



ISSN: 2230-9926

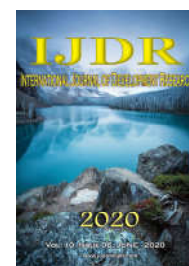
Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 06, pp. 37177-37185, June, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19077.06.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REALIDADE: O TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA O ATENDIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Luciano Tadeu Corrêa Medeiros, Bianca Marinho de Souza, Joaquina Ianca dos Santos Miranda and Kátia Maria Barros de Miranda

^{1,2,3} Universidade Federal do Pará (UFPA)

⁴Secretaria Municipal de Educação – São Miguel do Guamá – Pará (SEMED)

ARTICLE INFO

Article History:

Received 22nd March, 2020

Received in revised form

11th April, 2020

Accepted 03rd May, 2020

Published online 30th June, 2020

Key words:

Inclusão. Escola Pública. Práticas Educativas. Pessoa com Deficiência.

*Corresponding author:

Luciano Tadeu Corrêa Medeiros

ABSTRACT

O artigo trata da Inclusão da *Pessoa Com Deficiência* no sistema público de ensino brasileiro. O objetivo é identificar a forma como as instituições de ensino public desenvolvem ações inclusivas para a Educação desses sujeitos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. O trabalho analisa dados de uma pesquisa que utilizou o método quantiquantitativo e foi realizada em seis escolas do sistema público de ensino da área urbana de Belém, capital do Estado do Pará, na região Norte do Brasil. Simultaneamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica para embasamento teórico, com autores que tratam de temas relacionados à Inclusão e Educação Especial, além de autores que abordam temas ligados a questões pedagógicas e educacionais. Na pesquisa de campo, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram entrevistas semiestruturadas com professores e diretores dessas escolas e observações no ambiente escolar e no interior da sala de aula, durante o funcionamento desses espaços. Os resultados apontam para o desenvolvimento de ações importantes por parte da comunidade escolar, buscando integrar a Pessoa com Deficiência dentro do contexto dessas escolas através de práticas educativas inclusivas por parte dos professores e projetos pedagógicos de inclusão por parte dos coordenadores e gestores, que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela Escola Pública, encontram nessas ações um ato de resistência, contribuindo para diminuir a desigualdade existente em relação a esses sujeitos, ocasionada pela falta de políticas públicas que permitam que a escola pública brasileira torne-se minimamente inclusiva.

Copyright © 2020, Luciano Tadeu Corrêa Medeiros et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Luciano Tadeu Corrêa Medeiros, Bianca Marinho de Souza, Joaquina Ianca dos Santos Miranda and Kátia Maria Barros de Miranda.

“Educação Inclusiva e Realidade: o trabalho docente e o contexto das Escolas Públicas brasileiras para o atendimento da Pessoa com Deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, *International Journal of Development Research*, 10, 06, 37177-37185

INTRODUCTION

O assunto Inclusão tem se tornado pauta constante nas discussões em todos os meios e esferas sociais (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). A atenção a esse assunto tem motivado estudiosos e pesquisadores de variados segmentos da ciência e em diferentes correntes teóricas (MAZOTTA, 2005) na busca por meios para fazer com que essa pauta seja compreendida (CROCHIK, 2018; BOOTH & AINSCOW, 2002) e, a partir disso, se desenvolvam ações que proporcionem soluções e provoquem melhorias na vida prática daqueles que se encontram excluídos (CROCHIK, 2018) dentro do mesmo sistema que lhes garante o direito de serem

incluídos como parte do mesmo (MAZOTTA, 2005), fazendo valer, assim, os princípios de igualdade (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996). Nesse sentido, o meio acadêmico tem estado atento a essas questões, pois nele nascem as discussões e investigações das interações dos sujeitos com seu meio e nas mais diversas possibilidades de relações que este constrói (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005). Uma das ciências que procura entender a inclusão dentro dessas relações construídas pelos sujeitos é a Pedagogia (FREIRE, 1996), que trata sobre o tema de forma permanente (MAZOTTA, 2005), pois reconhece a Educação como um fenômeno que tem seus processos bastante complexos (LIBÂNEO, 2006). Auxiliada por inúmeras outras Ciências, a Pedagogia busca compreender situações que geram impactos

determinantes no que se refere às relações que envolvem os indivíduos na escola (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012) e, em meio a esses, a inclusão dos sujeitos encontra-se como pauta de extrema relevância (BOOTH & AINSCOW, 2002), principalmente na Escola Pública, por esta ser a grande responsável por garantir o direito à Educação daqueles que se encontram historicamente excluídos (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012) e são violentamente marginalizados pelo sistema (FREIRE, 1996; MAZOTTA, 2005), visto que o papel da escola, não pode reproduzir situações de violência contra o humano (ADORNO, 1995). Em meio às discussões sobre inclusão na Escola Pública, encontram-se aquelas que se atêm às questões ligadas às Pessoas Com Deficiência (PCD), que têm sua realidade renegada a um histórico expressivo de exclusão (MAZOTTA, 2005). Esses sujeitos, em sua grande maioria, precisam de uma atenção diferenciada (CROCHIK, 2009; LIBÂNEO, 2012), na tentativa de tornar equânime a sua Educação e a daqueles que não apresentam deficiência, incluindo-os de forma adequada nos processos educativos (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002). Nesse sentido é necessário que os ambientes educacionais que produzem a exclusão desses sujeitos sejam reparados (MAZOTTA, 2005), visto que a Educação não pode ser desenvolvida para que tal violência seja promovida (ADORNO, 1995). Para que isso seja possível, a Pedagogia tem contribuído (FREIRE, 1996) proporcionando a formação inicial e a especialização de professores Pedagogos (LIBÂNEO, 2006), profissionais capazes de desenvolver uma Educação direcionada à essa demanda (MAZOTTA, 2005). Essa formação tem se tornado essencial para que o desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 2012) obtenha resultados positivos (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005).

A formação do professor exige, em seu desenvolvimento, o aprimoramento de potencialidades próprias de seu fazer enquanto educador (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006), pois, esse será o profissional que estará presente em ações educativas imediatas com os alunos nas relações de ensino e aprendizagem (BOOTH & AINSCOW, 2002; LIBÂNEO, 2012), principalmente os que serão desenvolvidos na sala de aula das escolas de educação formal, das quais destacamos a Escola Pública (CROCHIK, 2018; LIBÂNEO, 2012), por ser a responsável pela democratização do ensino (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012). Destacamos que o professor Pedagogo será aquele que irá dar conta de estudar o fenômeno Educação (LIBÂNEO, 2012), na busca de compreender, através da luz do olhar científico, como, de fato, algumas questões geram as situações que se fazem determinantes no desdobramento das relações que envolvem esse fenômeno (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006), assim como os processos educativos que envolvem os sujeitos.

No que se refere à Educação escolar, o olhar científico é o norteador das práticas do Pedagogo (LIBÂNEO, 2012), tanto as relacionadas à docência, quanto as ligadas a fatores de atenção pedagógica, assim como as questões administrativas da escola (LIBÂNEO, 2006). Por isso, é importante que esses profissionais estejam sendo formados com a pesquisa de campo como aliada (MEDEIROS, 2020), pois, sem as vivências e o envolvimento nas relações que se desenvolvem nos espaços escolares (FREIRE, 1996), as situações discutidas e trabalhadas a partir de pressupostos teóricos não têm como demonstrar os problemas existentes na realidade escolar (LIBÂNEO, 2012), que se tornam fatores de impacto na

educação e no desenvolvimento proposto para os sujeitos nas instituições de ensino público do país (BOOTH & AINSCOW, 2002; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012). Essas questões só podem ser percebidas a partir do vivenciar e do experienciar, pois, como entender o fazer daquele que vive a realidade (FREIRE, 1996; MAZOTTA, 2005) senão experimentando junto a ele o desenvolvimento de suas práticas? (LIBÂNEO, 2012; MEDEIROS, 2020)

Pesquisa: Métodos e Instrumentos: A investigação de questões ligadas a temas importantes para a Educação é fundamental no projeto formativo dos graduandos do curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2012), pois esses, como futuros educadores, deverão estar preparados para lidar com demandas próprias de sua formação (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006). Assim sendo, a escola será, dentre tantos outros, um ambiente presente e primordial para o desenvolvimento do fazer docente, que é um dos pilares desse modelo educativo (BOOTH & AINSCOW, 2002; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012). Na tentativa de compreender como se encontra a escola pública brasileira e quais ações estão sendo aplicadas para as tratativas de questões ligadas à Educação propostas por ela (LIBÂNEO, 2012), assim como quais as relações que envolvem os alunos e os processos educativos desenvolvidos nesses estabelecimentos de ensino (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006) para a educação de alunos que se encontram em processo de inclusão – por apresentarem a necessidade de uma Educação diferenciada e especializada – (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005) e com a finalidade de entendermos as realidades que permeiam a formação escolar e seus processos educativos (FREIRE, 1996), realizamos uma pesquisa no interior de escolas da rede pública de ensino.

A pesquisa tem como justificativa para o seu desenvolvimento o estímulo provocado pela docente que ministrou a disciplina *Educação Inclusiva* para alunos do curso de Pedagogia da *Universidade Federal do Pará* (UFPA), *campus* Belém no Segundo semestre do ano de 2018. Essa professora incentivou os discentes a vivenciarem *in locu* experimentações do contato com a realidade da PCD no espaço escolar (MAZOTTA, 2005), para que entendessem tal realidade da forma como essa se apresenta (BOOTH & AINSCOW, 2002; LIBÂNEO, 2012), e não mais apenas pelo reflexo das teorias que são discutidas em sala de aula (FREIRE, 1996). O objetivo do tema de estudo Inclusão é investigar a relação existente entre as práticas inclusivas nas escolas públicas brasileiras (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005), mais especificamente, perceber nessas escolas quais ações são desenvolvidas pela comunidade escolar (BOOTH & AINSCOW, 2002), em especial de gestores e professores, para que os alunos na condição de PCD possam estar incluídos nos processos educativos propostos pela escola (CROCHIK, 2009; LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005) e, dentro dessas perspectivas, destacamos uma situação problema que é identificar, através da pesquisa, quais os pontos positivos percebidos nas realidades desses sujeitos que se encontram em *Situação de Inclusão* e quais os pontos negativos existentes nessas relações entre escola, inclusão e alunos PCD (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). O trabalho está estruturado a partir do método quantitativo e trata-se da análise de dados de uma pesquisa de campo com fundamentação teórica feita a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Foram utilizados pressupostos de autores que trabalham o tema Inclusão Escolar, Educação Especial e temas ligados a questões

pedagógicas e educacionais (MEDEIROS, 2020). A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2018 entre os meses de agosto e dezembro e, como já mencionado, por alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Federal, no decorrer do 3º semestre, durante o desenvolvimento do componente curricular Educação Inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas da rede pública de ensino da região urbana da cidade de Belém, capital do Estado do Pará, na região Norte do Brasil, onde se elegeram oito turmas do 5º ano das *Séries Iniciais do Ensino Fundamental* para observações. O critério principal era que nessas turmas onde fossem desenvolvidas as observações houvesse ao menos uma PCD (MEDEIROS, 2020). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas com os professores e diretores das escolas, além de observações feitas durante as aulas, no interior das salas de aula e nas dependências que compreendem o espaço físico escolar. A pesquisa não contou com financiamento de instituições públicas ou privadas, sendo custeada pelos discentes a partir de recursos próprios. Seus resultados serão apresentados na sessão seguinte.

RESULTADOS

Análise de Dados: Através da pesquisa, buscamos, com a utilização dos instrumentos, perceber de forma mais clara como se desenvolve a rotina da PCD no interior das escolas públicas e, em especial, no interior da sala de aula (CROCHIK, 2016; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020), onde acontece uma das principais ações que devem ser aplicadas pela escola (BOOTH & AINSCOW, 2002; LIBÂNEO, 2006), o processo de ensino e aprendizagem, essencial para o desenvolvimento cognitivo (LIBÂNEO, 2012), porém entendemos que a escola deve preocupar-se com os parâmetros do desenvolvimento global dos alunos (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006; MAZOTTA, 2005), que, em relação à pesquisa realizada, trata-se de crianças no início do seu processo de desenvolvimento (FREIRE, 1996). Inicialmente, apresentamos na Tabela 1 os elementos e sujeitos que fizeram parte desta pesquisa.

A primeira observação que se pode fazer sobre os alunos PCD nas Escolas Públicas é que os mesmos se encontram em um quantitativo bastante expressivo (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002; MEDEIROS, 2020).

Tabela 1. Sujeitos e elementos da pesquisa

| Escola | Turma | Professores | Diretores | Alunos não Pcd | Alunos Pcd | Sujeitos por Escola |
|--------|-------|-------------|-----------|----------------|------------|---------------------|
| 1 | 1-1 | 1 | 1 | 12 | 1 | 41 |
| | 1-2 | 1 | | 16 | 9 | |
| 2 | 2-1 | 1 | 0 | 26 | 2 | 58 |
| | 2-2 | 1 | | 26 | 2 | |
| 3 | 3-1 | 1 | 0 | 23 | 1 | 25 |
| 4 | 4-1 | 1 | 0 | 28 | 2 | 31 |
| 5 | 5-1 | 1 | 0 | 29 | 2 | 32 |
| 6 | 6-1 | 1 | 0 | 26 | 2 | 29 |
| Total | 8 | 8 | 1 | 186 | 21 | 216 |

A presença desses alunos PCD em grande número pode contribuir para que a escola se preocupe em desempenhar um papel de Escola Inclusiva (MEDEIROS, 2020), buscando possibilidades para atender o grande número de alunos que precisam de uma atenção especial (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005) e de um aporte especializado, afim de garantir a eficácia dos processos educativos (BOOTH &

AINSCOW, 2002). Por outro lado, a grande demanda pode também sobrecarregar a escola e, consequentemente, a sala de aula (CROCHIK, 2009), como pode-se observar, no quadro 1, a situação em que se encontra a turma 1-2 da escola 1. Na Tabela 1, podemos ver ainda que os alunos PCD estão em sala de aula regular (BOOTH & AINSCOW, 2002), mas em uma quantidade, por vezes, não adequadas (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005), visto que em cinco turmas com mais de 25 alunos existem dois alunos PCD, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho do professor (CROCHIK, 2009; MEDEIROS, 2020). O caso mais incomum é o da turma 1-2, completamente desproporcional a qualquer realidade (MAZOTTA, 2005), pois em uma única turma encontram-se nove de dezesseis alunos em situação de inclusão na condição de PCD (CROCHIK, 2009). Outras questões significativas percebidas durante a pesquisa foram situações que expõem a realidade dos alunos e alunas PCD nas escolas (MAZOTTA, 2005), a forma como esse movimentam-se no interior da sala de aula e as possibilidades na relação de ensino-aprendizagem com o professor (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002). Algumas das situações que envolve esses professores, os alunos PCD e suas práticas educativas, observadas podem ser identificadas na Tabela 2.

Tabela 2. Observações pontuais

| Escola | Localização habitual da PCD na sala de aula | Participação da PCD em atividades em grupo | A PCD é estimulada pelo professor de que forma? | O professor acompanha a PCD de que forma? | A PCD participa de tarefa demandada pelo professor? |
|--------|---|--|---|---|---|
| 1 | Frente | Não | Dirigida | Igual | Sim |
| 2 | Frente | Sim | N/informou | Igual | Sim |
| 3 | Frente | Sim | Espontânea | Diferente | Sim |
| 4 | Frente | Sim | Dirigida | Igual | Sim |
| 5 | Laterais | Sim | Espontânea | Igual | Sim |
| 6 | Indefinido | Sim | Espontânea | Igual | Sim |

Segundo declarações recolhidas nas entrevistas, os professores de todas as turmas, quando perguntado se os alunos na sala de aula foram colocados na posição que se encontram de forma estratégica (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005), são unânimes em declarar que os alunos escolhem o lugar de sua preferência no início do ano letivo e as PCD têm prioridade diante dos outros alunos (CROCHIK, 2009), que, por hora, são estimulados a respeitar essa escolha. Foi identificado que, na maioria das turmas, os alunos PCD sentam na frente (MEDEIROS, 2020) e as professoras dessas turmas enfatizam que essa posição escolhida, de certa forma, dinamiza o atendimento a esses alunos caso haja a necessidade de uma atenção imediata em situações adversas (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Um aluno da escola 5, segundo a professora, tem preferência pela lateral, enquanto que um aluno da escola 6 espontaneamente nunca escolhe o mesmo lugar.

Quanto à participação dos alunos PCD nas atividades em grupo, somente em uma turma da escola 1 isso não é possível, em virtude dos alunos serem no total de nove e a grande maioria apresentar deficiência intelectual (CROCHIK, 2009; MEDEIROS, 2020), entretanto, nas atividades demandadas pelo professor, os alunos são completamente participativos como nas demais turmas (BOOTH & AINSCOW, 2002). A Tabela 2 também mostra uma oscilação entre a forma como o professor acompanha e estimula o aluno (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020). Isso acontece de acordo com a deficiência apresentada pelo aluno (MAZOTTA, 2005), pois, segundo os

professores, as variadas deficiências apresentadas por cada um desses alunos é que vai direcionar a forma como o professor irá conduzir o processo educativo (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). Outra questão que importa destacar são as situações ligadas à comunicação, à acessibilidade e à mobilidade dos alunos em situação de inclusão na condição de PCD (CROCHIK, 2009; BOOTH, AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). Para fazermos algumas pontuações desses quesitos nas escolas pesquisadas, apresentamos essas situações na Tabela 3.

Tabela 3. Painel de comunicação, acessibilidade e mobilidade de PCD

| Escola | Rampa de acesso para cadeira de rodas. | Portas adaptadas para cadeira de rodas. | Banheiro adaptado. | Comunicação visual nos banheiros, salas de aula e departamentos. | Comunicação sonora para auxiliar pessoas com deficiência visual. |
|--------|--|---|--------------------|--|--|
| 1 | Sim | Sim | Sim | Sim | Não |
| 2 | Não | Sim | Não | Não | Não |
| 3 | Não | Sim | Não | Não | Não |
| 4 | Não | Sim | Não | Não | Não |
| 5 | Não | Sim | Não | Não | Não |
| 6 | Não | Não | Não | Não | Não |

Na Tabela 3, podemos identificar que itens de acessibilidades básicos, como rampa de acesso para cadeira de rodas, são inexistentes nas escolas (CROCHIK, 2009), com exceção da escola 1, que conta com esse recurso (MEDEIROS, 2020) não só para a acessibilidade, como também para a mobilidade da PCD, que utilizam esse equipamento para sua locomoção (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). A mesma escola é a única que possui sinalização visual e em *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS) (MAZOTTA, 2005) nas portas dos departamentos e nos banheiros que não são adaptados, mas projetados para o uso de todos os alunos (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002), possuindo informação visual, com portas que dão acesso à cadeira de rodas, barras de apoio nas paredes, dentre outros equipamentos para atender as necessidades da PCD (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). Nenhuma das outras escolas possui esses suportes (MEDEIROS, 2020), porém, foi verificado também que nenhuma delas possui um sistema de comunicação sonora para auxiliar as pessoas com deficiência auditiva (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005), mas todas as escolas possuem unicamente uma sirene que anuncia o início e término de cada aula, e também do intervalo do recreio (CROCHIK, 2009). Algumas questões ligadas não especificamente à escola no geral, mas que dizem respeito também à sala de aula são os recursos oferecidos pelas instituições e que impactam diretamente o professor (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). Alguns desses recursos estão representados na Tabela 4 e nos fazem perceber que a inclusão dos alunos PCD, que já encontra dificuldade para se estabelecer (CROCHIK, 2016; MAZOTTA, 2005), tem, na falta desses recursos, um agravamento no êxito que poderia ser proporcionado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em situação de inclusão na condição de PCD (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002; LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005). As escolas não possuem intérprete de LIBRAS para a educação dos surdos, não possuem materiais específicos para que os alunos sejam ensinados de acordo com suas necessidades específicas (CROCHIK, 2009) e também não possuem professores auxiliares nas salas em que estão os alunos PCD (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005), com exceção da turma da escola 6, onde há a presença desse profissional (MEDEIROS, 2020). O único recurso existente

são as salas de Atendimento *Educacional Especializado* (AEE), que auxiliam na educação e inclusão dos alunos PCD (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009; LIBÂNEO, 2012) no contra turno de suas aulas e onde se encontram os professores especialistas em *Educação Especial* (MAZOTTA, 2005). Esses espaços são apenas um dos diversos que são necessários para que a escola tenha minimamente um caráter inclusivo (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2016; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020).

Tabela 4. Recursos pedagógicos

| Escola | Sala de AEE | Intérprete de libras | Professores auxiliares | Materiais específicos para PCD |
|--------|-------------|----------------------|------------------------|--------------------------------|
| 1 | SIM | NÃO | NÃO | NÃO |
| 2 | SIM | NÃO | NÃO | NÃO |
| 3 | SIM | NÃO | NÃO | NÃO |
| 4 | SIM | NÃO | NÃO | NÃO |
| 5 | SIM | NÃO | NÃO | NÃO |
| 6 | SIM | NÃO | SIM | NÃO |

As realidades vivenciadas nas Escolas Públicas pesquisadas proporcionam uma percepção de que essa tem, em sua comunidade e, em especial, no corpo docente e profissionais gestores, a grande tarefa de permanecer agindo em função de um ideal de Educação nessas instituições (CROCHIK, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012), que, mesmo com as dificuldades enfrentadas em todos os seus aspectos (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005), continua sendo a maior representação da resistência de uma Educação Pública que se pretende libertadora, emancipadora e democrática (CROCHIK, 2009; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012; MEDEIROS, 2020).

DISCUSSÕES

Pontos Positivos e Pontos Negativos: A Escola Pública como a potencializadora da democratização do ensino deve, além disso, ser uma instituição humanizadora (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005). Um dos requisitos para que ela seja vista com o *status* de uma instituição que também humaniza os sujeitos que por ela são escolarizados (FREIRE, 1996) está na condição da qualidade da inclusão que a mesma apresenta em relação aos diversos e diferentes (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). Tendo a PCD como um desses sujeitos que precisam estar sobre a égide da inclusão nos processos educativos das escolas Públicas brasileiras (LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005), podemos citar que, entre as escolas pesquisadas em Belém, uma delas encontra-se na posição mais emergente em questões de inclusão de alunos PCD (escola 1). Essa escola vem se empenhando em dar conta de atender a demanda desses alunos (BOOTH & AINSCOW, 2002; MEDEIROS, 2020), embora dificuldades visíveis venham sendo enfrentadas por ela, que depende de recursos públicos e ações governamentais para desenvolver suas ações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012), principalmente as direcionadas para a inclusão da PCD (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). O diretor da escola 1 manifesta que nela existe um atendimento considerado inclusivo, mas que ainda precisam de melhorias nesse sentido (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Sobre a questão da visão global dessa escola a qual ele administra, o diretor, em entrevista, declara:

. . . Olha, nós temos uma um atendimento que . . . nós chamamos de atendimento inclusivo. . . no meu entendimento, ainda algo é que precisa ser melhorado, até por conta de que a percepção que se tem hoje aqui da referência de inclusão ela se forma a partir de algumas características que é justamente a questão do número de alunos que são portadores de deficiência, de PCDs que é um número considerável, a quantidade de profissionais que atendem a esses alunos, aí é importante destacar que a escola . . . ela é a que possui o maior quantitativo de alunos nessa, digamos assim, condição de atendimento assim como também a escola que possui o maior número de profissionais pra efetivar o atendimento. (Diretor da escola 1).

Para esse profissional, a escola ainda esbarra em questões burocráticas que impossibilitam um funcionamento nos padrões de escola inclusiva (MAZOTTA, 2005), devido ao sistema operacional gerenciado pelo Poder Público se mostrar ineficiente nesse sentido (LIBÂNEO, 2012). Por isso, o diretor enfatiza em sua fala a necessidade de investimentos para que a autonomia das escolas possa ser realmente existente (MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020), o que nos direciona para a construção de uma crítica mais elaborada (FREIRE, 1996) sobre o potencial de ação do gestor em uma escola pública quando conhecemos quais são suas possibilidades no momento da efetivação de projetos pedagógicos e educacionais (LIBÂNEO, 2012), principalmente aqueles que são extremamente necessários para impulsionar uma educação que se proponha inclusiva nessas instituições (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). Em tom de desabafo, o diretor declara:

. . . porque o quantitativo é muito grande, mas nós não temos uma estrutura, uma logística pedagógica . . . nós não temos muitos críticos na nossa mantenedora atualmente a gente está agora numa fase de transição, expectativa agora de uma nova gestão. Nós não sabemos necessariamente como isso vai ser trabalhado, mas agora no presente momento, nessa atual conjuntura, a lógica é muito trabalhada dentro daquela percepção que cada estabelecimento de ensino tem autonomia para fazer a sua gestão pedagógica a partir de sua própria necessidade e peculiaridade. Perfeito! Isso aí é que a própria lei diz, etc... mas só que não existe autonomia sem dinheiro, não existe autonomia sem infra estrutura material. Se eu preciso de material e porque eu preciso de dinheiro e vice-versa. Não existe logística sem profissional para eu fazer um curso, uma oficina, seminário, uma coisa, eu preciso remunerar! Porque *não só de pão vive o homem*, mas do dinheiro pra comprar o pão e eu vou dispor de quê? – Ah, mas a autonomia das escolas de fazer esse recurso... mas com que recurso? É recurso material, pedagógico, técnico. Nós Ficamos realmente a desejar, não tem como não deixar a desejar. Na verdade, nós ficamos a mercê das possibilidades. Há umas iniciativas nossas que são particulares (Diretor da escola 1).

Existem alguns pontos positivos para a inclusão do aluno PCD (MAZOTTA, 2005) relacionados a projetos desenvolvidos pela gestão da escola e que conseguem atingir professores e os demais profissionais da comunidade escolar (BOOTH & AINSCOW, 2002), mas, ainda assim, são muito poucos na Escola Pública (LIBÂNEO, 2012). Nas entrevistas, o gestor da escola 1 garante que isso é feito, mas o mesmo também declara

que essas ações têm um efeito paliativo (MAZOTTA, 2005) e não atingem com intensidade a necessidade que a escola apresenta, para que, além de cumprir seu papel social (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006), possa se mostrar minimamente inclusiva (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Sobre essa questão, o mesmo enfatiza:

. . . a instituição vem dentro de uma carga horária mínima oferecer pra nós uma oficina, um curso, quer dizer isso é iniciativa nossa, mas eu torno a dizer isso não é suficiente, porque a questão da inclusão implica necessariamente nas questões técnicas, metodológicas de você criar uma cultura. A cultura pedagógica ela não é criada num estalar de dedos, entendeu? A cultura pedagógica se solidifica e se fomenta, né? A partir da própria questão da percepção da lógica, da filosofia que a escola possui. A filosofia da escola é uma filosofia inclusiva? Não necessariamente se você pegar os nossos documentos oficiais você vai ver que a inclusão comparece como a questão de alunos e *portadores de necessidade especiais* em classes regulares, então isso no meu entendimento não caracteriza. Isso é só uma parte de todo o processo. . . Uma escola inclusiva no meu entendimento é no mínimo, uma escola onde todos os profissionais eles estão devidamente o que? Habilitados e capacitados para atender os alunos *deficientes* e alunos ditos *não deficientes* e coisa parecida (Diretor da escola 1).

Uma observação importante feita nas escolas, como o gestor da escola 1 coloca durante a entrevista, é que os alunos PCD encontram-se em salas de aulas regulares (CROCHIK, 2009; BOOTH, AINSCOW, 2002). Esse é um ponto positivo para a inclusão, pois, em alguns momentos históricos, a escola segregou os alunos (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005) no momento em que os colocou em salas separadas (CROCHIK, 2016), que continham apenas pessoas que apresentavam deficiências (MAZOTTA, 2005). Porém, percebemos também que não há uma logística de distribuição de alunos PCD por turma, o que seria essencial para o trabalho do professor (LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005) e, conseqüentemente, para o próprio desenvolvimento do aluno (BOOTH & AINSCOW, 2002). Segundo o diretor da escola 1, esse problema se evidencia porque a escola é tida como referência na inclusão da PCD e também porque a rede pública de ensino deve fazer obrigatoriamente a matrícula por força de lei, aumentando o quantitativo de alunos PCD (MEDEIROS, 2020) e impossibilitando a escola de fazer uma logística de distribuição (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). A escola ostenta o título de *Referência em Inclusão* devido esse alto número de alunos PCD, mas isso não é fator suficiente para que ela seja vista com qualidade de escola inclusiva (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Durante a entrevista, o diretor da escola 1 comenta a situação:

. . . pra você ter uma ideia, são 80 alunos, então, esse é um número bastante considerável se você levar em conta o universo do total de alunos que nós atendemos, que é aproximadamente 700 alunos. Então, isso faz com que se tenha uma percepção de que existe uma referência do atendimento, mas quando se fala em referência do atendimento isso não significa necessariamente que se tenha um trabalho que seja um trabalho de referência. O que existe, na verdade, é um atendimento inclusivo, no caso, esses alunos, eles têm um atendimento por parte dos profissionais, que são profissionais de inclusão, eles têm o

que a gente chama de atendimento individualizado (Diretor da escola 1).

Algumas situações presenciadas nas Escolas Públicas identificam que, embora os professores se esforcem em seus fazeres (LIBÂNEO, 2012) na busca de propor uma educação minimamente inclusiva (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), existem situações que dificultam, portanto, comprometem a PCD em todo o seu processo educativo e formativo (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). São questões que se encontram ligadas à possibilidade de movimentação e reconhecimento dos espaços e da socialização desses sujeitos (LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005), como podemos citar, os recursos que são apresentados pela escola, que são praticamente nulos (MAZOTTA, 2005), principalmente a questão na acessibilidade e mobilidade, onde foram constatados que não se encontram presentes recursos mínimos (CROCHIK, 2009), como rampa de acesso para cadeira de rodas, na maioria desses estabelecimentos (MEDEIROS, 2020).

Para os professores, a sala de aula é uma questão que se torna um pouco mais complexa (LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005), pois os que se encontram na linha de frente das ações educativas em relação aos alunos PCD (MAZOTTA, 2005) têm que lidar com situações cotidianas que exigem muitos esforços pessoais (BOOTH & AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005), que por vezes encontram-se além daquele que está no limite de sua capacidade (LIBÂNEO, 2012), porém se mostram necessários para darem uma resposta que seja positiva no desenvolvimento dos alunos com deficiência (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Esses resultados vêm através do seu próprio fazer como docente, visto que a maior parte das escolas não disponibilizam nenhum profissional para auxiliar esses docentes (LIBÂNEO, 2012) que, por hora, encontram-se com mais de um aluno em situação de inclusão e na condição de PCD (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005) por sala, fazendo com que esses tenham que redobrar os esforços para poderem ter o tão esperado resultado positivo do seu trabalho (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009). Para professora da turma 1-2, mesmo com as dificuldades encontradas pela escola para avançar na questão da inclusão da PCD (MAZOTTA, 2005), a mesma propõe práticas que podem contribuir para que a escola se torne mais democrática e mais humana nesse sentido (BOOTH & AINSCOW, 2002; FREIRE, 1996). Ela declara que:

... eu penso dessa forma, que você tem que distribuir o teu tempo entre eles ... Eu tenho aqui uma diversidade bem extensa. Eu tenho dois síndrome de *down*, tinha quatro, dois pararam de frequentar, mas tenho dois síndrome de *down*, tenho um autista ... tenho três com *deficit* cognitivo, tenho uma que tem problema na audição, aliás na fala e no sistema nervoso. E, pois é! Então, o que é que eu faço? Eu trabalho! (Professora da turma 1-2).

Segundo a professora, pela experiência de docência junto a esses alunos em situação de inclusão, suas ações como professora não enfrentam grandes barreiras para que a mesma obtenha um resultado positivo (LIBÂNEO, 2006), contrariando o que se espera de uma professora nessa situação (MAZOTTA, 2005) e estimulando educadores a avançarem no quesito inclusão no desenvolvimento de suas práticas (LIBÂNEO, 2012; FREIRE, 1996).

Eu não me deparo assim com uma certa dificuldade por conta da experiência que eu tenho profissional, entendeu? Então essa questão ... mesmo que você não saiba como lidar, mas que você busque alternativas, que você estude, que você faça pesquisas entendeu? Dá pra complementar! (Professora da turma 1-2).

A professora busca cumprir seu papel educador de forma pedagógica (LIBÂNEO, 2006) e reconhece ainda que suas práticas educativas apresentam resultados simples, mas significativos para a PCD (BOOTH & AINSCOW, 2002). Mesmo que a longo prazo, o processo de aprendizagem está sendo desenvolvido (MAZOTTA, 2005) e seu papel de educadora está sendo cumprido (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006):

Olha, eu faço o possível pra que eles avancem. E eu observo assim: que ... mesmo os especiais, mesmo dentro das limitações deles, eles estão conseguindo desenvolver ... então eu observo assim: que a cada dia, mesmo que seja um processo lento em relação aos *especiais*, mas eles estão avançando dentro dos limites deles; eles estão avançando! Entendeu? E os alunos regulares, a dificuldade deles são algumas coisinhas assim, alguns detalhes que dentro da idade certa eles não conseguiram desenvolver, mas sabem ler, não tem assim essa dificuldade. Você ensina, explica as coisas pra eles e eles conseguem absorver, eles conseguem entender ... Então a minha expectativa é que eles consigam avançar cada vez mais, consigam progredir, essa é a minha expectativa. (Professora da turma 1-2)

Percebemos na fala dessa profissional da educação – e nas observações em campo – que os professores e a escola têm se empenhado em conseguir aplicar meios para que a questão da inclusão da PCD (BOOTH & AINSCOW, 2002) e as dificuldades que esse processo de inclusão encontra para se afirmar nas Escolas Públicas (MAZOTTA, 2005) sejam ao menos minimizados (MEDEIROS, 2020). Existe, tanto no corpo técnico, como docente, uma percepção de que a escola precisa avançar nesse sentido (MAZOTTA, 2005), mas entende-se que essas situações envolvem questões ainda maiores e que ultrapassam as possibilidades da própria escola (LIBÂNEO, 2006; MAZOTTA, 2005), pois a escola pública depende de recursos que também são públicos para ampliação e implementação de seus projetos (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). Esses recursos não são administrados individualmente pela escola, e esta não se encontra sob o olhar do Poder Público para resolução de problemas de ordem financeira (LIBÂNEO, 2012), sem contar que essas situações econômicas vividas pela escola (MAZOTTA, 2005) fazem com que as instituições de ensino brasileiras encontrem-se, na maioria das vezes, sem possibilidade de dar conta de questões mínimas ligadas a essa problemática (CROCHOK, 2009; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Em relação ao fazer docente desenvolvido em sala de aula, os professores mostram-se otimistas (MAZOTTA, 2005) e suas ações desdobram-se em tentativas na maioria das vezes satisfatórias (LIBÂNEO, 2006; MAZOTTA, 2005) no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos PCD (BOOTH & AINSCOW, 2002). Os professores buscam, através de atitudes pessoais, ampliar seus conhecimentos acerca de como lidar com situações que envolvam os alunos (LIBÂNEO, 2012), em especial as PCD, que se encontram lotados nas salas de aula

onde é desenvolvida a prática docente (CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). Além disso, esses profissionais também atribuem à escola em geral a necessidade de ações para que se torne inclusiva (BOOTH & AINSCOV, 2002; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020). Sobre isso, a professora da escola 2 afirma:

. . . eu acredito que primeiro o corpo docente, aliás, a escola de um modo geral, ela precisa fazer mais formações nesse sentido, por que eu observo assim, umas professoras entendem mais, outras entendem menos, não só as professoras, mas também todos os profissionais que estão envolvidos. Porque eu acredito que tem que ter desde o porteiro até o diretor, eles têm que tá conhecendo o assunto pra que realmente esteja direcionando as atividades pra todas as crianças que nelas estão inseridas. Então eu acredito assim, que ainda falta formação nesse sentido, ainda falta conhecimento, ainda falta estudo, e como eu disse pra vocês, dependendo de cada professor a gente observa. Então eu não vejo assim, que é o professor, é a escola. Porque a escola precisa tá conhecendo cada especificidade de cada criança e tá direcionando isso. (Professora da turma 2-1).

A compreensão do corpo docente sobre essa situação é bastante diversificada (MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020), mas, no geral, coadunam entre si e provocam atenção sobre as ações docente e suas possibilidades de enfrentamentos diante das demandas apresentadas pela escola (CROCHIK, 2009; LIBÂNEO, 2012), principalmente as que estão ligadas à educação das PCD (MAZOTTA, 2005). Para o professor da escola 1, isso começa quando se faz a seguinte reflexão:

. . . a sociedade é um todo e não uma parte, então a escola tem que ter essa preparação e obrigação de trazê-los, e com isso a gente também estar preparado para recebê-los e atuar como se fosse um aluno *normal* dito *normal*, a escola tem que ter essa dinâmica, e aí buscar todos os recursos necessários pra isso. (Professor da turma 1-1).

A escola Pública como democratizadora do ensino (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012; MEDEIROS, 2020) tem se transformado no símbolo de resistência para a educação pública (FREIRE, 1996), mas, ainda assim, precisa de condições de uma organização específica, pontuada e múltipla na implementação e desenvolvimento das ações inclusivas (BOOTH, AINSCOV, 2002; CROCHIK, 2009; MAZOTTA, 2005). Sobre o fato de a escola pública estar cumprindo seu papel no quesito ser inclusiva ou não, o diretor da escola 1 analisa:

. . . eu vou analisar as coisas sobre dois contextos. Eu vou dizer que é inclusivo se eu levar em consideração o quantitativo de alunos e o quantitativo de profissionais. Aí eu vou te dizer que sim. mas aí eu vou tá cumprindo só um aspecto da legislação que é a garantia do que? De que os alunos possam frequentar a escola em classes regulares. Isso é só um aspecto da legislação. O outro aspecto, infelizmente aí eu vou ter que dizer pra vocês. Olha, a outra parte não é contemplada a contento. Porque a contento significaria eu ter o que? Aquilo que a gente falava agora há pouco: espaços, ordenamento, organização. a própria lógica e noção do currículo. Porque o currículo que nós temos não é um currículo pra alunos em situação de inclusão . . . Vocês viveram aqui algum

tempinho e vocês perceberam que o que nós temos aqui, por exemplo, de acessibilidade o que a gente chama é o mínimo, do mínimo, do mínimo, do mínimo. Então esse mínimo... do mínimo... do mínimo... acaba sendo um complicador quando deveria ser o que um facilitador. Porque nem o mínimo nós conseguimos, de uma certa forma operacionalizar a contento. Então sempre, infelizmente comparece uma lacuna considerável. É um abismo entre, por exemplo, o discurso que é um discurso institucional, há uma lacuna entre o discurso institucional, que é o discurso que se faz ao atendimento inclusivo que se é uma referência do atendimento de inclusão, mas é o que temos na prática. (Diretor da escola 1).

Para o diretor da escola 1, para que a Escola Pública possa firmar o compromisso com a inclusão da PCD, a mesma precisaria sofrer reformulações (LIBÂNEO, 2012) – tanto nas questões ligadas ao ordenamento do Sistema, como na esfera pedagógica – (LIBÂNEO, 2006), visando criar uma filosofia de escola inclusiva (BOOTH & AINSCOV, 2002; MAZOTTA, 2005). Sobre isso, o gestor enfatiza:

. . . eles têm aquela questão, por exemplo, do atendimento que é feito junto até mesmo aos familiares, que precisam de orientações, com relação informações, com relações ao acolhimento, ao cuidado, etc., mas, no aspecto pedagógico, ainda existem algumas lacunas que ainda não se conseguiu superar, agora essas lacunas elas acontecem não necessariamente pela falta de vontade do grupo nem tampouco por vontade da gestão da escola ela acontece por conta de uma questão que é que tem a ver com o ordenamento do nosso sistema. (Diretor da escola 1).

Os professores também veem na reformulação de questões nesse sentido uma possibilidade de auxílio (LIBÂNEO, 2006), mas entendem que a ausência desses elementos não pode e não deve tirar dos alunos PCD o direito de estarem na escola e serem educados por ela (ADORNO, 1995; MAZOTTA, 2005). Esses profissionais, na maioria das vezes, são os que conduzem a Escola Pública em sua resistência diante do sistema (LIBÂNEO, 2012), pois, em suas falas, indicam que, embora esse sistema esteja repleto de falhas (MAZOTTA, 2005) que impossibilitam o desenvolvimento de práticas capazes de proporcionar o resultado positivo na educação e no desenvolvimento dos alunos PCD (BOOTH & AINSCOV, 2002; MAZOTTA, 2005), é claramente reconhecido o potencial dos mesmos (LIBÂNEO, 2006), que, como já mencionado, são colocados em linha de frente diante dessa resistência (LIBÂNEO, 2012). O ponto de vista sobre as questões da PCD na Escola Pública para as professoras e professores das turmas pesquisadas traça uma reflexão sobre o fazer desses profissionais (LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005) e sobre a filosofia inclusiva que carregam (BOOTH & AINSCOV, 2002; LIBÂNEO, 2012; MAZOTTA, 2005). Aqui, destacamos alguns trechos das falas de professores durante as entrevistas. São destaques que identificam o pensar a educação (FREIRE, 1996) não apenas dos alunos PCD, mas das relações que envolvem a escola, o fazer docente e o processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2006; MAZOTTA, 2005). Para a professora da escola 3:

. . . Eu aprendi assim com eles que todos os alunos têm o seu tempo de aprendizagem, então eles têm uma evolução eu digo que dentro do universo deles é uma evolução

significativa. Pra gente que tá do lado de fora parece que não é mais pra eles eu percebo que há um desenvolvimento. É bem lento mais ele existe e ele é significativo. (Professora da turma 3-1).

Já a professora da escola 4 lembra sobre a questão humanizadora, tanto da escola, quanto da atitude pessoal de professores e qualquer outro membro da comunidade escolar (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012). A mesma afirma que: “. . . A própria questão humana eu acho que parte de uma relação dos alunos e parte da relação de nós, colegas professores . . .” (Professora da turma 4-1).

Na mesma linha de pensamento está a professora da escola 6, que também lembra a função social da própria escola (LIBÂNEO, 2012) e, a partir disso, as relações escolares a que a inclusão remete: “. . . mas eu acho que não é questão de aluno em si, é questão da sociedade em si, de ter um olhar inclusivo em tudo, de ter um olhar de empatia, mas na escola é assim, é um lugar de discussão sobre isso. . .” (Professora da turma 6-1).

É importante destacar que os professores não se consideram coniventes com o sistema (LIBÂNEO, 2012), visto que, diante da ausência do Poder Público, são necessárias ações para que o desenvolvimento dos alunos seja possível (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2006; MAZOTTA, 2005), principalmente entre os que se encontram na condição de PCD (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2009), e os profissionais da educação consultados não medem esforços para fazer da escola uma instituição que torne isso possível (LIBÂNEO, 2012). De acordo com o que declara a professora da escola 5:

. . . A gente pensa que não tem luz no final do túnel, mas quando a gente acompanha o aluno de onde chegou até onde está, a tristeza que dá é que eles não tenham conseguido em um acompanhamento anterior, porque alguns alunos com certeza avançariam mais. . . (Professora da turma 5-1).

O diretor entrevistado também não usa a questão do sistema como justificativa para que a escola não busque caminhos para se tornar inclusiva (MAZOTTA, 2005), ao contrário, os esforços tem demonstrado que a escola não pode suportar e nem ser produtora de projetos de exclusão, nem de segregação (ADORNO, 1995; BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2016; FERIRE, 1996), pois essas situações fazem com que a escola se torne um projeto de violência contra os sujeitos (ADORNO, 1995). Reafirmamos o que já se tem concluído por inúmeros pesquisadores que há muito já nos fizeram compreender, na escola, a Inclusão não será possível em sua totalidade (CROCHIK, 2016), mas toda ação nesse sentido produzirá efeitos para que essa torne-se menos desigual, mais humana e mais democrática (BOOTH & AINSCOW, 2002; CROCHICK, 2016; FREIRE, 2009; LIBÂNEO, 2012; MEDEIROS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Pública brasileira continua sendo, para professores e educadores, o maior referencial de democratização do ensino no país. Esse modelo tornou-se, para a maior parte da população brasileira, a possibilidade de acesso à educação, que mesmo sendo democratizada pela presença da Escola Pública, tem travado uma luta histórica para que os que necessitam de

possibilidades de acesso ao ensino formal tenham não apenas seu ingresso, mas que lhe sejam dadas condições de permanência a uma educação de qualidade, tornando-se essa a chave do seu desenvolvimento integral nas ações voltadas para a formação de um sujeito capaz de exercer sua consciência crítica e seu potencial de reflexão, tornando-o um ser livre, emancipado e autônomo. Embora as Ciências da Educação consigam dar à Pedagogia um suporte para que esta seja a diretriz de todos os pressupostos e ações que envolvem a compreensão do fenômeno Educação, as ações educativas da Escola Pública brasileira não têm conseguido atingir o que a Pedagogia vem preconizando como ideário. Isso não é apenas motivado pela comunidade escolar, pois o sistema orgânico da Escola Pública brasileira tem uma profunda carência histórica de investimentos e de políticas públicas para que essa instituição venha adquirir uma estrutura que seja capaz de proporcionar condições ampliadas de fazer com que a Educação cumpra seu papel libertador. Apesar disso, há muito a Escola Pública tem se destacado como um referencial de resistência. Mesmo com todas as dificuldades possíveis, a Escola Pública brasileira, através de sua comunidade escolar, em especial do corpo docente e gestor em conjunto, tem buscado meios para fazer com que possa se mostrar presente na aplicação de todo e qualquer recurso pedagógico, na tentativa de tornar-se verdadeiramente democrática, embora se reconheça que a escola precisa de ações mais emergentes. Nessa perspectiva, destaca-se o fato de que as barreiras enfrentadas pela burocrática e pelo descaso com suas necessidades fazem com que a Escola Pública não consiga manter um projeto de ensino que possa abarcar todos os alunos, principalmente àqueles que precisam de ações pedagógicas mais específicas por se encontrarem em situações que os diferenciam. Essas barreiras conseqüentemente têm deixado muitos sujeitos em uma condição desfavorável, comprometendo seu acesso e permanência dentro do sistema público de ensino. Muitas vezes, esses sujeitos findam por não serem inseridos nos processos educativos proporcionados pela Escola Pública, que, por sua vez, precisa desenvolver ações para incluir esses que se encontram excluídos. Uma das partes mais atingidas por essa exclusão são àqueles que se encontram na condição de PCD, pois esses, diferente daqueles que não possuem nenhuma deficiência, precisam que a escola ofereça condições especiais para trabalhar sua educação e desenvolvimento. Isso, além de custos para o sistema, é também uma necessidade de reformulação da própria escola, que inclui formação específica e continuada do corpo docente, além de políticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pela própria escola, que deve ser pensada para todos os alunos dentro da diversidade de sujeitos que se encontram em seu interior. A pesquisa mostra que o chão da Escola Pública é um caminho para diagnosticar eventuais desacertos nos direcionamentos que a escola deve tomar. Assim, é possível seguir tratando das problemáticas que permeiam o ambiente da Escola Pública através da busca de respostas para questões que, por vezes, não se estabelecem de formas tão enigmáticas, mas exigem respostas imediatas por se manifestarem de maneira latente diante dos dados que aqui estão expostos. Essas questões possivelmente podem ser respondidas através da reflexão sobre a condição que se tem e que se pretende para a Educação proporcionada pela Escola Pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. Educação após Auschwitz. In _____. 1995. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. (M. H. Ruschel, Trad). Petrópolis: Vozes.

- Booth, T; & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.* (A. B. da Costa & J. V. Pinto, Trad.). Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Crochik, J. L et al. 2009. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (1), 40-59.
- Crochik, J. L. (Org.). 2016. *Educação inclusiva: algumas pesquisas.* Novas Edições Acadêmicas, Saarbrücken.
- Crochik, J. L. 2018. *Preconceito em relação aos 'inuídos' na educação inclusiva.* São Paulo: IPUSP.
- Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.* (35. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Libâneo, J. C. 2012. *Didática: Velhos e novos Tempos.* Editora Cortez: São Paulo.
- Libâneo, J. C. 2006. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?* Recuperado de: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>.
- Mazotta, M. J. S. 2005. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* (5. ed.). São Paulo: Cortez.
- Medeiros, L. T. C. 2020. Educação Pública e Inclusão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (PA). *Brazilian Journal of development*, 6 (3), 12178-12198.
