possível realizar esse contato com os mesmos no início do mês de maio.

De posse dos questionários respondidos realizamos a análise dos mesmos, configurando assim a nossa terceira etapa. Esse trabalho de análise foi realizado no final do mês de maio, mês de junho e início de julho de 2019.

Nas linhas que seguem, temos a figura 1 com os questionários aplicados aos participantes da pesquisa.



Figura 1- QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES (continua)

**QUESTIONÁRIO**

1) Dados de identificação

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Escolaridade: ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduado (a)

Função: ( ) Coordenador ( ) Professor de educação física

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

2) Como você definiria a acessibilidade? -----

---



---



---

3) Já participou de algum simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva? -----

Em caso negativo, justifique o porquê. -----

---

4) A escola possui alunos com deficiência física?-----

Em caso afirmativo, qual a quantidade de alunos?----- E qual o grau de deficiência?

( ) usa cadeira de rodas

( ) tem dificuldade de mobilidade

( ) paralisia cerebral

( ) paraplegia

( ) tetraplegia

( ) amputação

5) A entrada e a saída da escola são acessíveis a pessoas que utilizam cadeira de rodas? Justifique.

---

---

---

6) Todas as dependências da escola ( salas de aula, biblioteca, auditório, ginásio, laboratório de informática, áreas de lazer, sanitários etc ) são adaptadas de modo a garantir o acesso ao alunos com deficiência física? O que não está acessível? -----

---

---

---

---

7) Você tem conhecimento de alguma ação voltada à acessibilidade arquitetônica que esteja sendo desenvolvida pela escola? Em caso positivo, descreva as ações e os sujeitos envolvidos:

---

---

---

---

8) No seu entendimento, a falta de acessibilidade arquitetônica pode inviabilizar a inclusão do aluno com deficiência física? Justifique.

---

---

## Figura 1- QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES (conclusão)

9) A escola possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou sala de recursos multifuncionais? Em caso positivo, os alunos utilizam a sala? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

10) **Professor de educação física**, Você atende alunos com deficiência física em suas aulas? Em caso positivo, descreva quais as dificuldades encontradas durante as aulas com alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

---

---

---

---

11) **Coordenador**, O Projeto Político Pedagógico da escola prevê a existência de pessoas com deficiência física, contemplando a diversidade existente? Justifique.

---

---

---

---

Fonte: A autora (2019)

Explicitadas as etapas da proposta metodológica, passaremos às análises dos dados.

## **6 UM OLHAR PARA OS DADOS DA PESQUISA**

Nesta seção nos debruçaremos sobre as análises dos questionários utilizados na pesquisa. Para melhor compreensão das análises, dividimos o texto em dois subtítulos organizados da seguinte maneira: Descrição e transcrição dos questionários; Análises dos questionários: uma visão comparativa entre duas escolas públicas.

### **6.1 Descrição e transcrição dos questionários**

Os questionários foram elaborados contendo dez perguntas e dados de identificação. Foi utilizado como critério na elaboração das perguntas a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o Decreto nº 5.296/ 2004 para as perguntas que envolvem a acessibilidade em todas as dependências da escola, sala de AEE ou de recursos multifuncionais, PPP voltado para alunos com deficiência física e as demais questões foram voltadas para compreensão dos participantes sobre acessibilidade e identificação do número de alunos com deficiência física e os tipos de deficiência física existentes nos mesmos.

Nos quadros 3 e 4, temos a transcrição das respostas dadas nos questionários, envolvendo os coordenadores pedagógicos e professores de educação física das duas escolas participantes da pesquisa. Relembrando que a sigla C1 corresponde a coordenador pedagógico 1 e a sigla P1, corresponde a professor de educação física 1.

QUADRO 3- QUESTIONÁRIOS DA ESCOLA “A”

Questões	Respostas C1	Respostas P1
Como você definiria a acessibilidade?	Maneira de proporcionar condições favoráveis às especificidades da pessoa, levando em consideração as limitações do ser.	São os meios, bem como os recursos diversos disponíveis para possibilitar o acesso de qualquer pessoa a livre participação do que a sociedade dispõe a qualquer cidadão sem distinção de suas características pessoais.
Já participou de algum simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva? Em caso negativo, justifique o porquê.	Sim.	Não. Falta de oportunidade viável.
A escola possui alunos com deficiência física? Em caso afirmativo, qual a quantidade de alunos? E qual o grau de deficiência? ( ) usa cadeira de rodas ( ) tem dificuldade de mobilidade ( ) paralisia cerebral ( ) tetraplegia ( ) amputação	Sim. Possui um aluno com paralisia cerebral, que tem dificuldade de mobilidade e usa cadeira de rodas.	Sim. Possui um aluno que usa cadeira de rodas.
A entrada e a saída da escola são acessíveis a pessoas que utilizam cadeira de rodas? Justifique.	Sim. Tem rampas de acesso.	Sim. Temos uma rampa de acesso que possibilita o aluno cadeirante se locomover, no entanto a estrutura dos portões ainda não é a ideal.
Todas as dependências da escola (salas de aula, biblioteca, auditório, ginásio, laboratório de informática, áreas de lazer, sanitários etc) são adaptadas de modo a garantir o acesso aos alunos com deficiência física? O que não está acessível?	Nem todas. Não há acessibilidade para o primeiro andar (nenhuma rampa)	Não. Entre os espaços internos, apenas a biblioteca, a cantina e a secretaria da escola são acessíveis, sendo que entre as salas de aula apenas uma é acessível.

Você tem conhecimento de alguma ação voltada à acessibilidade arquitetônica que esteja sendo desenvolvida pela escola? Em caso positivo, descreva as ações e os sujeitos envolvidos.	Não.	Não.
No seu entendimento, a falta de acessibilidade arquitetônica pode inviabilizar a inclusão do aluno com deficiência? Justifique.	Sim. A falta de meios/recursos para tornar acessível a vida do aluno pode trazer uma dependência desnecessária de outros indivíduos.	Sim, pois limita o aluno e o exclui de vários ambientes da escola, bem como o exclui de várias atividades e ações da escola.
A escola possui sala de atendimento educacional especializado (AEE) ou sala de recursos multifuncionais? Em caso positivo, os alunos utilizam a sala? Justifique sua resposta.	Não.	Não.
Professor de educação física, você atende alunos com deficiência física em suas aulas? Em caso positivo, descreva quais as dificuldades encontradas durante as aulas com alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.	X	Não.
Coordenador, o Projeto Político Pedagógico da escola prevê a existência de pessoas com deficiência física, contemplando a diversidade existente? Justifique.	O PPP da escola foi elaborado por uma gestão anterior. Iniciamos nossa gestão em fevereiro do corrente ano e estamos o revendo para contemplar a diversidade de pessoas com deficiência física.	X

Fonte: A autora (2019)

Mediante as respostas apresentadas pelos agentes C1 e P1, notamos que a escola “A” se posiciona com um discurso familiarizado sobre acessibilidade arquitetônica, defendendo um discurso de inclusão para a pessoa com deficiência física, pois a escola possui rampas de acesso na entrada e na saída. Entretanto, observam-se divergências dessa proposta no que diz respeito ao que é normatizado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Contudo, trataremos de maneira mais aprofundada dos discursos dos agentes C1 e P1 na próxima subseção.

## QUADRO 4- QUESTIONÁRIOS DA ESCOLA “B”

Perguntas	Respostas C2	Respostas P2
Como você definiria a acessibilidade?	Acessibilidade é dar maior condição de evoluir no espaço escolar em todas as atividades desenvolvidas.	Defino como boa, a pesar de os banheiros não serem adaptados, o acesso a escola tem rampas e um bom espaço de trânsito.
Já participou de algum simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva? Em caso negativo, justifique o porquê.	Sim.	Especificamente não, mas já fui a eventos que tratou do tema paralelamente.
A escola possui alunos com deficiência física? Em caso afirmativo, qual a quantidade de alunos? E qual o grau de deficiência? ( ) usa cadeira de rodas ( ) tem dificuldade de mobilidade ( ) paralisia cerebral ( ) tetraplegia ( ) amputação	Sim. Possui três alunos, dois com paralisia cerebral, e um com dificuldade de mobilidade.	Sim. Possui três alunos, dois com paralisia cerebral, e um com dificuldade de mobilidade.
A entrada e a saída da escola são acessíveis a pessoas que utilizam cadeira de rodas? Justifique.	Não é totalmente acessível, precisa fazer várias adaptações, porém não temos alunos cadeirantes.	Sim, na frente da escola possui rampa e dentro da escola também.
Todas as dependências da escola (salas de aula, biblioteca, auditório, ginásio, laboratório de informática, áreas de lazer, sanitários etc) são adaptadas de modo a garantir o acesso aos alunos com deficiência física? O que não está acessível?	Não existe acessibilidade em todas as dependências da escola.	Não. Biblioteca, laboratório de informática, diretoria não possuem acesso.

Você tem conhecimento de alguma ação voltada à acessibilidade arquitetônica que esteja sendo desenvolvida pela escola? Em caso positivo, descreva as ações e os sujeitos envolvidos.	Não.	Não.
No seu entendimento, a falta de acessibilidade arquitetônica pode inviabilizar a inclusão do aluno com deficiência? Justifique.	Sim, precisamos garantir o acesso e permanência do educando na escola.	Sim, todo ato que dificulta a vida e a mobilidade atinge a inclusão de pessoas com deficiência.
A escola possui sala de atendimento educacional especializado (AEE) ou sala de recursos multifuncionais? Em caso positivo, os alunos utilizam a sala? Justifique sua resposta.	Sim, alguns alunos utilizam a sala e outros são atendidos no CREE.	Sim, os alunos utilizam com frequência a sala e tem dado um bom retorno.
Professor de educação física, você atende alunos com deficiência física em suas aulas? Em caso positivo, descreva quais as dificuldades encontradas durante as aulas com alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.	X	Sim, a maior dificuldade é a participação que dificilmente acontece por falta de interesse do aluno.
Coordenador, o Projeto Político Pedagógico da escola prevê a existência de pessoas com deficiência física, contemplando a diversidade existente? Justifique.	Sim, contempla de forma ampla, a escola desenvolve ações de inclusão para educandos com deficiência.	X

Fonte: A autora (2019)

Com base nas respostas dadas pelos agentes C2 e P2, nota-se que os discursos sobre inclusão e acessibilidade na referida escola são semelhantes em alguns pontos e divergentes em outros. Além do que com relação à prática pedagógica, a escola possui sala de AEE para atender os alunos com deficiência, o



que poderia indicar supostamente uma efetivação da garantia a um sistema educacional inclusivo de acordo com C2 e P2 . Entretanto, sobre os discursos posicionados pelos agentes a respeito ou não da inclusão da pessoa com deficiência física, os pontos semelhantes e os divergentes, trataremos de forma mais detalhada na próxima subseção.

## **6.2 Análises dos questionários: uma visão comparativa entre duas escolas públicas.**

Levando em conta as condições de produção do discurso dos agentes pesquisados, no caso um questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos e professores de educação física, com intuito de obtenção de dados sobre acessibilidade arquitetônica e prática pedagógica voltada para alunos com deficiência física nas duas escolas públicas participantes da pesquisa, pontuaremos como se configuram os discursos dos participantes da pesquisa, com base no emprego dos conceitos da AD, no caso, os conceitos de discurso e de silenciamento.

### **6.2.1 Comparação entre os coordenadores das duas escolas**

1. Sobre o entendimento a respeito de acessibilidade, observou-se que a Coordenadora da escola “B” (C2) tem uma compreensão de acessibilidade apenas voltada para o espaço escolar, enquanto a coordenadora da escola “A” (C1) tem uma compreensão sobre acessibilidade mais abrangente, levando em conta as especificidades da pessoa, mas não deixa claro os espaços que devem proporcionar acessibilidade à pessoa com deficiência. Além disso, as duas coordenadoras apresentam entendimento parcial sobre acessibilidade, pois tomando como base o conceito de acessibilidade proposto pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência o termo refere-se à possibilidade e condição que forneça utilização com autonomia e segurança dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público ou privados de uso coletivo. (BRASIL, 2015)

Diante disso, notamos que a coordenadora da escola “A” (C1) em seu discurso sobre acessibilidade, ao não considerar a acessibilidade como condição para utilização dos vários espaços com segurança e autonomia e não dizer os espaços que devem proporcionar acessibilidade para pessoas com deficiência, mostra por meio do silêncio constitutivo que é um tipo de silenciamento, um não-dizer presente, pois retomando Orlandi (2010) lembramos que há sempre no dizer um não-dizer, e esse não-dito no discurso da coordenadora “A (C1) pode significar um suposto não conhecimento sobre o conceito de acessibilidade proveniente das leis normativas para educação especial. Já a coordenadora da escola “B” (C2), ao considerar em seu discurso a acessibilidade como uma condição de evoluir no espaço escolar em todas as atividades desenvolvidas, silencia por meio do dizer e apaga os sentidos de que a acessibilidade deve ser efetivada não só no espaço educacional, mas em todos os espaços públicos ou privados, abertos e fechados.

2. Sobre a participação em simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva, tanto a coordenadora da escola “A”(C1) como da escola “B” (C2) responderam já ter participado, porém nenhuma das duas especificou qual seminário ou curso na área de educação inclusiva participaram. Desse modo, notamos que ocorre um silêncio constitutivo, o não-dizer apaga outras palavras, outros sentidos, sentidos esses que podem estar relacionados a uma não formação efetiva sobre educação inclusiva, pois entre conhecer o que é educação inclusiva e efetivá-la de fato ocorre uma grande diferença, diferença esta que pode significar na vida do aluno com deficiência inviabilização ou acesso aos direitos constitucionais. A capacitação e aperfeiçoamento profissional seja do coordenador ou do professor configuraria um maior respaldo em suas ações e práticas educativas na promoção da acessibilidade e inclusão, pois a Lei nº 9.394/96 determina que haja formação continuada em seu artigo 61, inciso II e no artigo 87.

3. Na diagnose sobre se a escola possui aluno com deficiência física, quantidade de alunos caso possua e o grau de deficiência, a coordenadora da escola “A” (C1) afirmou que a escola possui um aluno com deficiência física, pois em seu discurso ela afirma: “possui um aluno com paralisia cerebral, que tem dificuldade de mobilidade e usa cadeira de rodas.” Além disso, a escola conta com um total de 322 alunos. Oralmente, a coordenadora afirmou que este aluno estuda no primeiro andar porque não há rampa de acesso para as salas do segundo andar da escola.

Logo, a partir da resposta oral da coordenadora, notamos em seu discurso, o dito que está posto e deixa claro que a escola não possibilita acessibilidade arquitetônica para alunos com deficiência física que usam cadeira de rodas, silenciando ainda a efetivação do direito da pessoa com deficiência a acessibilidade previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)

Quanto à coordenadora da escola “B” (C2), esta afirmou em seu discurso que a escola “possui três alunos com deficiência física, dois com paralisia cerebral, e um com dificuldade de mobilidade”. Com relação à quantidade total de alunos, a escola apresenta 500 alunos. Oralmente, a coordenadora relatou que os dois alunos que possuem paralisia cerebral apresentam um grau leve e que participam ativamente das atividades desenvolvidas na escola. A partir do discurso oral da coordenadora, fica pressuposto que supostamente os alunos com deficiência física são incluídos em todas as atividades da escola e supostamente nas aulas de educação física.

Diante disso, observando o dizível posto pelo não-dito, no discurso de C2 a escola promove inclusão para pessoa com deficiência física, contudo a escola possui um número pequeno de alunos com deficiência com relação ao total de alunos existentes, evidenciando que os sentidos podem sempre ser outros, sentidos que podem nos levar a um questionamento sobre se o número de alunos com deficiência é pequeno na rede regular ou se a escola ainda não normatiza o direito à inclusão, acesso e igualdade da pessoa com deficiência.

4. Quanto a entrada e saída da escola é acessível a pessoas que utilizam cadeira de rodas, a coordenadora da escola A (C1) afirma que a entrada e a saída da escola são acessíveis para alunos que utilizam cadeira de rodas, pois em suas palavras “tem rampas de acesso”. Ao afirmar que a escola possui rampas de acesso a coordenadora não menciona se as rampas de acesso possuem corrimão de duas alturas de cada lado para estar de acordo com as determinações da NBR 9050, pois esta NBR editada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) dispõe sobre os meios de acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços, equipamentos urbanos e determina que as rampas de acesso possuam corrimão de duas alturas em cada lado. O fato da escola possuir rampas de acesso, configura no discurso da coordenadora que possivelmente a escola promove inclusão da pessoa com deficiência física. Entretanto, sabemos que a acessibilidade arquitetônica não

está limitada à construção de rampas de acesso, e demanda ações que promovam eliminações das barreiras que dificultam o acesso aos espaços.

Já a coordenadora da escola “B” (C2), ao afirmar em seu discurso que a entrada e a saída da escola “não é totalmente acessível, precisa fazer várias adaptações, porém não temos alunos cadeirantes”, produz um discurso que tenta justificar o fato da escola não possuir rampa de acesso por não possuir aluno cadeirante. Assim, por meio do discurso anterior, do interdiscurso, a coordenadora havia afirmado que a escola possui três alunos com deficiência física, o que implica que a escola deveria ter rampas de acesso, mesmo que esses três alunos não sejam alunos cadeirantes. Notamos que por meio do trecho “não temos alunos cadeirantes”, a coordenadora produz um discurso que silencia o direito à inclusão do aluno com deficiência física que usa cadeira de rodas, pois o aluno terá dificuldade de locomoção por não existir rampas de acesso.

5. Quando questionadas se todas as dependências da escola são adaptadas de modo a garantir o acesso a alunos com deficiência física, a coordenadora da escola “A” (C1) relata em seu discurso que “nem todas, não há acessibilidade para o primeiro andar (nenhuma rampa)”. Já a coordenadora da escola “B” (C2) afirma que “não existe acessibilidade em todas as dependências da escola”, mas não especifica quais espaços não possuem acessibilidade. Desse modo, notamos que as coordenadoras apresentam discursos que deixam pressuposta a não efetivação do direito da pessoa com deficiência física a acessibilidade, pois silencia o que determina o decreto nº 5.296/2004, que todas as dependências da escola sejam acessíveis.

6. Sobre o desenvolvimento de ação voltada para acessibilidade arquitetônica na escola, a coordenadora da escola “A” (C1) afirma que não existe ação realizada pela escola para acessibilidade arquitetônica e não diz se a escola pensa futuramente em desenvolver ações de acessibilidade arquitetônica em todas as dependências. A mesma resposta é dada pela coordenadora da escola “B” (C2). Assim, observamos que os discursos das coordenadoras convergem e silenciam o tópico de acessibilidade arquitetônica nas escolas participantes da pesquisa.

7. Quanto a se a falta de acessibilidade arquitetônica pode inviabilizar a inclusão do aluno com deficiência física, no entendimento da coordenadora da escola "A" (C1) "a falta de meios e recursos de acessibilidade na vida do aluno com deficiência física pode trazer uma dependência desnecessária de outros indivíduos." Assim, observamos que o discurso da coordenadora, fica subentendido o fato de um aluno cadeirante necessitar de auxílio de alguém para empurrar a cadeira de rodas, o que não permitiria autonomia, para a coordenadora.

Já para a coordenadora da escola "B" (C2) a falta de acessibilidade arquitetônica dificulta a vida do aluno, pois em suas palavras "precisamos garantir o acesso e a permanência do educando na escola." Diante dos dois discursos dos agente C1 e C2, notamos a repetição do discurso da acessibilidade, mostrando que ambas tem noção desta posição sobre a inclusão, mas que os meios da escola não a efetivam.

8. Quando questionadas se a escola possui sala de AEE ou de recursos multifuncionais, segundo a coordenadora da escola "A" (C1), a escola não possui sala de AEE nem de recursos multifuncionais, porém ela não deixa claro se a escola tem intenção de futuramente construir uma sala de AEE para atender alunos com deficiência. Deste modo, notamos no discurso da coordenadora ao dizer apenas "não", com relação à sala de AEE, reflete um silêncio fundador, mostrando que os sentidos sempre podem ser outros, ou seja, o dito remete ao não dito de que possivelmente a escola não articula educação especial com o ensino regular.

Diferentemente, a coordenadora da escola "B" (C2) afirma que a escola possui sala de AEE e recursos multifuncionais e em suas palavras "alguns alunos usam a sala e outros são atendidos no CREE." Notamos que, em seu discurso, fica pressuposto que a escola promove inclusão de alunos com deficiência, pois atende a esse público, entretanto, o interdiscurso da coordenadora, o dizer anterior afirma que todas as dependências da escola não possuem acessibilidade, então não promoveriam a inclusão total do aluno com deficiência.

9. Quando o questionamento se direcionou a saber se o PPP da escola prevê existência de alunos com deficiência física contemplando a diversidade existente, a coordenadora da escola "A" (C1) diz que o PPP da escola foi realizado por uma gestão anterior e que a nova gestão ainda está revendo o PPP para que contemple

a diversidade de pessoas com deficiência física. Assim, fica claro no discurso da mesma que a escola silencia a pessoa com deficiência física do PPP e não cumpre a adoção de um projeto pedagógico que institucionaliza o AEE na educação regular, previsto pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Deste modo, percebe-se também que a escola não cumpre a determinação do parecer 13 e decreto nº 6.571/08 que determina Inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino. Além disso, a partir do discurso de C1 notamos que a escola pretende realizar uma adaptação curricular no PPP para incluir pessoas com deficiência física, aspecto esse que denota integração escolar, pois se o PPP da escola fosse inclusivo já haveria uma flexibilização curricular voltada para alunos com deficiência.

A coordenadora da escola “B” (C2), relata que o PPP da escola contempla de forma ampla, e desenvolve ações de inclusão para educandos com deficiência. Observamos que no discurso da coordenadora ela silencia a maneira ampla que o PPP refere-se à pessoa com deficiência, pois ela não especifica essa maneira em seu discurso textual, entretanto, oralmente a coordenadora afirmou que o PPP cita PcD de uma maneira geral, não especifica pessoa com deficiência física e que a escola desenvolve ações de inclusão para pessoa com deficiência visual (possui materiais em Braille, um professor brailista) e pessoa com deficiência auditiva (possui dois intérpretes de Libras). E este ano está desenvolvendo um projeto em Libras para os alunos da escola e possui dois coordenadores, sendo que um dos coordenadores trabalha apenas com AEE, já que a escola possui sala de AEE.

Mediante as considerações propostas, e emprego da noção de silenciamento em AD para estudo dos dois discursos das coordenadoras, constatamos duas configurações discursivas convergentes, no sentido das duas escolas possuírem alunos com deficiência física e não possuir acessibilidade em todas as dependências da escola, e divergentes, no sentido que a coordenadora da escola A (C1) deixou claro que além da acessibilidade arquitetônica para pessoa com deficiência física precisar de adaptações, o PPP da escola não está voltado para pessoa com deficiência física. Enquanto que a coordenadora da escola B (C2), deixou claro que a escola tem uma preocupação com um projeto inclusivo para alunos com deficiência já que o PPP da escola prevê existência de aluno com deficiência, a escola possui sala de AEE, mas ainda não promove acessibilidade arquitetônica total em todos os seus espaços. Mesmo tendo uma preocupação com

um projeto inclusivo, a coordenadora da escola B materializa em sua fala o silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física pela escola quando afirma que a escola não possui entrada e saída com rampas de forma acessível por não existir aluno cadeirante, que nem todas as dependências da escola são acessíveis.

Deste modo, a partir dos discursos de C1 e C2, notamos que apesar de existir há tanto tempo várias leis, decretos, resoluções que normatizam a inclusão, o debate sobre o tema da acessibilidade e inclusão tem colocado a educação especial e seu público-alvo em um espaço de interface com a não efetivação das políticas públicas inclusivas, silenciando os alunos com deficiência física e promovendo a exclusão social. Assim, observamos impactos negativos, promovendo uma quebra aos direitos sociais normatizados.

Cabe mencionar que o desafio de promover inclusão no espaço escolar de forma que contemple as necessidades dos alunos, demanda novas alternativas, PPP a partir de uma gestão democrática e práticas compatíveis com um projeto inclusivo que efetive os direitos e garantias fundamentais de todos os indivíduos sociais, independente de suas supostas especificidades.

Assim, o discurso e a prática de inclusão não devem promover disparidade com relação às pessoas com deficiência nos vários espaços sociais.

### 6.2.2 Comparação entre os professores de educação física das duas escolas

1. Sobre o entendimento a respeito de acessibilidade, o professor de educação física da escola “A” (P1) apresenta em seu discurso uma definição de acessibilidade relacionada a “meios, bem como recursos diversos disponíveis para possibilitar o acesso de qualquer pessoa à livre participação do que a sociedade dispõe a qualquer cidadão sem distinção das suas características pessoais.” Deste modo, o professor ao formular em sua formação discursiva, o “acesso de qualquer pessoa”, delimita assim um silêncio constitutivo em relação à pessoa com deficiência, pois seu discurso atribui acessibilidade a qualquer pessoa independente da pessoa possuir deficiência, ou seja, o seu dizer reflete o não dizer que atribui outros sentidos à acessibilidade que necessariamente não estariam relacionados apenas à pessoa com deficiência.

Já o professor de educação física da escola “B” (P2) não respondeu o que ele define por acessibilidade, pois interpretou a pergunta no sentido de como a acessibilidade ocorre na escola, respondendo sobre a acessibilidade “Defino como boa, apesar de os banheiros não serem adaptados, o acesso a escola tem rampas de acesso e um bom espaço de trânsito.” Deste modo, temos no discurso do professor um não-dito sobre o que ele entende por acessibilidade. Assim, por meio do discurso de P2, podemos formular possíveis sentidos que significariam que possivelmente o agente P2 ao silenciar a concepção de acessibilidade não possui total familiarização ou conhecimento sobre o tema ou que na sua posição discursiva tentou articular a questão da acessibilidade como algo efetivo na escola, mas ao mesmo tempo contradiz esse pressuposto, pois na formação discursiva “a acessibilidade é boa, apesar da mesma não possuir banheiros adaptados para pessoa com deficiência”, mostra por meio do silêncio e do não-dito que a acessibilidade da escola não é realmente boa.

2. Sobre a participação em simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva, o professor de educação física da escola “A”(P1) afirmou não ter participado de simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva por falta de oportunidade viável. Compreendemos a partir de seu discurso que possivelmente ele deve conhecer pouco a respeito de educação inclusiva com relação a uma formação ofertada nesses eventos. Talvez isso justifique a resposta anterior.

Já o professor de educação física da escola “B” (P2) relatou que especificamente não participou de simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva, contudo afirmou que “já fui em eventos que tratou do tema paralelamente.” Notamos no discurso do educador P2 que ao formular uma formação discursiva de “fui em eventos que tratou do tema paralelamente”, silencia por meio do silêncio constitutivo um dizer por meio do não dizer sobre o que seria esses eventos paralelos sobre o tema. Assim, o discurso é pulverizado em muitos lugares, mas não direcionado à formação e capacitação docente.

3. Na diagnose sobre se a escola possui aluno com deficiência física, quantidade de alunos caso possua e o grau de deficiência, o educador da escola “A” (P1) relatou que a escola possui um aluno com deficiência física que utiliza cadeira de rodas. Por meio do dito, o educador deixa pressuposto que se a escola possui aluno com deficiência que utiliza cadeira de rodas, então provavelmente deve



proporcionar rampas de acesso e inclusão à acessibilidade arquitetônica em seus espaços.

O educador da escola “B” (P2) mencionou que a escola possui três alunos com deficiência física, dois com paralisia cerebral e um com dificuldade de mobilidade. Deste modo, o educador deixa claro que a escola possui aluno com deficiência física, mas nenhum desses alunos é cadeirante, o que implica que a escola deve proporcionar acessibilidade arquitetônica independente de não possuir aluno cadeirante. Nesse discurso de P2 é importante observar e retomar por meio do interdiscurso que C2 também mencionou o mesmo quantitativo de alunos, mas C2 em seu discurso silenciou a pessoa com deficiência, já que afirmou que a escola não possui aluno cadeirante, deixando por meio do não-dito uma “suposta” desobrigação com a questão da escola disponibilizar rampas de acesso para alunos que usem cadeira de rodas, deixando o sujeito discursivo pessoa com deficiência sem acesso a acessibilidade arquitetônica e silenciando discursivamente esse sujeito.

4. Quanto à entrada e saída da escola é acessível a pessoas que utilizam cadeira de rodas, em seu discurso, o professor da escola “A” (P1) relatou que a escola possui rampas de acesso na entrada e na saída da escola para PcD, no entanto, a estrutura física dos portões de entrada e de saída não são ideais para pessoa com deficiência física. Neste discurso, observamos uma formação discursiva que afirma e nega a inclusão da pessoa com deficiência física, pois se a escola tem rampas de acesso na entrada e saída e os portões não estão adaptados, significa que o aluno com deficiência física possui dificuldade de locomoção para entrar e sair da escola, revelando ainda um silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física ao seu direito de acesso previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), pois no artigo 27 dispõe que a educação é direito da pessoa com deficiência física a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Já o professor da escola “B” (P2) relatou que a escola possui rampas de acesso na frente e dentro da escola. Assim, pelo discurso do professor, poderíamos supor que nos espaços internos da escola deve haver rampas de acesso em todas as dependências da escola. Entretanto, o educador não relatou em sua resposta se

a saída da escola é acessível para pessoas que utilizam cadeira de rodas, silenciado esta informação.

5. Quanto a se todas as dependências da escola são adaptadas de modo a garantir o acesso a alunos com deficiência física, o educador da escola “A” (P1) afirma que não há acessibilidade em todas as dependências da escola, pois em suas palavras “entre os espaços internos, apenas a biblioteca, a cantina, a secretaria da escola são acessíveis, sendo que entre as salas de aula apenas uma é acessível.” Fica evidente no discurso do educador P1 um silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física, visto que os alunos com deficiência física não podem ter acessibilidade em todas as dependências da escola. Assim, ao dizer os espaços que possuem acessibilidade o educador mostra que a inclusão para PcD física em questão de acessibilidade não é total, já que por meio do não dizer, fica silenciado os espaços que não possuem acessibilidade e não foram mencionados pelo professor.

No discurso do educador da escola “B” (P2), este afirmou que não há acessibilidade em todas as dependências da escola, pois “biblioteca, laboratório de informática, diretoria não possuem acesso.” Em seu discurso, o educador não afirma quais as dependências da escola possui acessibilidade nessa pergunta, entretanto, por meio do seu interdiscurso, dizer anterior, havia afirmado que “na frente e dentro da escola possui rampas de acesso”, o que significa uma contradição, visto que agora afirma que alguns espaços internos não possuem acesso para alunos com deficiência física. Dessa maneira, por meio do silêncio que Orlandi (2007) considera fundante de sentidos, notamos que o educador silencia as dependências da escola que possuem acessibilidade para pessoa com deficiência nessa pergunta, e ressalta ainda exclusão de acessibilidade em alguns espaços internos da escola. Além disso, a partir das respostas dos dois educadores, observa-se que as duas escolas descumprem o artigo 24º do decreto nº 5.296/2004 que diz sobre os estabelecimentos de ensino:

Art. 24º Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, biblioteca, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

6. Sobre o desenvolvimento de ação voltada para acessibilidade arquitetônica na escola, o educador da escola “A” (P1) respondeu que a escola não está desenvolvendo ação voltada para acessibilidade arquitetônica para alunos com deficiência física. A partir desse discurso, podemos tomar que o educador apresenta uma formação discursiva que silencia e exclui a acessibilidade arquitetônica no espaço escolar, demonstrando ainda não cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e da orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que orienta que os sistemas de ensino sejam inclusivos e proporcionem acesso para alunos com deficiência, devendo ainda proporcionar o rompimento de barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais ou tecnológicas.

O educador da escola “B” (P2) respondeu de forma igual, ou seja, a escola não está desenvolvendo ação voltada para acessibilidade arquitetônica para alunos com deficiência física. Percebemos que os discursos dos educadores são convergentes nessa pergunta, pois utilizam o silenciamento discursivo com relação a ações de acessibilidade arquitetônica e não justificam o motivo da escola não desenvolver essas ações, mesmo as duas escolas possuindo alunos com deficiência física. Sabendo como nos lembra Orlandi que os sentidos podem sempre ser outros, os motivos para esse silenciamento podem talvez estar relacionados aos recursos financeiros, não preocupação com uma educação inclusiva englobando a diversidade existente, etc.

7. Sobre se a falta de acessibilidade arquitetônica pode inviabilizar a inclusão do aluno com deficiência física, para o educador da escola “A” (P1) a falta de acessibilidade arquitetônica “limita o aluno e o exclui de vários ambientes da escola bem como o exclui de várias atividades e ações da escola.” Por meio deste discurso, nota-se que o educador por meio do não dito, deixa claro que é necessário haver uma educação inclusiva que proporcione acessibilidade arquitetônica para alunos com deficiência física, mesmo que em alguns espaços da escola essa acessibilidade não ocorra e seja silenciada.

Para o educador da escola “B” (P2), “todo ato que dificulta a vida e a mobilidade da pessoa com deficiência física atinge a inclusão de pessoas com deficiência.” Dessa maneira, notamos que o discurso do educador “B” converge com

o discurso do educador da escola “A”, pois os dois discursos por meio do não dito deixam claro que é necessário uma educação inclusiva nas escolas que proporcionem acessibilidade arquitetônica.

8. Quando questionados se escola possui sala de AEE ou de recursos multifuncionais, o educador da escola “A” (P1) afirma que a escola não possui sala de recursos multifuncionais nem de AEE. A partir deste discurso, nota-se que a escola silencia o direito do aluno com deficiência de ter uma sala de AEE na escola regular, descumprindo ainda o decreto nº 6.571/2008 que em seu primeiro artigo afirma:

Art. 1º. Para implementação do Decreto nº 6.571, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertando em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Enquanto isso, o educador da escola “B” (P2), relatou que a escola possui sala de AEE e que os alunos utilizam a sala com frequência e tem dado um bom retorno. Nessa pergunta, o educador atribui um discurso de inclusão a PcD com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, diferentemente do seu discurso sobre acessibilidade arquitetônica que ainda não ocorre em todos os espaços da escola de modo que promova inclusão e eliminação de todas as barreiras arquitetônicas.

9. Quando perguntado se atende aos alunos com deficiência física em suas aulas e, em caso positivo, descrevesse quais as dificuldades encontradas durante as aulas com alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

O professor da escola “A” (P1) afirmou que não atende alunos com deficiência física em suas aulas e não informou os motivos, visto que a escola possui um aluno com deficiência física que utiliza cadeira de rodas. Assim, notamos que o discurso do professor silencia o motivo de não atender em suas aulas o aluno que possui deficiência física bem como acaba promovendo exclusão desse aluno nas aulas.

Já o professor da escola “B” (P2) afirmou que atende alunos com deficiência física em suas aulas, porém encontra dificuldade para que os alunos participem das aulas, pois os mesmos não teriam interesse nas aulas. Além disso, tomando o

interdiscurso, o dizer anterior do professor, a escola possui três alunos com deficiência física, dois com paralisia cerebral e um com mobilidade reduzida, ou seja, nenhum dos três utiliza cadeira de rodas e suas dificuldades de participação nas aulas não estariam relacionadas ao uso do objeto, mas a outras dificuldades. Fica claro, por meio do não-dito que para P2, ele tenta promover inclusão dos alunos com deficiência física nas aulas de educação física, porém atribui aos alunos certa resistência de inclusão nessas aulas.

Mediante o que foi exposto com relação as respostas de P1 e P2, e emprego da noção de silenciamento em AD para estudo dos dois discursos, constatamos duas configurações discursivas convergentes nos discursos dos professores de educação física, no sentido das duas escolas possuem alunos com deficiência física e não possuem acessibilidade em todas as dependências da escola silenciando a inclusão em alguns espaços da escola, e divergentes, no sentido que na escola que P1 trabalha não existe sala de AEE ou recursos multifuncionais, enquanto na escola que P2 trabalha existe sala de AEE e os alunos utilizam a sala. Além disso, com relação ao trabalho nas aulas de educação física para alunos com deficiência física, P1 informou não ter essa experiência, pois não atende esse alunado em suas aulas, enquanto P2 atende alunos com deficiência física e encontra dificuldade na participação dos mesmos em suas aulas.

### 6.2.3 Escola e sujeitos: um olhar de interface

Tomando o discurso como uma prática social, e observando os vários lugares de fala nos discursos dos agentes C1, P1, C2, P2, podemos perceber que ocorre pouca formação dos agentes quanto ao que seja acessibilidade arquitetônica e prática pedagógica inclusiva. Outrossim, nas duas escolas existe falta de materialização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) no tocante a acessibilidade arquitetônica e democratização na prática pedagógica, revelando ainda uma disparidade entre teoria e prática sobre inclusão nos ditos, não-ditos e silenciados dos agentes participantes da pesquisa. Outro ponto importante é que os discursos dos agentes C1 e P1 são parecidos no sentido de que a inclusão é categoria importante para o espaço escolar e social, mesmo assim, a escola “A” não promove inclusão, acessibilidade arquitetônica e prática

pedagógica para pessoa com deficiência física. Enquanto que na escola “B”, apesar dos discursos de C2 e P2 serem convergentes na preocupação com a inclusão e benefícios que a sala de AEE tem proporcionado aos alunos com deficiência, com relação à acessibilidade, é necessário realizar adaptações para que a escola viabilize acesso arquitetônico e melhore no planejamento de ações pedagógicas inclusivas.

Percebe-se a partir da diagnose realizada por meio dos questionários, que os sujeitos pessoa com deficiência são designados, perspectivados, focados nas leis, tem leis exclusivas, mas ainda são silenciados discursivamente no contexto pedagógico tanto pela visualizada pouca formação dos agentes educacionais como do não cumprimento das determinações do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) em relação à implementação das questões de acessibilidade .

Diante disso, observamos que o discurso da inclusão nas duas escolas fica relegado a pressupostos teóricos, pois ocorre uma disparidade com relação a políticas inclusivas para pessoa com deficiência em seus espaços. Isso mostra que a educação regular ainda precisa melhorar muito no que diz respeito a uma educação inclusiva e na busca por igualdade de oportunidades para os indivíduos sociais pessoas com deficiência.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações aqui expostas, podemos perceber que a Educação Especial Brasileira passou por muitas alterações no que diz respeito as suas práticas e normatização de leis até o projeto da educação inclusiva. Do atendimento educacional em salas separadas até a inclusão do Atendimento Educacional Especial (AEE) na escola regular, do modelo clínico-médico a um modelo social que considera a deficiência como fator social e não biológico, configurando também depois da década de 90, um campo maior de discussão no país sobre o tema, como também nos dias atuais ainda gera uma questão polêmica frente aos desafios de uma educação de fato inclusiva em suas práticas e políticas públicas e na responsabilidade da escola regular atender ou não o público da Educação Especial.

Cientes dessa realidade, após realização de pesquisa qualitativa, levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e educação inclusiva, revisão teórica sobre os conceitos de discurso e silêncio em Análise do Discurso de linha francesa e da análise feita dos quatro questionários aplicados aos professores de educação física e os coordenadores de duas escolas públicas de Garanhuns (PE), podemos afirmar que este trabalho atingiu seus objetivos, geral e específicos. Assim, pontuamos que quanto ao objetivo geral de compreensão da problemática da educação especial no Brasil, bem como as políticas de inclusão da pessoa com deficiência, destacando aspectos da inclusão ou do silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física nas duas escolas públicas participantes da pesquisa, constatamos que as duas escolas promovem o silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física em alguns espaços, quando, por exemplo, por meio de barreiras arquitetônicas, falta de rampas, impedem que os alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas não possam ter locomoção em todos os espaços internos e na entrada e saída da escola, bem como, quando a escola “A” não oferta sala de AEE ou recursos multifuncionais e não possui PPP voltado para pessoa com deficiência. Desse modo, destacamos que a pessoa com deficiência física é silenciada discursivamente nas duas escolas, porém não é silenciada com relação às leis, decretos e resoluções que normatizam e garantem os direitos da pessoa com deficiência. Observou-se ainda que as duas escolas não promovem totalmente a inclusão para pessoa com deficiência que está normatizada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), ou seja, as escolas promovem

integração escolar, pois permitem que alunos com deficiência física tenham acesso a escola, porém não efetivam condições de inclusão que garantam eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, comunicacionais.

Cabe frisar que quanto aos objetivos específicos, acreditamos que conseguimos realizar um levantamento bibliográfico de leis e documentos que normatizam a educação especial no Brasil, bem como expusemos e comentamos documentos que configuram os princípios da educação inclusiva, além de observar em campo a efetivação da LBI (BRASIL, 2015) por meio de investigação e análises dos elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantem a inclusão ou ações, gestos de silenciamento discursivo com relação a pessoas com deficiência física nas duas escolas públicas participantes da pesquisa.

Por meio dos questionários, ficou evidente que nas duas escolas públicas é necessário desenvolver estratégias pedagógicas e administrativas, adaptações e ações arquitetônicas que de fato promovam uma educação inclusiva, garantindo acesso e permanência de alunos com deficiência física. Sabemos que não basta a inserção de alunos com deficiência na escola regular permitindo o acesso, é necessário a garantia do prosseguimento da escolaridade da educação básica até a educação superior. Deste modo, a perspectiva de uma educação inclusiva implica efetivação das legislações e atualização do modelo educacional vigente para que as pessoas com deficiência e o público da Educação Especial não sejam silenciadas discursivamente nos discursos de inclusão e nas práticas adotadas na escola regular.

Por fim, acreditamos que a discussão desenvolvida utilizando o viés discursivo-analítico da AD para estudo da inclusão das pessoas com deficiência física, permitiu uma contribuição no entendimento sobre educação especial e realidade de algumas escolas públicas brasileiras, mostrando dessa maneira a realidade social de muitas escolas públicas do nosso país. Além disso, por meio de alguns conceitos da AD foi possível revelar aspectos dos discursos relacionados ao seu contexto social, ideológico e histórico dos indivíduos participantes deste trabalho. Além disso, o contexto de produção refletiu o dizível, o não-dito e o silenciado nos discursos dos professores e coordenadores, relacionando ainda além do nível linguístico as posições discursivas e ideológicas sobre acessibilidade, pessoa com deficiência, PPP e inclusão no sistema regular de ensino.



Ressaltamos ainda que as análises poderiam ter sido mais robustas, contemplando um contexto mais amplo, mas dificuldades relacionadas ao tempo, o fato de ter ido várias vezes em cada uma das escolas para conseguir aplicar os questionários, pois na maioria das vezes quando o professor de educação física estava, o coordenador não estava na escola ou estava ocupado com atividades extras demandou um tempo longo no recolhimento do corpus de análise. Ainda assim, pretendemos usar estes resultados como amostra para uma pesquisa bem maior no mestrado de modo que retomemos o discurso da inclusão que não foi praticado e observe se a disparidade entre teoria e prática inclusiva ocorre de maneira abrangente nas escolas públicas de Garanhuns.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 7, 27 dezembro. 1961. Seção 1, p. 11429 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 05 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes a bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em: 07 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social entre outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm) Acesso em: 03 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata**. Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília, Câmara dos deputados, 2012. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf) Acesso em: 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc> (pdf) Acesso em: 25 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 09 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. 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 e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 2001 (a). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB, 2001 (b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP, 2002 (a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 12 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 2002 (b). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02> Acesso em: 12 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, Ministro de Estado da educação, 2002 (c). Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002> . Acesso em: 13 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004 (a). Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf> Acesso em: 13 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2004 (b). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm) Acesso em: 14 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Presidência da República, 2005 (a). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em: 14 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Programa de Acessibilidade no Ensino Superior ( Programa Incluir).** Objetiva promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Educação Superior. SECADI/SESU, 2005 (b). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/programa-incluir-acessibilidade-ed-superior> Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Brasília: MEC, 2006. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão). Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf)  
Acesso em : 3 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Documento Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Razões, princípios e programas.** MEC, 2007 (a). Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 25 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, Presidência da República, 2007 (b). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 20 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008 (a). Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acesso em: 25 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011), Brasília, Presidência da República, 2008 (b). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)  
Acesso em: 17 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB nº 13 de junho, de 2009.** Aprova as diretrizes propostas pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6.571/08. MEC/ CNE, 2009 (a). Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf) Acesso em: 03 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, Presidência da República, 2009 (b). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm) Acesso em: 10. Ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/CNE/CEB, 2009 (c). Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República, 2011 (a). Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) Acesso em: 7 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Presidência da República, 2011(b). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm) Acesso em: 07 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República, 2012 (a). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 07 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.750, de 08 de junho de 2012.** Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Presidência da República, 2012 (b). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/decreto/d7750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/decreto/d7750.htm) Acesso em: 12 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 14 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº13. 409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm) Acesso em: 05 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017.** Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm) Acesso em: 09 mai. 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. A política da educação especial no Brasil. **Revista Em Aberto**, v. 13, n. 60, 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1919/1890> Acesso em: 20 mar. 2019.

DEFICIÊNCIA Física. Deficienteonline.com.br. Disponível em: [http://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-fisica-tipos-e-definicoes\\_12.html](http://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-fisica-tipos-e-definicoes_12.html). Acesso em: 25 abr. 2019.

DUARTE, Raquel. **Análise crítica aos impactos da Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) na teoria das incapacidades**. Disponível em: <https://raqueldlopes.jusbrasil.com.br/artigos/662012277/analise-critica-aos-impactos-da-lei-13146-15-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-na-teoria-das-incapacidades>> Acesso em: 10 abr. 2019.

FLORENCIO, Ana Maria Gama *et al.* **Análise do discurso** : fundamentos e práticas . Maceió: EDUFAL, 2009.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES. **Revista Uniesp**, v. 10, p. 69-80, 2017. <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170719100610.pdf> Acesso em: 03 mai. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52. p. 101- 239, jan-mar.2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu](http://www.scielo.br/pdf/rbedu) Acesso em: 29 abr. 2019.

GLAT, Rosana *et al.* **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. CIEE, 2011. Disponível em: [http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/CIEE\\_texto\\_GLAT\\_et\\_all\\_versao\\_final\\_agosto\\_2011.pdf](http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/CIEE_texto_GLAT_et_all_versao_final_agosto_2011.pdf) Acesso em: 01 mai. 2019.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista. Educ. Espec., Santa Maria**, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 02 mai. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003 (pdf). Disponível em: <https://docero.com.br> Acesso em: 10 ago. 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997. Disponível



em: [https://kupdf.net/download/novas-tend-ecirc-ncias-em-an-aacute-lise-do-discurso-dominique-maingueneau\\_58c60033dc0d60242033902e\\_pdf](https://kupdf.net/download/novas-tend-ecirc-ncias-em-an-aacute-lise-do-discurso-dominique-maingueneau_58c60033dc0d60242033902e_pdf) Acesso em: 02 mai. 2019.

MICAS, Lailla; GARCEZ, Liliane; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. **IBGE constata 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil com nova margem de corte.** Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/> Acesso em: 02 abr. 2019.

MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaína de Jesus (Org). **Análise do Discurso:** objetos, sujeitos e olhares .São Carlos: Claraluz, 2009. (E-book) Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xvx058> Acesso em: 02 mai. 2019.

MILANEZI, Larissa. **Acessibilidade e deficiência:** Qual a relação com as políticas públicas? Disponível em: <https://www.politize.com.br/acessibilidade-e-o-direito-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 30 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.21-22. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/files2012/11>. Acesso em: 12. mar. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo.** Nova York: 2006. Disponível em: [www.unfpa.org.br/Arquivos](http://www.unfpa.org.br/Arquivos) (pdf) Acesso em: 20 abr. 2019.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/josebsantos3/eni-puccinelli-orlandi-discurso-e-leitura> Acesso em: 01 mai. 2019.

PACHECO, José. Primeira parte- Um Preâmbulo: *In:* **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe docente. PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. [S. l]: Artmed, 2006, p. 13.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. Adaptações curriculares:** como incluir alunos com deficiência intelectual. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/> Acesso em: 10. Ago. 2019.

SANTOS, Marcelo Pereira dos. **A inclusão escolar de alunos cadeirantes:** uma questão de acessibilidade. 2011. 43 f. Monografia (Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/2365> Acesso em: 04 mai. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Os dez anos da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.com.br/artigos/os-dez-anos-da-convencao-sobre-direitos-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 10. Ago. 2019.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. [S.l], p. 15-32, jul/dez, 1999. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644) Acesso em: 30 jun. 2019.

SIQUEIRA, Vinicius. **Formação discursiva e interdiscurso- Michel Pêcheux**. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/formacao-discursiva-e-interdiscurso-michel-pecheux/> Acesso: 12 jun. 2019.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**: na área das necessidades educativas especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/declaracao-de-salamanca> Acesso: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 15 abr. 2019.



## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela \_\_\_\_\_, estou ciente e autorizo o pesquisador Silvânia de Souza a desenvolver nesta instituição seu projeto de pesquisa intitulado **“O SILENCIAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CONTEXTO ESCOLAR”**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial, a Resolução CNS 466\12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa.

Garanhuns - PE, 14 de maio de 2019.

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) PROFESSOR (A)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



O(A) professor ( A ) \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“O SILENCIAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CONTEXTO ESCOLAR”**, desenvolvido na **Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns**, sob orientação da docente **Juliene da Silva Barros Gomes**. A participação é voluntária. Ela se daria, democraticamente e autonomamente, como colaboração participativa, em contexto via questionários semiestruturados. Os materiais produzidos serão utilizados como dados a serem analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esclarecemos que até agora não há na literatura relato de qualquer dano ou tipo de risco físico ou psicológico para a participação em atividades dessa natureza. Informamos que o pesquisador estará à disposição para a discussão acadêmica sobre os procedimentos de pesquisa utilizados no estudo. Depois de consentir a participação, pode solicitar a recusa ou desistência a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo. Com a assinatura do presente documento o(a) responsável declara estar de acordo com a participação e concede a permissão para utilizar os dados coletados para fins específicos de pesquisa, publicação e discussões científicas, bem como para atividades de ensino.

Garanhuns – PE, 14 de Maio de 2019.

- Consentimento Livre e Esclarecido Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária descrita acima.

Responsável: \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável: Silvânia de Souza E-mail: silvania.sorria@hotmail.com Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Av. Bom Pastor, s/n - Boa Vista, Garanhuns - PE, 55292-270. Telefone: 87 3764-5505 Fonte: Elaboração própria

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) COORDENADOR (A)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS

CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS ( PORTUGUÊS/INGLÊS )

TÍTULO DO PROJETO: O SILENCIAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CONTEXTO ESCOLAR.

O(A) coordenador ( A ) \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“O SILENCIAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CONTEXTO ESCOLAR”**, desenvolvido na **Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns**, sob orientação da docente **Juliene da Silva Barros Gomes**. A participação é voluntária. Ela se daria, democraticamente e autonomamente, como colaboração participativa, em contexto via questionários semiestruturados. Os materiais produzidos serão utilizados como dados a serem analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esclarecemos que até agora não há na literatura relato de qualquer dano ou tipo de risco físico ou psicológico para a participação em atividades dessa natureza. Informamos que o pesquisador estará à disposição para a discussão acadêmica sobre os procedimentos de pesquisa utilizados no estudo. Depois de consentir a participação, pode solicitar a recusa ou desistência a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo. Com a assinatura do presente documento o(a) responsável declara estar de acordo com a participação e concede a permissão para utilizar os dados coletados para fins específicos de pesquisa, publicação e discussões científicas, bem como para atividades de ensino.

Garanhuns – PE, 14 de Maio de 2019.

- Consentimento Livre e Esclarecido Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária descrita acima.

Responsável: \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável: Silvânia de Souza E-mail: silvania.sorria@hotmail.com Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Av.

Bom Pastor, s/n - Boa Vista, Garanhuns - PE, 55292-270. Telefone: 87 3764-5505 Fonte: Elaboração própria