

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR – O QUE FAZER?

DISABLED CHILDREN IN REGULAR SCHOOL: WHAT TO DO?

NIÑOS DISCAPACITADOS EN LA ESCUELA REGULAR: ¿QUÉ HACER?

Ana Selma dos Santos Laurindo¹

Resumo: Este artigo objetiva atentar para o cuidado com crianças público-alvo de políticas públicas ‘inclusivas’ no contexto da escola regular. Parte do pressuposto de que, historicamente, pessoas com deficiência compõem uma parcela invisibilizada da população. O contexto empírico é o de um estudo de caso, realizado em uma escola básica, localizada na Região Metropolitana de Campinas (RMC) e ocorreu em um período de 4 semestres letivos e com encontros semanais. Nos encontros trabalhou-se com atividades oportunas para o desenvolvimento cognitivo, motor, intelectual. Conclui-se que as crianças com deficiência precisam ser desafiadas a desenvolverem-se para que se concretize sua evolução física, motora, cognitiva. Ao atentar para as situações escolares, considera-se que as crianças com deficiência, assim como as demais, precisam ser desafiadas, para que se concretize um desenvolvimento físico, motor e cognitivo, proporcionando, o que seria, de fato, a inclusão destas no espaço escolar. Além disso, para que sejam sujeitos de direitos, é importante que elas tenham acesso a uma aprendizagem que vislumbre o conhecimento elaborado/sistematizado/construído, social e historicamente.

Palavras-chave: Crianças com deficiência; escola regular; educação.

Abstract: This article aims to pay attention to child care that is the target audience of 'inclusive' public policies in the context of regular schools. It assumes that, historically, people with disabilities make up an invisible portion of the population. The empirical context is that of a case study, carried out in a basic school, located in the Metropolitan Region of Campinas (RMC) and took place over a period of 4 academic semesters and with weekly meetings. During the meetings, opportune activities were developed for cognitive, motor and intellectual development. It is concluded that children with disabilities need to be challenged to develop in order to materialize their physical, motor, cognitive evolution. When paying attention to school situations, it is considered that children with disabilities, as well as others, need to be challenged, so that a physical, motor and cognitive development can be achieved, providing what would be, in fact, their inclusion in the school space. In addition, for them to be subjects of rights, it is important that they have access to learning that glimpses the knowledge elaborated/systematized/constructed, socially and historically.

Keywords: Children with disabilities; regular school; education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo prestar atención al cuidado infantil que es el público objetivo de las políticas públicas 'inclusivas' en el contexto de las escuelas regulares. Asume que, históricamente, las personas con discapacidad constituyen una parte invisible de la población. El contexto empírico es el de un estudio de caso, realizado en una escuela básica, ubicada en la Región Metropolitana de Campinas (RMC) y que se desarrolló en un período de 4 semestres académicos y con reuniones semanales. Durante los encuentros se desarrollaron actividades oportunas para el desarrollo cognitivo, motor e intelectual. Se concluye que los niños con discapacidad necesitan ser desafiados a desarrollarse para materializar su evolución física, motora

¹ Faculdade de Educação – Unicamp.

y cognitiva. Al prestar atención a situaciones escolares, se considera que los niños con discapacidad, así como otros, necesitan ser desafiados, para que se logre un desarrollo físico, motor y cognitivo, brindando lo que sería, de hecho, su inclusión en el espacio escolar. Además, para que sean sujetos de derechos, es importante que tengan acceso a aprendizajes que vislumbren los conocimientos elaborados / sistematizados / construidos, social e históricamente.

Palabras clave: Niños con discapacidades. escuela regular. educación.

Introdução

A educação das crianças com deficiência na escola regular demanda descolonização de olhar devido à complexidade e dos desafios ocasionados com a presença dessas ocupando espaços nunca ocupados. Para contemplar algumas dessas questões, faz-se necessário olhar para o contexto histórico no qual se concebe, de modo geral, a educação das pessoas com deficiência no território brasileiro. A esse respeito, Lanna Júnior (2010), apresenta pela primeira vez registros do movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, resgata as políticas públicas do Estado brasileiro sobre o tema. O movimento forjou-se no dia a dia, na luta contra a discriminação, na busca incansável pela inclusão, na disputa política. O autor expressa que o objetivo do livro é de analisar a história das pessoas com deficiência, enfatizando o aspecto político, particularmente no contexto da abertura política no final da década de 1970 e formação dos novos movimentos sociais no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 12).

Por mais que o tempo tenha passado, e tenha acontecido investimentos em políticas públicas com uma perspectiva inclusiva, a escola ainda estava longe de ser um espaço acolhedor para as crianças com deficiência. A Declaração de Salamanca em 1994² proclama, dentre outros, o direito das crianças com deficiência de frequentarem a escola regular de ensino, corroborado, posteriormente, pela Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB³) em seu capítulo V, Art. 58. Diante destas conquistas, nos deparamos com diversas barreiras na mobilidade escolar que impactam na imagem de uma escola inclusiva: a falta de estrutura física dos espaços escolares, as barreiras atitudinais por parte da comunidade escolar, barreiras pedagógicas, metodológicas, o capacitismo dentre tantas outras barreiras presentes, na comunidade escolar, nas famílias das Crianças com Deficiência, na sociedade em geral, todavia, essas crianças são sujeitas de direitos logo a escola regular é um espaço que deve ser ocupado por elas. Considerando a importância da temática aqui tratada se faz necessário expressar que segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015) barreira é:

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 (BRASIL, 2015).

Tudo o que impede as pessoas com deficiência de acessarem espaços nunca antes ocupados por elas são barreiras. Capacitismo, por exemplo, pode ser entendido como a incapacidade de os ditos “normais” olharem para uma pessoa com deficiência, com um olhar para além da deficiência. Dias (2013, p. 02) defende que “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas

² CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

³ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 de julho de 2021.

com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas”. Pelo contexto apresentado, compreende-se que o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um município da Região Metropolitana de Campinas (RMC), constitui-se como um desafio. Diante dos vários desafios que envolvem o trabalho educacional especializado (barreiras, compreensão da deficiência, concepção de deficiência defendida pelo município, despreparo por parte de toda comunidade escolar etc.), é comum questionar-se: E agora?

A partir de um contexto maior, compreende-se que, de modo geral, o capacitismo está arraigado na comunidade escolar de forma que não é possível percebê-lo. Mas, para combatê-lo, será necessário convocar colegas para refletir sobre suas práticas, rever conceitos e preconceitos, debater o currículo criticamente e quem sabe iniciar um processo de descolonização de olhares e atitudes. Hooks (*apud* KILOMBA, 2019, p. 69) afirma que decolonizar significa “aprender a pensar e ver tudo com ‘novos olhos’, a fim de entrar na luta como sujeitos e não como objetos”. A autora está falando diretamente para os colonizados, o que não devemos acreditar que não o somos, ou seja, está sendo falado para todos os dominados, os marginalizados, os excluídos, aos que estão à margem. E nesses lugares se faz necessário a desconstrução do existente para que seja possível a construção de sujeitos capazes de entender suas condições de existências e assim ocupar os espaços os quais devem ser ocupados por todos. Kilomba (2019, p. 68) acrescenta – a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.

A fim de melhor compreensão da temática apresentada, as sessões que seguem são: metodologia, discussão e considerações finais. Em metodologia é apresentado o contexto experienciado pelas crianças com deficiência ao adentrar ao espaço escolar nas escolas regulares de ensino. Enquanto a discussão parte-se do relato de Amaral, uma pessoa com deficiência física desde os 15 meses de idade após contrair pólio. É válido observar que o relato de Amaral (1998) manifesta o “capacitismo” vivenciado por ela a mais de cinquenta anos e em plena terceira década do século XXI persistem os mesmos embates ao se tratar das crianças com deficiência na escola. Por fim, as considerações finais convidam os educadores a uma reflexão de suas práticas para que se possa avistar um espaço escolar onde a inclusão das crianças com deficiência seja possível.

Metodologia

Este artigo tem como objetivo atentar para o cuidado com crianças público-alvo de políticas públicas ‘inclusivas’ nos contextos da escola regular. Nos rastros deste mote, toma-se a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), como um modo possível de atuação ‘mais humanizada’ e acolhedora. De acordo com Saviani (2013), o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Significa afirmar que todas as crianças com deficiência também têm direito a tal humanidade. O autor também diz que não nascemos homens, somos construídos homens. E, por esse motivo, não podemos negar aos indivíduos com deficiência tal construção.

Este estudo ‘teórico-conceitual’ parte de um estudo de caso realizado em uma turma de Educação Infantil composta por 4 alunos/as cada um/a com sua especificidade independente do comprometimento dos seus impedimentos visíveis a olho nu ou não. É importante ressaltar que todas as crianças tinham um laudo médico “confirmando” sua necessidade do Atendimento Educacional Especializado. O que evidencia que a concepção de deficiência adotada pelo município é o modelo médico, a deficiência é tratada como uma doença, patologia. Diniz (2007, p. 17) questiona: – “Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seria os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?” Os contextos nada sensíveis é o que de fato segrega, exclui as crianças com deficiência.

Durante 4 semestres, uma vez por semana ocorreram os encontros. A proposta das aulas estava diretamente voltada para mostrar principalmente à comunidade escolar que aqueles indivíduos pequeninos poderiam fazer o uso do seu direito de frequentar aula em uma sala regular em uma escola a qual todas as crianças devem estar.

Inicialmente era trabalhado o acolhimento das crianças às vezes em duplas, outras vezes individual. E uma conversa, um aquecer geralmente com música e movimentos livres para que os pequeninos/as se sentissem à vontade em estar ali ocupando o espaço deles. Após a primeira música os movimentos eram propostos pela professora, movimentando e mobilizando partes do corpo específica, proporcionando assim a movimentação das pequenas articulações como as várias presentes nos pés e mãos, como também as demais articulações as quais compõem nosso corpo. Três, quatro músicas eram suficientes para ativar energias, movimentar parte do corpo que na atualidade principalmente para as crianças estão sem muito movimento, trabalhar a respiração, relaxar, acalmar.

Após ativar, mobilizar energias a aula se torna mais produtiva, com mais foco, com mais concentração. O que proporciona uma maior fluidez e dinamicidade para as demais atividades. A música e os movimentos proporcionaram aos participantes desenvolver suas potencialidades, o pertencimento de si e do espaço escolar, como também sua humanidade. O mobilizar energias através de movimento e música nos permite o desenvolvimento harmônico do corpo e proporciona outras formas de ser e estar no mundo. Essa prática se chama Movimento Vital Expressivo (MVE) que compõe o Sistema Rio Abierto e vai de encontro com Diniz (2007, p. 09) ao afirmar “a deficiência é um estilo de vida”.

Discussão

A situação encontrada no trabalho com a turma de Educação Infantil é condizente com muitas outras. Ao expressar um pouco da sua trajetória na escola e no cotidiano escolar como pessoa com deficiência, Amaral (1998) nos convida à uma reflexão. A autora chama a atenção para atitudes e falas extremamente capacitistas, preconceituosas que compõem o dia a dia das crianças e dos adultos:

Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis: ‘rolha de poço’, ‘azeitona no palito’, ‘pau-de-sebo’, ‘nanico’, ‘criolo doido’, ‘quatro olho’, ‘surdinho’, ‘ladinho’, ‘cegueta’, ‘mula manca’, estaríamos muito perto da resposta: a presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância (AMARAL, 1998, p. 01).

Esses dizeres abordam as dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência no convívio escolar e também as crianças que "destoam" do considerado padrão. A questão é se têm algum denominador comum em todas essas agressões, questiona Amaral (1998)? Possivelmente, a nossa humanidade seja o maior denominador comum a todos estes estigmas presentes no cotidiano escolar das crianças e especificamente as crianças com deficiência. É válido ressaltar o que diz Saviani (2013) a respeito de que ninguém nasce homem, mas se torna homem pela construção social. Pensando na historicidade das pessoas com deficiência, como eram tratadas, poderia-se afirmar que a dificuldade de lidar com os diferentes é inata. E, nesses termos, Amaral (1998) dialoga com Magalhães e Ruiz (2011) ao tratarem dos estigmas presentes também nos currículos das escolas. As/o autoras/autor apontam para a naturalização do preconceito, discriminação, capacitismo presente também na escola.

Embora muitos acreditem que não há preconceito, enfatizando que muitas atitudes são tidas como normais, não é o que acontece de fato. O que parece ser inato, na verdade, é construído e

advém da posição de colonizados, muito bem colonizados diga-se de passagem. E sem dúvidas afeta diretamente o psicológico das crianças, acarretando consequências negativas. Se na Grécia Antiga as crianças com deficiência eram mortas ao nascer, na Idade Média eram consideradas almas pecadoras, no século XVIII consideradas sujeitos de entretenimento (BIANCHETTI, 2011), na atualidade há o apagamento de suas existências pouco a pouco, dia após dia.

Geralmente, as pessoas aprendem desde criança, a agir assim, a pensar assim. Todavia não justifica as atitudes, muitas vezes capacitistas, racistas, machista, classistas, homofóbicas que em muitos instantes despejamos no outro diferente. A instituição escolar tem sua participação nessa formação, na reprodução de ensinamentos que nos levam a defender que sempre foi assim.

Amaral (1998), expressa a alegria de estar falando com profissionais da Educação e enuncia:

desejo expressar minha alegria em estar compartilhando algumas ideias com profissionais do contexto escolar – o que, no meu entender, representa o único caminho realmente profícuo: a comunicação com Educadores (com E maiúsculo), estejam eles atuando nesta ou naquela educação (para aqueles que, infelizmente, ainda acreditam que Educação precisa ser mais de uma!). Ou seja, acredito firmemente que Educação é uma só, embora tenha de adaptar-se, de acordo com suas necessidades especiais, para bem prestar seus serviços à comunidade (AMARAL, 1998, p. 07).

Amaral salienta que sua sábia avó costumava repetir: "Água mole em pedra dura tanto bate até fura" (AMARAL, 1998, p 07) significa com isso dizer que a experiência mostra que precisamos sempre retomar, retomar, retomar... o tema, mesmo que isso tenha um certo ar de desalento. E falar nas escolas uma vez que, querendo ou não, ela tem uma função importante para o desenvolvimento ou não das crianças que por ela passam, as crianças com deficiência devem estar na escola regular e devem ser levadas a pertencer ao tal espaço. Percebe-se como a escola tem participação especial nesta formação, e, justamente, em razão do seu papel na formação humana, torna-se extremamente necessário enfatizar sempre de novo as questões aqui abordadas. Magalhães e Ruiz (2011) tratam do currículo oculto, o que é bem inquietante de pensar. Falam desse entranhar de conceitos que são incutidos, mas que nem sempre é possível se dar conta, isto é, pré-conceitos.

Quantas colegas professoras/res são as/os primeiras/os a rotular as crianças sejam elas crianças com deficiência ou não. E Magalhães e Ruiz (2011) trazem exatamente essa fraqueza de ação reforçando os estereótipos compostos pelo social e que a escola esquece seu papel e compactua diretamente com isso. Como é fácil depara-se com crianças que ficam mais fora da sala de aula do que no ambiente que poderia propiciá-lo acesso ao conhecimento elaborado, sistematizado produzido historicamente. Faz-se importante refletir no papel de Educadoras/es na efetiva construção dessas crianças como indivíduos singulares. Acrescenta-se ainda à reflexão as questões que envolvem a intervenção necessária para seu desenvolvimento.

A criança, muitas vezes, fica mais na direção da escola do que em sala é um aluno "mumificado" não apenas rotulado na escola e na sala de aula. Está estigmatizado, em sala, pela professora, professor e pelos colegas. É a criança que não pode olhar para trás, não pode mexer na cadeira, não pode rir, não pode chorar e pior de tudo, tudo o que acontece a culpa é dela, foi ela. Acontece como se todos os demais fossem perfeitos.

O estigma diz respeito, ainda, ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características da pessoa. Muitas vezes, as avaliações depreciativas são mais difíceis para a pessoa com deficiência do que as possíveis dificuldades provenientes de seu estado, porque influenciam sobremaneira as atitudes e ações direcionadas a esta

pessoa. O aprendizado do estigma representa parte integrante da construção da identidade do estigmatizado (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 131).

Esse estigma mencionado por Magalhães e Ruiz está muito presente nas escolas em formas de expressões como as seguintes: “crianças com deficiência na escola e agora”? “Não tenho formação para isso”. “A criança é do AEE”. “Não estudei para isso”. “A minha turma é composta por 29 alunos e mais um da inclusão”, o que essa criança está fazendo aqui etc. Estas são expressões que permeiam o ambiente escolar, todavia são falas que já não fazem sentido e precisam ser repensadas e eliminadas das reuniões de trabalho coletivos principalmente.

As crianças com deficiência, crianças com transtornos do espectro autista, crianças com altas habilidades / superdotação ou com qualquer outra necessidade educacional são sujeitos de direitos e assim sendo devem estar na escola regular de ensino sem serem estigmatizadas. O estigma transporta à sucessão de atitudes preconceituosas, levando a uma inquisição injusta sem julgamento o qual vai direto para a condenação. Essa criança é ré e muitas vezes é obrigada a confessar o que não fez, pedir desculpas pelo que não tem culpa e mais um tanto de absurdos. O filme “Primeiro da Classe” (2008)⁴ Brad com Síndrome de Tourette, incompreendido pelas/os as professoras/professores e colegas é obrigado a prometer que não fará mais os barulhos involuntários próprios da síndrome, uma vez que ele não tinha como evitá-los. Esse trecho do filme supracitado lembra as palavras de Magalhães e Ruiz (2011, p. 134):

o silêncio sobre as peculiaridades das pessoas com deficiência pode levar à desconsideração de suas possibilidades. Ora, as perspectivas sobre seu desenvolvimento e aprendizagem, a despeito das políticas educacionais pautadas na defesa da Inclusão escolar, ainda estão pautadas em estereótipos e preconceitos.

A escola permite que esses estereótipos e preconceitos, citado pelos autores, ocorram a todos os instantes. Magalhães e Ruiz (2011) ao analisarem o currículo oculto revelam o quão ocultos estão a acuidade da comunidade escolar e exprimem:

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular ocorre em um território chamado currículo e diz respeito a aspectos explícitos e implícitos do que se deseja ensinar às gerações mais jovens. Sem dúvida, o currículo não se encerra na proposta pedagógica em si, mas associa-se, outrossim, à forma como os professores(as) compreendem e lidam com a deficiência e com as diferenças de seus alunos (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 135).

Sendo assim, culpabilizar as/os colegas de trabalho não seria o caminho, pois sabe-se exatamente das condições de trabalho as quais são submetidos: salas lotadas, total desvalorização do trabalho, falta de estrutura não só física. É preciso refletir atitudes, sair das mesmices, repensar práticas principalmente com as crianças estigmatizadas, diferentes, com deficiência. Amaral (1998) explana:

Os estudos e reflexões críticas sobre o chamado ‘fracasso escolar’ desvelaram a força de certos ‘postulados’, repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de

⁴ PRIMEIRO da classe. Diretor: Peter Werner Produtor: Andrew Gottlieb *et al.* Estados Unidos: Hallmark Hall of Fame Productionn; McGee Street Productions, 1985. 1 video (95 min.), streaming, son., color.

influência – econômicas, políticas, culturais – e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador (AMARAL, 1998, p. 08)

A culpa é de todos, não dá para continuar culpando alunos e/ou professoras/ professores pelo fracasso escolar presente. Como também as falas de que: “não tenho formação para isso”, “não ganho para isso”, “não estudei para isso”, precisam ser extintas do vocabulário dos/das Educadores/Educadoras. Estudo de caso com duas crianças com deficiência feito por Dainez e Smolka (2019, p. 15) revelam que:

Na análise dos casos, notamos como a função que a escola vai assumindo em relação aos alunos com deficiência traz a repercussão do discurso médico/estimulação, as marcas do trabalho assistencialista/cuidado, os ecos de um modo de conceber a inclusão escolar/socialização; e como isso impacta o processo de escolarização dos alunos, afeta as relações de ensino.

São grandes os desafios da educação no geral e mais ainda a escolarização das crianças com deficiência. Há vários dilemas a serem lidados, sobretudo, a própria concepção de deficiência como patologia entranhada em tudo e em todos. O que interfere diretamente no processo ensino aprendizagem destas crianças.

Há famílias que consideram seus filhos pobres doentes. Parte da comunidade escolar também os vê assim. A política, mesmo quando discursa de forma diferente, diz que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está diretamente ligado a um laudo médico. Famílias que declaradamente reconhecem que se seu filho for autônomo perderá o auxílio do governo. Diante desse cenário é muito comum não saber como transitar por esses espaços, ou mesmo, convocar para o debate as pessoas que estão formadas para atuar nessa área. Fontana (2003) ao questionar o processo de formação dos professores levanta uma série de outras questões instigantes na busca de compreender como ocorre a elaboração da função social professora/professor. As reflexões da autora convidam a pensar sobre como cada um se tornou professora ou professor.

E toda essa reflexão, incitada pela autora, requer mudanças de postura, a começar pelo olhar voltado para as crianças "indisciplinadas", para as crianças que colegas dizem não suportar, para as crianças “terríveis”, segundo a comunidade escolar. Requer, portanto, descolonização. Somente assim será possível eliminar barreiras pedagógicas, metodológicas, atitudinais dentre outras para que seja possível proporcionar a aprendizagem.

Para aprendermos é preciso que sejamos desafiados, se faz necessário a presença de “um obstáculo” para que possamos transpor. Estamos aprendendo quando somos levados a elaborar respostas. Acerca disso temos:

a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

É interessante pensar sob esse ponto de vista, quando se percebe que esse elaborar trilhas por caminhos indiretos é fantástico e parece inato.

como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

É necessário proporcionar a aprendizagem das crianças com deficiência, É preciso pensar formas de causar o processo ensino/aprendizagem de forma a atingir, chegar nessas crianças.

Novas pesquisas têm mostrado, e nisso está seu inestimável mérito, que, onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; **onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos.** Simplificando, as novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta. com isso, elas esclareceram os pontos nodais do desenvolvimento da criança mais importantes para a educação. Mas é natural que, juntamente com isso, desapareça também a antiga concepção sobre o próprio caráter da educação, **onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta.** No primeiro caso, **a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar** (VIGOTSKI, 2011 p. 866-867 grifos meus).

A citação exprime que antes a teoria ensinava as crianças a dar passos lentos e tranquilos; E que a nova deve ensinar a crianças a saltar, isso é válido para as crianças com deficiência também. O que elas esperam é ser desafiadas. Crianças com deficiência estão prontas para qualquer desafio, principalmente os desafios que as farão pertencentes ao espaço escolar e demais espaços.

Nas palavras de Evaristo (2015, p. 99) “combinaram de nos matar; A gente combinamos de não morrer”. Fala esta que dialoga com o combinado por parte de todos os grupos marginalizados, discriminados, excluídos incluindo também parcela das pessoas com deficiência.

Quando se associa todos esses marginalizados ao processo de escolarização entende-se que a escola, no formato em que se encontra, não os acolhe e parece não ter utilidade para eles. É preciso buscar outra forma de ensinar, outra forma de escola, outra forma de olhar para as crianças que desviam do considerado padrão. Acredita-se que a indisciplina dos alunos está diretamente ligada à proposta escolar nos moldes existentes.

O que temos posto é a escola onde todas as crianças as quais fogem do chamado “padrão”, todas as crianças as quais não se adequam ao espaço escolar assim como estar, todas as crianças que inquietam as professoras e professores e instigam que busquem formas diferentes de transmitir conhecimento são consideradas problemas, deficientes, anormais, doentes e são estigmatizadas.

As crianças com dificuldades de aprendizagens, seja criança com deficiência ou não, requerem uma outra forma de ensino, uma outra forma de lidar com os conteúdos, uma outra forma de estar, de vivenciar a escola. E esse novo estar na escola é possível, porém trabalhoso, desafiante. É possível que trabalhadoras, trabalhadores da Educação saibam disso, só não há disposição para mudanças de hábitos, eliminação de barreiras principalmente a atitudinal, se faz necessário uma desconstrução de si, sair da zona de conforto. Em relação a formação de professores Saviani exprimi:

Atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os

futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 08).

Saviani refere-se à fragilidade na consistência da cultura pedagógica que alicerça a formação das/dos professoras/professores que muitas vezes é secundarizada com modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Quando se trata das crianças as quais a escola no formato existente não “serve” as dificuldades em atender as especificidades dessas aumentam exacerbadamente. Bezerra (2016) corrobora com Saviani quando exprime:

não basta somente reconhecer que há uma ‘diferença’ ou um curso diferenciado no desenvolvimento ontogenético dos estudantes com deficiência; tampouco transferir, exclusivamente, a preocupação com as singularidades desse desenvolvimento para momentos reservados do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deslocado, no tempo e no espaço, da sala de aula comum. Há que se objetivar uma proposta educacional coerente, abrangendo todas as situações educacionais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que se vislumbre, com o desenrolar do processo pedagógico, uma prática docente democrática (BEZERRA, 2016, p. 281).

Para que se vislumbre uma prática docente democrática que atenda às necessidades educacionais das crianças com deficiência se faz necessário abarcar e elucidar os desafios acarretados pela presença dessas crianças na escola regular. As diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6.094/2007, que versa acerca da “garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (BRASIL, 2007), não são suficientes para que aconteça a conquista real do espaço escolar.

Bezerra (2016, p. 281) externa que “a educação especial não pode ser apenas mais uma ‘disciplina’ a figurar no currículo universitário, mas sim uma temática que perpassa todas as outras disciplinas curriculares: a Didática, a Psicologia da Educação, as Metodologias de Ensino, o Estágio Supervisionado e assim por diante”. O autor está se referindo à obrigatoriedade de disciplinas nos cursos de formação que integre o pedagógico, a metodologia, o lidar com as Crianças com Deficiência. Os cursos de formação ficam em dívida com os futuros pedagogos quando minimamente oferecem a disciplina de Educação de Surdos e Língua de Sinais e Educação Especial e Inclusão e consideram isso suficiente.

O processo de exclusão presente nos textos de Amaral (1998) e Magalhães e Ruiz (2011), instiga à reflexão do ser professora/professor e as condições de exclusão. Kuhnen (2016) ao estudar as Políticas da Educação Especial conclui no período analisado que embora exista o jogo de palavras (manipulação) que nos remete a visualizar mudanças, as políticas servem ao capital nacional e internacional e há apenas alteração no discurso no decorrer dos tempos, como por exemplo o vem a ser deficiência.

No caso da concepção de deficiência permanece a dicotomia entre normal e patológico, como concepção hegemônica nas políticas de educação especial, como um fio que amarra e subordina as formas de organizar os serviços e suportes

para os alunos com deficiência no ensino fundamental no Brasil, desde o momento de sua institucionalização até os dias atuais (KUHLEN, 2016, p. 279).

Não podemos negar os avanços. Temos crianças nas escolas regulares o que significa muito, porém sabemos que a caminhada é longa e árdua.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi o de exteriorizar o que geralmente ocorre quando se recebe as crianças com deficiência no espaço escolar o qual lhes é garantido por direito a fim de entender os contextos que reverberam no cotidiano. Realizou-se um movimento histórico que permitiu a inferência de que, no contexto escolar, ainda há a necessidade de se repensar o olhar que se tem para as crianças com deficiência não sendo visualizado nada além da sua condição de deficiência. Retornando a concepção de que as políticas inclusivas são falhas evidencia-se que há um movimento lento, diga-se de passagem, bem lento, mas que está acontecendo. É necessário, paralelamente ao movimento, descortinar o olhar diante das crianças com deficiência e enxergá-las além dos seus impedimentos, aparentes ou não. Isso seria o dever de todo o cidadão, principalmente professoras/professores. Acredita-se que o primeiro passo seja rever conceitos, e com isso, posteriormente, assumir a responsabilidade social de entrar em uma sala de aula com olhar diferenciado. Supõe-se que todas/os professoras/professores saibam que uma criança não deve ser avaliada por comparação com os colegas de sala e sim pelo que elas desenvolveram do instante que adentraram a escola até o instante o qual precisam ser avaliados. A partir da consciência do resultado dessa avaliação, dá-se continuidade ao processo ensino aprendizagem de forma contínua, de modo a trabalhar as lacunas existentes no desenvolvimento dessas crianças fazendo-as pertencentes, sujeitos de direitos.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 1-12.

BRASIL. *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). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abril 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 22 set. 2021.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 68, p. 272-287, jun. 2016.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. (Org.). *In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas: Papirus, 2011. p. 81-110.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA – SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 1., 2013. *Anais [...] São Paulo, 2013*, p. 1-14.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, n. 324)

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo horizonte: Autêntica, 2003.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHNEN, R. T. *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)*. 2016. 367f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis/SC. 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e o currículo oculto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, (ed. especial), p. 125-142, maio-ago. 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. D. R. Sales, M. K. Oliveira e P. N. Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

Sobre a autora

Ana Selma dos Santos Laurindo. Mestranda FE/UNICAMP; Grupo Paideia/Linha de Filosofia, Educação e Direitos Humanos.

E-mail: aeemve2018@gmail.com.