



**Tramitação Editorial:**

**Data de submissão:** 04/08/2020

**Data de reformulação:** 07/08/2020

**Data de aceitação:** 19/08/2020

**Data de disponibilização no site:** 19/08/2020

**DOI:** <http://doi.org/10.5281/zenodo.3991771>

**Publicado:** 19/08/2020

**ESTUDO DE CASO:  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA IRRESTRITA NA PRÁTICA ESCOLAR**

*CASE STUDY:  
UNRESTRICTED INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOL PRACTICE*

*Marli Alves Flores Melo<sup>1</sup>  
Daniela dos Santos Borges Castro<sup>2</sup>*

**Resumo**

Este artigo trata de um estudo sobre a educação inclusiva implementada entre a teoria e a práxis-pedagógica, amplamente discutida entre educadores, pesquisadores e estudiosos renomados na área da educação. Objetivou-se identificar as diferenças da expressão educação “inclusiva irrestrita” no contexto escolar. Especificamente, neste

<sup>1</sup> Marli Alves Flores Melo, estágio pós-doutoral nos programas de pós-graduação da UCB. Doutora e Mestre em Educação na linha de concentração Política Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduação matemática superior e metodologia da matemática e Licenciatura Plena em Ciências – Matemática. Atuou como docente na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e na Educação Superior em universidades e faculdades privadas do DF, no Núcleo de educação a distância (NEAD) - Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), ex-consultora Unesco e chefe de divisão no Ministério da Educação; Ex-bolsista do Programa de Cooperação Internacional MASHAV /Israel. Vice-presidente da associação dos ex-bolsistas do Brasil em Israel. ID Lattes: 3171875327686453. <http://lattes.cnpq.br/3171875327686453>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9919-230X>. E-mail: [floresmelo@gmail.com](mailto:floresmelo@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, graduada em Pedagogia em Início de Escolarização pela Universidade de Brasília, graduada em Pedagogia em Alfabetização pela Universidade Católica de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7649>. E-mail: [danielaborjes.castro@gmail.com](mailto:danielaborjes.castro@gmail.com)

caso, analisar como as práticas pedagógicas são efetivadas no cotidiano escolar por parte dos profissionais que interagem com alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Como método, optou-se em realizar um estudo de caso caracterizado como uma pesquisa descritiva na abordagem qualitativa. Revisitou-se ao longo do estudo legislações que norteiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente da educação. Nos resultados, constatou-se na escola pesquisada, que as infraestruturas físicas são inadequadas para cumprir os atendimentos educacionais especializados; e os profissionais que atuam na unidade escolar necessitam de formação continuada nessa modalidade de ensino da educação especial. Concluiu-se que nesse espaço escolar, melhorias devem ser feitas para receber os educandos especiais; as práticas pedagógicas desenvolvidas carecem de recursos para trabalhar com atividades específicas das deficiências dos(as) alunos(as), e existem limitações nos planejamentos pedagógicos. Nas implicações futuras, sugere-se a criação de ambientes inclusivos saudáveis, acolhedores, seguros, sobretudo, onde se dão às aprendizagens para todos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva Irrestrita. AEE.

### **Abstract**

*This article deals with a study on inclusive education implemented between theory and pedagogical praxis, widely discussed among educators, researchers and renowned scholars in the field of education. The objective was to identify the differences of the expression “unrestricted inclusive” education in the school context. Specifically, in this case, to analyze how the pedagogical practices are carried out in the school daily life by the professionals who interact with students with special educational needs. As a method, we opted to carry out a case study characterized as a descriptive research in the qualitative approach. Throughout the study, legislation that guided the development of pedagogical practices in the educational environment was revisited. In the results, it was verified in the researched school, that the physical infrastructures are inadequate to fulfill the specialized educational assistance; and professionals who work in the school unit need continued training in this type of special education teaching. It was concluded that in this school space, improvements must be made to receive special students; the pedagogical practices developed lack resources to work with specific activities of students' disabilities, and there are limitations in pedagogical planning. In future implications, it is suggested the creation of healthy, welcoming, safe and inclusive environments, above all, where learning for all is given.*

**Keywords:** Special Education. Unrestricted Inclusive Education. AEE.

### **Introdução**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996) no artigo 58, se lê: a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais e que apresentam alguma deficiência, tais como, auditiva, visual, física, intelectual, multissensorial, múltipla comportamental social e de linguagem, comunicacional, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Para esse público, quando necessário, serão oferecidos serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades do(a) aluno(a) com necessidades próprias, requer recursos

pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para apropriação dos conhecimentos oferecidos pela escola

Em se tratando da oferta da educação especial, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) no art. 208, se estabelece o dever do estado de oferecer educação básica gratuita a todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria, estes, todavia são inseridos nas turmas de educação de jovens e adultos (EJA) e os(as) alunos(as) que apresentam deficiências têm o direito ao atendimento desde a primeira infância na faixa etária de zero a seis anos, na educação infantil, a qual se estende a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e destina-se às crianças, aos adolescentes, jovens e adultos.

Vale ressaltar que essa modalidade de ensino da educação especial é regida por princípios norteadores como da normalização, integração e individualização, a saber: princípio da normalização, versa sobre as condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que devem ser as mesmas dispensadas às pessoas com deficiência como para qualquer outra pessoa, como também, o respeito às diferenças e à individualidade de cada um; princípio da integração, trata das condições que facilitam a participação da pessoa com deficiência na sociedade, obedecendo aos valores de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres; princípio da individualização, possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida o mais normal possível e garantir a acessibilidade em todos os espaços urbanos, rurais e nos meios de comunicação.

Nestes encaminhamentos, a “educação inclusiva” tem sido bastante discutida tanto nos ambientes escolares como em outros espaços afins. Todavia, apesar do *status* privilegiado em debates e discussões entre educadores que atuam na área da educação especial, no cotidiano, essa realidade se torna diferente considerando a falta de prioridades em construir instalações físicas apropriadas às deficiências e criar ambientes saudáveis, acolhedores, seguros, sobretudo, inclusivos onde se dão às aprendizagens para todos.

Em outra perspectiva, ao se rebuscar literaturas os aspectos que caracterizam a educação especial, muitos autores, pesquisadores e estudiosos renomados, definem a inclusão escolar numa visão integracionista e como obrigatoriedade indistinta de se inserir em classes comuns os estudantes com necessidades educativas especiais. Outros, creem que incluir educacionalmente pressupõe a garantia do acesso amplo e igualdade de ensino regular nas instituições escolares a todos(as) os(as) alunos(as) com ou sem necessidades especiais credenciando a educação inclusiva na prática cotidiana no contexto de “educação inclusiva irrestrita”.

Disso, emergiu o problema dessa pesquisa, na indagação: qual seria a realidade do cotidiano escolar sob a influência da legislação educacional especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Para isto, se objetivou identificar as diferenças da expressão “educação inclusiva irrestrita” no contexto escolar. Especificamente, analisar como as práticas pedagógicas são efetivadas no cotidiano escolar, por parte, dos profissionais do ensino que interagem com alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Justifica-se, o presente estudo, tomando-se como base as interpretações divergentes no campo do referencial teórico e prático sobre a “educação especial no sentido “inclusivo irrestrita”.

Ante o exposto, nesse artigo consta a introdução, método, marco teórico nos tópicos sobre a educação especial inclusiva irrestrita, legislações, concepções da educação inclusiva, formas de desenvolver possibilidades no ensino regular, os

resultados da pesquisa seguidos das análises e discussões. Finaliza-se com as considerações finais e as referências.

## **Método**

Nesse estudo pretendeu-se demonstrar a eficácia no sentido de balizar alguns questionamentos e orientações voltadas para a prática escolar inclusiva irrestrita.

Em relação ao embasamento metodológico, caracteriza-se quanto aos meios, em um estudo de caso, que segundo Gonsalves (2001), privilegia ao se analisar um fenômeno em particular. Para Creswell (2010) no olhar do pesquisador, exploram-se múltiplos casos por meio de uma coleta de dados que envolve várias fontes de informações para relatar a descrição de cada caso.

Quanto aos fins, definiu-se como uma pesquisa descritiva na qual realiza-se a análise, dos registros com a interpretação dos fatos. A pesquisa se caracteriza na abordagem qualitativa, de acordo com Bardin (2011) que corresponde a um procedimento mais intuitivo, maleável e mais adaptável a índices não previstos ou à evolução das hipóteses.

Em especial, a escolha da abordagem qualitativa se deu por abranger a realidade múltipla e subjetiva, e ser o pesquisador o responsável pela interpretação dos dados com interações ao objeto de estudo. Nessa lógica, Creswell (2010, p.26), pontua: “a pesquisa qualitativa auxilia a entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Para realização dessa pesquisa, selecionou-se uma escola da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, seguindo o critério de ser uma unidade educacional de atendimento educacional especializado aos estudantes com diferentes necessidades especiais, e promover projetos para o desenvolvimento de atividades ensino inclusivas.

Como sujeitos de pesquisa participaram dois (n=2) membros da equipe diretiva da referida instituição; e dois (n=2) professores(as) convidados por atuarem diretamente em sala aula no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Como instrumento da coleta de dados utilizou-se um questionário elaborado por meio de um protocolo de entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas nas orientações de Bogdan (1994, p. 135), como sendo: “ideal para se obter todos os dados comparáveis entre os vários sujeitos”. As perguntas abertas permitiram aos entrevistados expor seu ponto de vista em relação ao atendimento educacional especializado e da formação de professores(a) para atuação junto aos alunos(a) com deficiências. A principal vantagem no uso do questionário em pesquisas, remete a um quantitativo maior das opiniões dos sujeitos entrevistados (LAKATOS e MARCONI, 2001).

Anteriormente à pesquisa, os entrevistados(a) foram convidados por ligações telefônicas, nas quais deram o aceite em responder a pesquisa por escrito no *WhatsApp*. Nestes termos, se esclarece que a opção pelo modo *on-line*, se deu em razão da pandemia do novo coronavírus denominada de “COVID.19”<sup>3</sup> e declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS)(ONU, 2020), e que também chegou ao

---

<sup>3</sup> Esse vírus foi identificado na família de vírus (CoV)”, se manifesta em humanos de maneira assintomática desde resfriados comuns a doenças mais graves, dentre estas, a Síndrome Aguda Respiratória Severa (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS). Ratifica-se, que o novo coronavírus recebeu a denominação SARS.CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a doença que ele provoca tem a denominação (COVID-19)]. DASA (DESCREVER ESSA SIGLA) e o Ministério da Saúde.)

Brasil se espalhando por todos os estados da federação, e infectou levando a óbito milhares de pessoas nas unidades da federação.

Para tal, a pesquisa foi realizada com uso de celulares e tendo como suporte o aplicativo de comunicação *Whatsapp* que é uma multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones* (*WhatsApp Inc.*, 2009). Dessa forma, entrevistou-se no âmbito Escola Classe 02 do Riacho Fundo I e localizada numa cidade do satélite pertencente a região administrativa de Brasília no Distrito Federal, a diretora da escola, a ex-supervisora pedagógica e duas (n=2) professoras com atuações no ensino especial.

Nos resultados dos registros analisados, organizou-se o teor das respostas postadas pelos participantes da pesquisa, assim como, revisitou-se legislações e literaturas da educação especial, priorizou-se leituras na temática inclusiva na perspectiva irrestrita.

## MARCO TEÓRICO

### Educação inclusiva x ensino aprendizagem

Ao se discutir a educação inclusiva no ensino aprendizagem, encontra-se na literatura conceitualizações sobre o indivíduo como ser diferente na condição aprendiz, assim sendo: “As diferenças apresentam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável. O que é importante nas pessoas e nas escolas é o que é diferente, não o que é igual” (BARTH *apud* STAINBACK e STAINBACK, 2002, p. 16).

Neste contexto, Mantóan (2001) opina: “não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, é transmitir, explícita ou implicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte”(p.51).

Entretanto, à educação inclusiva não deve ter o entendimento como exclusividade às pessoas com deficiência. Nessa linha de pensamento, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI (BRASIL, 2008, p. 1) afirma-se: “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

Neste ideário se torna imprescindível eleger vários tipos de metodologias de ensino com vistas a oferecer ao aluno(a) especial um aprendizado ajustado às suas necessidades individuais. Em princípio, todos os estudantes são parte do mesmo contexto escolar e devem participar das mesmas atividades comuns com adaptações.

Para que isto se torne real, nas escolas ditas inclusivas todos(as) educandos(as) devem aprender independentemente das dificuldades e diferenças, os sistemas de ensino devem ser reestruturados na ótica inclusiva e acolher a todos(as) independente da sua deficiência. Ao se compreender que cada um aprende de uma forma e em um ritmo diferente, deve-se planejar estratégias pedagógicas disponibilizando recursos e apoios para os sujeitos e suas singularidades, em suas diversidades e obter crescimentos, satisfação pessoal, sucesso escolar e a inserção social. Estes propósitos provocaram avanços perceptíveis dado o aumento no número de estudantes deficientes matriculados em classes comuns, ao passo que, as matrículas nas escolas especiais têm diminuído.

À grosso modo, as ações propostas nessas atitudes descritas se constituem em reforços para amenizar as discriminações, por segregar os estudantes que

apresentam necessidades educativas especiais em “escolas-centros de educação especial” e ou “classes especiais”.

### **Inclusão irrestrita**

Em se tratando das legislações, em conformidade com a pesquisadora Meire Cavalcante do LEPED/UNICAMP - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Unicamp sobre o Projeto de Lei nº 7212/2017 (BRASIL, 2017) que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) BRASIL(1966) que dispõe do cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno deficiente”, afirmou ao participar do seminário sobre Política Nacional de Educação Especial, realizado na Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Câmara dos Deputados (2018), que tal proposição deve ser reprovada, pois, baseado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE/2008 (BRASIL, 2008) se expressa, o ordenamento jurídico brasileiro que o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE criado na perspectiva inclusiva que a Educação Especial- EE deve promover a inclusão escolar complementar e suplementar à formação do(a) aluno(a) com necessidades especiais.

Em contexto legal, este profissional deve organizar e disponibilizar recursos e apoios visando a autonomia e independência e o pleno aproveitamento dos alunos(as) que compõem seu público-alvo nos processos educacionais e sociais. A Política Nacional de Educação Especial de 2018 (*no prelo*) no seu documento orientador, define serviço de atendimento educacional especializado - AEE como um reforço ao direito de todos(a) os(as) alunos(as) aprenderem juntos, em um mesmo ambiente educacional inclusivo com as turmas das escolas comuns, tendo garantido “(...) o acesso aos níveis mais elevados de ensino (...) segundo a capacidade de cada um” Constituição Federal, 1988, art. 208 V (BRASIL, 1988).

Comparativamente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE/2008 BRASIL(2008), se definem as diretrizes e princípios do atendimento educacional especializado - AEE diferenciado por ações desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, tendo caráter complementar e ou suplementar ao implementar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva dentre outros. Nestes espaços, os atendimentos começam desde a educação infantil e perpassam todas as etapas das modalidades da educação básica e é organizado para apoiar o desenvolvimento dos(as) alunos(as), constituindo assim, parte dos sistemas de ensino e da oferta obrigatória no turno inverso da classe comum, na própria escola ou centro especializado, que realize esse serviço educacional.

Todavia, na PNEE de 2018 as salas multifuncionais ou salas de recursos de atendimento especializado, foram criadas para potencializar as ações pedagógicas propostas por um professor(a) especializado(a) e desenvolvimento curricular do estudante planejado junto aos regentes da classe comum.

Nos serviços e recursos da educação especial se incluem o ensino de técnicas e, dentre outras, cálculo por meio de Soroban, orientação e mobilidade, uso de recursos ópticos e não ópticos para estudantes cegos ou com baixa visão, utilização de estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, uso de tecnologia assistiva, usabilidade e funcionalidade da informática acessível, uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), implementação de estratégias de enriquecimento curricular para alunos(as) com altas habilidades/superdotação, bem como ter um

profissional de apoio escolar ao estudante em situação de deficiência, nas atividades de alimentação, higiene, locomoção, interação social e comunicação, em todos os níveis e modalidades do ensino, nas instituições públicas e privadas.

Na perspectiva inclusiva da educação especial, se propõe abolir a exclusão escolar de educandos com necessidades especiais em classes comuns para não segregar esse público em um ensino de má qualidade. Contudo, se conseguir promover atitudes inclusivas, se permitirá livre acesso aos ambientes escolares em condições favoráveis para aprendizagens, considerando que todos(as) sem exceção podem aprender independentemente das limitações orgânicas, disfunções e condições que apresente.

Em relação ao Projeto de Lei nº 7212 BRASIL (2017) se vislumbram um dispositivo excludente, pois faz diferenças entre os estudantes especiais pela deficiência que apresentam, fato que legalmente, constitui discriminação e que está explicitado nos diplomas internacionais que o Brasil anexou à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Em outra acepção o Decreto nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001 BRASIL(2001) que “promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, esclarece a impossibilidade de tratamento diferenciado com base na deficiência e define a discriminação como toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 BRASIL(2009) que “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”.

Em se tratando da perspectiva da educação “inclusiva irrestrita”, uma escola de excelência é a escola para todos(as), que não exclui ninguém e todos(as) alunos(as) sem exceção são diferentes e singulares. Ou seja, a educação inclusiva irrestrita não segrega os ambientes escolares específicos. Em contrário, amplia o atendimento educacional especializado sem deixar de priorizar as diferenças, e valoriza o fato dos (as) alunos(as) aprenderem independentemente de suas limitações.

Para Mantóan (2003) a mudança educacional que se propõe através da inclusão tem como eixos o convívio, o reconhecimento e o questionamento da diferença e a aprendizagem como experiência relacional participativa e significativa para o estudante. Para a autora, a inclusão fundamenta-se nas diferenças dos seres humanos, na singularidade de cada um de nós, nas possibilidades que o caráter multiplicativo e transformador da diferença nos confere, seja para melhor ou para pior, pois as situações de deficiência que todos(as) experimentamos dependem do meio em que vivemos.

A referida autora no ideário de inclusão, em linhas gerais, situa a deficiência como sinônimo de diferença, reconhecidamente de que somos seres que encerram possibilidades e originalmente não são definidas por diagnósticos de desenvolvimento. Para a mesma a diferença, será sempre um dever, como sendo um “remédio” nas mudanças, nas interações, nas atualizações das possibilidades latentes em todos nós. Ou seja, toda pessoa ou objeto em todo o ambiente, que afete essas interações para melhor, propiciam deste modo transformações que são considerados agentes do processo de inclusão de pessoas com ou sem deficiências.

Nesse compasso, incluir significa ser articulador para promover intercâmbios intersetoriais e interinstitucionais sem discriminar indistintamente quem quer que seja, garantindo deste modo, a plena participação na sala de aula comum (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 4, 2009) (BRASIL, 2009).

Em caso da temporalidade, quando se propõe num tempo maior para alunos(as) com necessidades educacionais especiais, se confirmam a defasagem idade e série na proposta que deveria ser evitada nos contextos da educação inclusiva. Isso remete à discussão da aprendizagem ao longo da vida (ALV), que segundo Ball (2013) o aprendiz se destaca sobre a determinação no âmbito das políticas educacionais atuais e de algumas versões da teoria social. Coloca, existir uma nova totalidade social organizada em torno de uma trajetória da vida que concentra-se em três patamares nas aprendizagens subjetivas, são eles: o aprendiz pré-escolar-“maternagem total”; o aprendiz da educação pós-obrigatória na sociedade do trabalho; o aprendiz adulto - “autoajuda”. Conquanto as temáticas ligadas com empresa, responsabilidade, educabilidade, e mercadorias perpassam todos os espaços de inclusão.

Bourdieu, (2004), situa que sobre ALV deve começar cada vez mais cedo, pois a parentalidade está focada em fazer dos filhos um projeto. Para ele, nesse tipo de família o trabalho de inculcação do capital cultural e da autoformação é intenso, frenético e deliberado, constituindo deste modo produto de uma “maternagem intensiva” ou “maternagem total” no pesado investimento do tempo, da energia, do dinheiro e do compromisso emocional da mãe para potencializar o desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional da criança, “atrelando o máximo de tempo livre para maximizar o capital cultural” ( p. 19).

Contudo, quando se discute aprendizagem pós-compulsória tomando os jovens como aqueles que são ensináveis e flexíveis, a aprendizagem ao longo da vida, sinaliza que devem internalizar e assumir a responsabilidade pelas suas necessidades, na mesma medida em que as suas histórias pessoais e condições sociais para a aprendizagem são eliminadas nesse processo. O futuro é diluído em incerteza, em precariedade e em “adiamentos ilimitados”, ou seja, resta apenas a estes jovens serem diferentes modificarem-se e serem “des-centrados” Deleuze (1990).

Desse modo, a manutenção de uma pessoa neutra e a autorrepresentação seriam habilidades necessárias para se obter certos tipos de trabalhos. Isso é conseguido nas novas pedagogias de aconselhamentos, nas individualizadas da tutoria, da aprendizagem personalizada e dos programas vocacionais sob medida focado no aprendiz pós-compulsório, e na fluidez da educação continuada e vocacional o que faz convergirem educação continuada/educação superior, inclusive nos textos das políticas públicas.

Assim sendo, ALV considera-se o fenômeno da autoajuda com muitas “interconexões entre variados domínios de governo e autoformação” (RIMKE, 2000, p.71). Constitui-se em novas formas de biopoder para o gerenciamento das populações, para a obtenção da docilidade e da produtividade, de modo que o governo “aumenta [continuamente] suas capacidades para produzir populações saudáveis, produtivas e flexíveis” (EDWARD; NICOLL; TAIT, 1999, p. 625).

O contexto da sociabilidade em rede” é “informacional” mais do que narrativa e baseada primariamente na troca de dados. Isso poderá levar a uma “diminuição da responsabilidade moral” na medida em que a nós mesmos nos moldamos a um estilo de conduta, e então conseqüentemente, planejado e por fim abandonamos velhas autenticidades, tornando-nos mais suscetíveis aos sinais do mercado (MASON, 2001, p.47),

Em conformidade com Falk (1999), AVL vem atuando como um veículo para vender mercadorias, além de ser uma mercadoria em si mesma. Isto é, a privatização da aprendizagem em vários sentidos é um acontecimento que leva a crer que a própria

experiência de aprendizado individual é uma mercadoria que poderá ser trocada, em alguma medida, por uma entrada no mercado de trabalho (MCWILLIAM, 2002).

Na minuta da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida - PNEE de 2018, Comissão de Defesa das Pessoas dos Direitos das Pessoas com Deficiência, (*no prelo*), pretende contribuir, não apenas para a ação pública efetiva, mas para afirmação de valores democráticos e progressistas, aberta para as transformações culturais e técnicas do Brasil. O aprendizado ao longo da vida na educação especial é colocado como garantia de oportunidades de aprendizado por meio da educação e o pleno desenvolvimento e a aprendizagem são processos constitutivos do sujeito durante o curso de sua existência, valorizando deste modo também o aprendizado em outros espaços e serviços educativos da comunidade e o obtido a partir das experiências cotidianas. Assim, as aprendizagens devem ocorrer em contextos não formais e informais, além do espaço escolar de modo a assegurar como forma de alcançar o máximo desenvolvimento da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, e sociais, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem de cada um.

### **Educação Inclusiva Irrestrita dentro de uma perspectiva possível**

Uma discussão envolvendo a educação inclusiva irrestrita dentro de uma perspectiva possível, há de se considerar inexoravelmente as questões relativas à diversidade e diferenças individuais nesta mesma educação inclusiva. As diferenças elencadas nem sempre levam ou observam as deficiências graves e que limitam de maneira acentuada as pessoas. Em consonância Omote (2004) insere que os deficientes dependendo do grau de comprometimento não podem ser atendidos em classes de ensino comum por mais que estas sejam amplamente inclusivas. Para o autor, deficientes que apresentam necessidades especiais não podem ser atendidas em escolas de ensino comum. Reitera que a educação inclusiva tem como um de seus maiores desafios a provisão de ensino de qualidade para todas as crianças e jovens, que mesmo sem deficiência, apresentam grandes diferenças devidas às desigualdades sociais.

Em outra acepção, a maioria das discussões entre os especialistas sobre a inclusão tem-se popularizado, inclusive com os termos diversidade e diferenças fazendo parte do repertório de muitas pessoas e em muitos contextos da vida cotidiana. No entanto, cabe salientar que partindo de fundamentos anteriores o ser humano apresenta, além do patrimônio genético, um padrão cultural privilegiado único e intrasferível. Isso, o torna de fato diferente, diverso de qualquer um outro na perspectiva de que os processos biológicos e culturais se realimentam mutuamente, como ratifica Dobzhansky (1972) ao analisar a forma brilhante da evolução humana.

Sobre isto, Omote (2004) sinaliza de modo semelhante que à vida cultural influencia a natureza biológica do homem, sobretudo, naturalmente cultural e biológico. Esse autor, afirma que cada pessoa se constitui um ser único, porém se diferencia por não se negar que existem diferenças grupais devido à raça, gênero, idade, cultura e até mesmo condições físico-geográficas do ambiente imediato. Pontua, que as pessoas se apresentam como uma combinação de um misto de traços individuais e de diferentes grupos a qual pertence.

Em sentido oposto, diferenças de outra natureza existem sem ser reconhecidas, alguns referentes aos indivíduos altamente incapacitantes e originadas de várias patologias, traumas e acidentes. Tais diferenças, podem representar em determinados casos um potencial adaptativo, em outros casos, limitam ou impedem a realização de muitas atividades relevantes do cotidiano. Desta feita, a perspectiva

inclusiva em todos os espaços escolares ou não devem ser adaptados para pessoas com diferenças de modo a minimizar impedimentos às atividades comuns de vida diária (OMOTE,2004).

Vale salientar no discurso da inclusão irrestrita, haver profissionais comprometidos com as pessoas diferentes para se construir com dignidade e melhor qualidade às suas vidas, permitindo-lhes ter acessibilidades aos serviços de qualidade que atendam suas individualidades em suas necessidades especiais.

Entre as pessoas reconhecidas como diferentes pelas suas limitações e ou alterações acentuadas e sem possibilidades de conviver com outros em ambiente de ensino comum, neste caso, a escola que não conseguir oferecer atendimentos pela falta de recursos e de profissionais da educação especializados e disponíveis apenas em instituições que prestam serviços de outra natureza, devem transferi-las a estas instituições.

Em verdade, o termo "irrestrito" aparece na provisão de serviços para oferecer atendimentos variados que atendam as especificidades das necessidades de toda a população.

Dessa maneira, emerge o desafio da inclusão em prover um ensino de qualidade a todos em suas características que abrangem as áreas linguísticas, culturais, sociais, étnicas, de afiliações grupais e outras diferenças perversamente impostas por uma grande desigualdade social (OMOTE, 2004).

Em decorrência, a educação inclusiva deve ser adequada ao público com deficiência e nas mesmas condições de ensino por regras e normas, e disponibilizar recursos comuns da comunidade, criar oportunidades para a maximização das diferenças vantajosas que cada aluno(a) apresente, apostar e empregar todos os esforços para a redução de diferenças desvantajosas, manter serviços especiais destinados aos deficientes para que possam ser atendidos em atividades que requerem especificidades não observadas em classes de ensino comum.

Agregue-se aos serviços especiais alguns critérios a serem atribuídos as diferentes naturezas que permitam ao aluno(a) deficiente e frequente a classe de ensino comum receber algum tipo de assistência especializada. Em se tratando de estudantes seriamente comprometidos e sem condições de receber atendimentos em salas de aulas regulares, fomentar o direito de fazer parte de programas que trabalham com dinâmicas e desenvolvimento da independência e autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e atividades de vida prática (AVP).

Nestes encaminhamentos, salienta-se ser conveniente a separação do(a) aluno(a) deficiente para melhorias educacionais. Dessa maneira, não se pode negar na sociedade inclusiva todas possibilidades de convivência entre os diferentes em todas as situações possíveis e não somente no espaço escolar.

### **Estudo de Caso**

O estudo de caso proposto teve como cenário de pesquisa uma unidade educacional da rede pública de ensino, a Escola Classe 02 do Riacho Fundo I da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em que se dimensionou os relatos das condições informadas pelos entrevistados convidados.

Desse modo, obteve-se por meios de entrevistas em subsídios as análises, no que concerne aos aspectos pedagógicos, dos ambientes e espaços no contexto da educação inclusiva irrestrita, conforme os sujeitos de pesquisa a seguir:

### **Equipe Diretiva**

A Diretora da instituição escolar descreveu sobre as características das estruturas físicas nesse espaço educacional, ao declarar que a escola foi construída em pavimentos o que inviabiliza o acesso ao 1º(primeiro) andar dos estudantes cadeirantes e ou com mobilidades reduzidas, pois não tem rampas disponibilizadas.

Internamente, como ponto de atenção, retrata o refeitório como não adequado à distribuição dos lanches oferecidos durante as aulas. Sobre o banheiro, relatou que o mesmo apresenta problemas com a fechaduras e defeitos em torneiras e que os(as) alunos(a) ao utilizar os sanitários precisam levar da sala de aula o papel higiênico e sabão para a lavagem das mãos.

Em particular, situa que o atendimento educacional especializado funciona nas dependências da escola em uma salinha para reforço escolar e com aplicação de algumas atividades pontuais interventivas para o acompanhamento de alunos(as) e professores do Ensino Especial e ou de classes inclusivas.

Dos familiares dos(as) aluno(as) com necessidades especiais, por regra, os deslocamentos à escola são os pais e ou responsáveis que conduzem os seus filhos com necessidades educativas especiais, como também que Na parte externa do prédio possui um estacionamento com vagas especiais.

Revelou que os familiares dos alunos(as) deficientes não são participativos na escola de maneira satisfatória em reuniões convocadas pela direção e ou coordenação e não se colocam em parcerias junto aos professores para auxiliar, continuar a consecução e acompanhamentos na realização de atividades escolares diárias em casa, considerando ser necessário a complementariedade das ações e ou atividades desenvolvidas no interior da escola no desenrolar do cotidiano letivo. No entanto, a maioria, atendem de imediato aos convites para os eventos promovidos como festas comemorativas e ou tradicionais.

## **Supervisão**

A supervisora situa que os (as) alunos(as) matriculados na escola Classe 02 do Riacho Fundo I são acompanhados de maneira insatisfatória por outros profissionais externos (psicólogos, fonoaudiólogos, equipe multidisciplinar).

Nessa escola há um psicólogo e um pedagogo da equipe de atendimento psicopedagógico que desempenham outra função: a de itinerantes (que se deslocam para outras instituições). Em razão disso, estes dois profissionais pela demanda ser alta na Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, atuam em poucos momentos na escola. A parte da orientação educacional é limitada para as demandas no que se referem ao apoio ao núcleo familiar e até escolar dos(as) alunos(as).

No tocante a formação continuada dos professores e demais profissionais que trabalham com o público da educação especial ou com turmas inclusivas, registram-se que os professores das turmas de ensino especial receberam capacitações em serviço para atuar nessa modalidade de ensino. Entretanto, nesta escola, há outros docentes não regentes nas turmas inclusivas e que atuam sem a obrigatoriedade de ter cursos na área da educação especial. Ressalta, que estes profissionais, raramente são convidados para os cursos de formação oferecidos nessa modalidade de ensino e ou para participar de eventos no ambiente laboral para treinamentos de sensibilização no atendimento ao público com necessidades educativas especiais.

Sinalizou que desde o final do ano letivo de 2019, um docente do Atendimento Educacional Especializado, foi licenciado da escola para cursar Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, porém não foi substituído, mesmo com a carência tendo sido encaminhada à Regional de Ensino. A justificativa do não

preenchimento dessa vaga, é não ter outro profissional habilitado para esse tipo de atendimento.

### **Docentes**

Para os docentes que atuam no ensino inclusivo, apesar da escola que trabalham estar aparentemente conservada, a estrutura física não foi adaptada com projetos de acessibilidade em toda a sua conjuntura e ou está compatível a receber estudantes com necessidades educativas especiais.

Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola esclarecem ser discutido e construído coletivamente com base num plano de ações que contemplem os princípios inclusivos, de equidade, de formação para a vida, e adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas de cada aluno(a) com deficiência.

Na maioria dos relatos dos docentes entrevistados, percebeu-se uma fala única de que há empenho coletivo na escola para que todos(as) alunos(as) com deficiências sejam atendidos em sua totalidade e especificidades. Os professores que usam o PPI (Planejamento Pedagógico Individual) referente a cada aluno(a) é retificado e ou ratificado após análises da supervisão pedagógica, coordenação e os profissionais da equipe de atendimento psicopedagógico da referida instituição.

Os docentes recebem em suas salas de aulas os estudantes com necessidades especiais, encaminhados e matriculados que apresentaram relatórios médicos. Em alguns casos, sem relatórios por indicações da Coordenação Pedagógica da Regional de Ensino do Núcleo Bandeirantes.

Quanto aos recursos, pontuaram que existem aparelhos de socialização para o lazer e de entretenimentos utilizados por todos(as) em seus momentos específicos de recreação livre e ou assistida em horários pré-estabelecidos em reunião pedagógica coletiva.

Enfatizaram que os esforços são coletivos e se esforçam para desempenhar suas funções docentes com profissionalismo em todos os atendimentos e nas demandas individuais no desenvolvimento das habilidades/competências de todos os estudantes, inclusive aos que apresentam algum tipo de deficiência.

### **Considerações Finais**

Entre outros aspectos peculiares à escola pesquisada, ao se avaliar o conjunto dos comentários dos profissionais envolvidos com o ensino especial e ou em classes inclusivas, se detectam muito empenho e estímulo na implementação de uma educação especial de caráter inclusivo. Mesmo que, os professores e alunos(as) enfrentem carências em recursos estruturais físicos, humanos, de formação continuada e em serviço para que a mesma seja mais eficaz e eficiente no cumprimento das legislações e programas que abarcam a modalidade de ensino da educação especial.

Consoante a isso, revisitou-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que interpreta o modelo da deficiência com base nos Direitos Humanos. Se comparados a objetividade do nosso estudo, a situação da implementação da educação inclusiva, infere-se avanços, considerando os artefatos de pensamento e planos de ação inclusivos. Em outra análise, a educação “inclusiva irrestrita” pode atingir a todos(as) pelo direito de não ser diferenciado de pessoas em detrimento de sua deficiência.

Depreende-se dessa pesquisa nos relatos descritos, ser assegurada as pessoas com deficiência o direito a educação em ambientes escolares inclusivos, o direito de concluir os ciclos de estudos com os pares de sua geração em mesmo grau

de evolução num único ambiente educacional da escola regular e em classes comuns

Ante o exposto, conclui-se das informações analisadas, nas legislações pertinentes a educação inclusiva irrestrita, ser necessário estabelecer dentro da previsibilidade legal em todos os ambientes e não somente no espaço escolar, a implementação com urgência de políticas públicas no sentido de fazer uma educação democraticamente para todos(as).

Ademais, como implicações futuras, sugere-se que a instituição de ensino pesquisada (Escola Classe 02 do Riacho Fundo I-SEEDF) exemplifique para outras escolas inclusivas da rede pública de ensino do Distrito Federal as maneiras de conceber a infraestrutura adequada, recursos materiais e de formação continuada e em serviço aos profissionais do ensino que atuam junto aos alunos(as) com deficiências para que a educação inclusiva irrestrita descrita no presente estudo seja concretizada.

Todavia há de se considerar que existem enormes barreiras e deficiências de recursos quer sejam humanos, materiais e ou de formação para que a mesma se estabeleça de forma eficaz e eficiente.

### Referências

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v.36, p.2, p.144-155,27. jun.2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70,2011,145p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Disponível em: [http://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao). Acesso: 15 de junho de 2020.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 19p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 7212, de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para dispor sobre o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno deficiente. Brasília, Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=2DF783E8FFC29BC6CD71E7312BB5B0D5.proposicoesWebExterno2?codteor=1536995&filenome=PL+7212/2017](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2DF783E8FFC29BC6CD71E7312BB5B0D5.proposicoesWebExterno2?codteor=1536995&filenome=PL+7212/2017). Acesso: 10 jul. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 10 jul. de 2020.

BRASIL. **A Política Nacional de Educação Especial 2008**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=3019). Acesso em 20 Jul. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **A Política Nacional de Educação Especial de 2018**. Comissão de Defesa das Pessoas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (*no prelo*).

BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9.out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art..) Acesso em: 10 jul 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6949 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”. 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: 22 de jul. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm) Acesso: 10 jul. 2020.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DELEUZE, G. Pourparlers. Paris: **Les Éditions de minuit**, 1990.

DOBZHANSKY, T. **O Homem em evolução**. São Paulo: Polígono/EDUSP, 1972.

EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. London: Cage, 1999.

FALK, R. **Globalização Predatória uma crítica**. Tradução de Rogério Alves Lisboa: Instituto Piaget, 1999 (p.1).

GONSALVES, E.L. **Iniciação à pesquisa científica**. 2 ed. Campinas, SP: Alíneas, 2001.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTÓAN, M.T.E. **Inclusão escolar**. O Que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna 2003.

MANTÓAN, M.T.E. (org). **Pensando e fazendo educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001, p. 51.

MASON, M. The Etics of integrity: education values beyond postmodern ethics. **Philosophy os Education**. v, 35, n. 1, p. 47, 2001.

MCWILLIAM, RA. Uma Causa de felicidade. **Jornal de Intervenção Precoce**, 2002. p 75-77.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, dez. 2004. p. 287- 308. Disponível em: [https://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf](https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf) Acesso em: 10 jul 2020 .

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.2006.

RIMKE, H. M. Governing citizens through self-help literature. **Cultural Studies**, v. 14, n. 1, p.71,2000.

SEMINÁRIO. Política Nacional de Educação Especial, Brasília, Câmara dos Deputados. **Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/noticias/seminario-tratara-da-politica-nacional-de-educacao-especial> Acesso em 10 jul 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WILMOTT, H. Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education. *In*: The U.K. Human Relations n. 9, p. 993-1027,1995. HUM RELAT. 48, WITTEL, A, Towards a network sociality. **Theory, Culture and Society**, v. 18, n. 6. 51-76, 2001.