

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL**

CARLA CRISTINA COSTA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE QUALIDADE PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
reflexões teóricas**

ITUIUTABA

2021

CARLA CRISTINA COSTA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE QUALIDADE PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: :
reflexões teóricas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, para a obtenção do título de licencianda em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.

ITUIUTABA

2021

Carla Cristina Costa de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de graduada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – ICHPO/UFU
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves - ICHPO/UFU

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer especialmente a Deus por toda força, ânimo e coragem que me deu para correr atrás dos meus sonhos e objetivos e é principalmente por Ele que estou aqui, concluindo mais uma fase da minha vida.

À Universidade, quero deixar uma palavra de gratidão por ter me recebido de braços abertos e com todas as condições que me proporcionaram dias de aprendizagem muito ricos.

Às professoras Glaucia Signorelli e Lucia Helena, reconheço um esforço gigante com muita paciência e sabedoria. Foram eles que me deram recursos e ferramentas e acreditaram no meu potencial para avançar em conhecimentos, um pouco mais, todos os dias, como educadora e como ser humano. Agradeço do fundo do meu coração o carinho e atenção de vocês.

É claro que não posso esquecer dos meus Pais Luciana e Alex Ricardo e irmãs Jéssica e Julie, agradeço o carinho e o esforço que os meus sempre teve e tem comigo sempre me apoiando e me ajudando em todos os meus sonhos.

Ao meu marido: Rudson Vieira e aos meus filhos: Joaquim e Arthur, agradeço a compreensão e o carinho que vocês sempre demonstram na minha ausência e sempre compreenderam o meu sonho de ser uma grande pedagoga

Quero agradecer, também, à minha madrinha Cristina que sempre me apoio desde pequena em todos os meus sonhos. Além de ser a minha madrinha foi a minha professora do pré, a qual me ensinou a ler a escrever, mostrou-me como é ser uma excelente profissional, uma professora de um coração enorme e uma mulher maravilhosa que ama o que faz. Obrigada madrinha por estar presente na minha vida! Obrigada por tudo!

Às minhas amigas Mayara Misael, Luana Dutra e Sara Cristina. Foram eles que me incentivaram e inspiraram através de gestos e palavras a superar todas as dificuldades e conseguir alcançar os meus sonhos e objetivos.

À minha orientadora Cida Satto que, para mim, é mais que uma professora, é uma pessoa muito especial na minha vida. Agradeço todo o carinho, dedicação e paciência que a senhora teve e tem comigo. Obrigada por me ajudar a ser quem eu sou hoje. Obrigada por me orientar neste trabalho maravilhoso. Foi difícil chegar até aqui, mas chegamos e obrigada por sempre está presente na minha jornada como estudante de Pedagogia por que sem esse apoio que sempre recebi da senhora e os puxões de orelha eu não estaria aqui. Obrigada mais uma vez por tudo!

E a todas as pessoas que, de uma alguma forma, me ajudaram a acreditar em mim. Eu quero deixar um agradecimento eterno, porque sem elas não teria sido possível.

RESUMO

A pesquisa circunscreve o tema da educação de qualidade na perspectiva da inclusão do público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). As discussões sobre educação envolvem o entendimento acerca de quais elementos compõem essa prática humana e social no contexto escolar. Nesse sentido, a questão norteadora da investigação foi: o que é considerado um ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, e como ele pode ser alcançado? O objetivo da pesquisa foi analisar o que é o ensino de qualidade na perspectiva inclusiva de acordo com o referencial teórico, destacando-se como ele pode ser alcançado. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi elaborada por meio do estudo bibliográfico, construído a partir de autores que discutem a metodologia da pesquisa científica, tais como Gil (2002) e Minayo (2002). Quanto à orientação metodológica, a pesquisa foi realizada em duas etapas, das quais, a primeira foi a revisão bibliográfica de autores que debatem a educação inclusiva, como: Mantoan (2003, 2004, 2006 e 2008), Mendes (2010), Carvalho (2005) e Mittler (2003) e a segunda etapa consistiu no levantamento bibliográfico de obras que discutem a qualidade educacional e qualidade na educação em uma perspectiva inclusiva, dentre os quais, destacamos: Fiorin e Pavão (2016), Netto e Oliveira (2011), Nardi, Schneider e Rios (2014), Gadotti (2013) e Dourado e Oliveira (2009). Quanto aos resultados, observei que as conquistas para o público alvo da educação especial têm sido um processo lento; que inclusão, integração e segregação são processos históricos e conceituais distintos, mas que, ainda, participam da contemporaneidade de muitas realidades educacionais; a inclusão deve ser entendida como uma prática pensada na diversidade dos sujeitos, como um movimento que não só acontece nos espaços formais de aprendizagem, mas ser encarada como uma prática social. Acerca da qualidade educacional, busquei na administração uma definição teórica sobre o conceito, o qual é visto a partir da lógica da produtividade, valorizando os agentes, o processo e, sobretudo, os resultados. Neste caso, a escola acaba herdando essa visão de pensar a qualidade, pois se ampara na perspectiva do capitalismo e desempenho acadêmico, sistematizado, essencialmente nas avaliações nacionais. Concluo que, para a efetivação de uma educação de qualidade e inclusiva, é preciso considerar alguns fatores para que se efetive, como as políticas públicas educacionais; a preocupação da instituição educativa de receber e garantir permanência de todos os que queiram ou façam uso dela, tendo condições de circular, aprender e ensinar; e o foco nas necessidades do aluno, percebendo-o como um agente de transformação, ativo, produtor de cultura e protagonista de sua história. O estudo possibilitou, também, fazer o resgate de conceitos aprendidos no interior da disciplina Educação e Aprendizagem Inclusiva e refletir sobre a qualidade educacional na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Ensino de qualidade. Educação especial. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The research circumscribes the theme of quality education from the perspective of inclusion of the target audience of special education (people with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness). Discussions about education involve understanding which elements make up this human and social practice in the school context. The guiding question of the investigation was: what is considered quality education from the perspective of inclusive education, and how can it be achieved? The objective of the research was to analyze what is quality education in an inclusive perspective according to the theoretical framework, highlighting how it can be achieved. The research, of a qualitative nature, was elaborated through a bibliographic study, built from authors who discuss the methodology of scientific research, such as Gil (2002) and Minayo (2002). As for the methodological orientation, the research was carried out in two stages, the first of which was the bibliographic review of authors who debate inclusive education, such as: Mantoan (2003, 2004, 2006 e 2008), Mendes (2010), Carvalho (2005) and Mittler (2003); the second stage consisted of a bibliographic survey of works that discuss educational quality and quality in education in an inclusive perspective, among which, we highlight: Fiorin and Pavão (2016), Netto and Oliveira (2011), Nardi, Schneider and Rios (2014), Gadotti (2013) and Dourado and Oliveira (2009). As for the results, I observed that the achievements for the target audience of special education has been a slow process; that inclusion, integration and segregation are distinct historical and conceptual processes, but that they still participate in the contemporaneity of many educational realities; inclusion must be understood as a practice considered in the diversity of subjects, as a movement that not only takes place in formal learning spaces, but also seen as a social practice. About educational quality, I sought in administration a theoretical definition of the concept, which is seen from the logic of productivity, valuing agents, the process and, above all, the results. In this case, the school ends up inheriting this vision of thinking about quality, as it supports itself in the perspective of systematized capitalism and academic performance, essentially in national assessments. I conclude that for the realization of a quality and inclusive education, it is necessary to consider some factors for its effectiveness, such as educational public policies; the concern of the educational institution to receive and guarantee the permanence of all those who want or make use of it, being able to circulate, learn and teach; and the focus on the student's needs, perceiving him as an agent of transformation, active, producer of culture and protagonist of his story. The study also made it possible to retrieve concepts learned within the Education and Inclusive Learning discipline and reflect on educational quality from the perspective of inclusion. Furthermore, the discussion was not the consolidation of a theme, but the attempt to weave initial notes for new investigative proposals, as the educational phenomenon is too complex and broad to fit in this fragment of research on inclusion.

Keywords: Quality teach. Special Education. School inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos conceituais...	9
3. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E INCLUSIVA: algumas considerações.....	16
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação envolvem o entendimento acerca de quais elementos compõem essa prática humana e social no contexto escolar, de forma com que todos possam ter acesso a ela com qualidade. Dentre esses fatores, podemos pensar em gestão democrática, formação docente, condições de trabalho, materiais didáticos, políticas públicas, interação das famílias com a escola, valorização da diversidade e, de modo específico, a inclusão do público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). O agravante é que, muitas vezes, a escola não sabe como lidar com esses estudantes, fato que os excluem da participação plena do processo de ensino e aprendizagem. Estes sujeitos, por vezes, não conseguem ter acesso às mesmas atividades que as demais crianças que não têm necessidades educacionais específicas. Crianças que utilizam cadeira de rodas, por exemplo, em uma escola que não possui rampas, com locais de difícil acesso, ficarão excluídas e isoladas pelo fato de a instituição não ter acessibilidade estrutural para atendê-las.

Ao longo da minha vida escolar sempre me interessei pela educação especial e, antes mesmo de pensar em cursar uma graduação na área de educação já tinha curiosidade em conhecer e ajudar pessoas que hoje denomina-se público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Muitas vezes, vivenciei situações que colegas de sala eram deixados de lado e não conseguiam participar de uma atividade pelo fato de ter um impedimento intelectual ou físico. Aquelas situações me deixavam intrigada, pois hoje sei que aprender e conviver na escola é um direito de todos, e aquelas crianças não tinham os mesmos benefícios dos outros. Então, assim que saí do Ensino Médio resolvi cursar graduação em Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas – ICHPO, Campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, com o intuito de construir conhecimentos teóricos e práticos, para, no futuro, trabalhar com pessoas que precisam de atendimento educacional especializado e que merecem um ensino de qualidade que é previsto e garantido por lei.

Por isso, entendo ser importante a ampliação desse debate acerca da qualidade educacional no âmbito da educação especial, uma vez que, a partir das discussões e vivências no interior do curso, percebi que, muitas vezes, o professor não sabe o que fazer com os estudantes público alvo da educação especial, fato que os exclui de uma participação plena no processo educativo, por não conseguir ter acesso às mesmas brincadeiras, aos mesmos espaços,

ao mesmo currículo escolar, dentre outras, o que impossibilita que entendam os conteúdos escolares. Um exemplo é uma criança que usa cadeira de rodas em uma escola que não possui rampas e há uma atividade em um local onde não consegue ir. Verifica-se assim, que ela ficará excluída e isolada pelo fato de a instituição de ensino não ter acessibilidade estrutural para atendê-la.

De acordo com Fiorin e Pavão (2016, p.130), pensar a qualidade da educação não se trata apenas de definir metas ou construção de critérios de avaliação, porque ela deve ser encarada como “[...] um processo que se constrói em meio a um contexto específico que demanda desenvolvimento e deseja a excelência”. E parte desse processo está no investimento. Desse modo, para que um ensino de qualidade exista é necessário, dentre outros fatores, recursos financeiros para a educação, pois o que temos nas escolas públicas ainda é, de modo geral, insuficiente; seja em relação aos recursos humanos para atender as múltiplas demandas, assim como os materiais e recursos didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento das crianças. Além disso, falta estrutura adequada em muitas escolas brasileiras para atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, o que torna mais difícil, ou até mesmo inviabiliza, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com qualidade (SCHNEIDER; FRANTZ; ALVES, 2020).

Nesse sentido, entendo que somente uma mudança estrutural das instituições públicas de ensino, no sentido das políticas públicas garantirem os investimentos necessários, assim como a organização curricular, a alteração dos tempos e espaços e, ainda, a promoção de uma formação inicial e continuada que capacite os professores e professoras para uma atuação consistente, tanto na dimensão teórica quanto prática, poderá contribuir para a melhoria efetiva e significativa do ensino para o público alvo da educação especial, assim como para todos/as os/as outros/as estudantes.

Assim, de acordo com o referencial teórico lido, o que é considerado um ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, e como ele pode ser alcançado? Diante do problema de pesquisa, elenquei como objetivo geral desta investigação: analisar o que é o ensino de qualidade na perspectiva inclusiva de acordo com o referencial teórico, destacando-se como ele pode ser alcançado. Para aprofundar os conhecimentos, elaboramos como objetivos específicos: discutir sobre educação especial, educação inclusiva e inclusão escolar; e refletir sobre educação de qualidade e inclusiva.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO 2002, p. 21-22). Portanto, este estudo constitui-se por uma análise, a partir de um referencial teórico específico, sobre ensino de qualidade, de modo a garantir a inclusão escolar do público alvo da educação especial matriculado nas escolas comuns brasileiras.

Quanto à natureza, optei pelo tipo bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), tem como finalidade possibilitar ao pesquisador mais oportunidades de aquisição de conhecimentos acerca do tema estudado, facilitando o desenvolvimento dos procedimentos de coleta de dados e garantindo o embasamento e a consistência do trabalho. Ainda, “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Dessa forma, para melhor compreensão sobre o tema e análise dos dados, a pesquisa foi realizada em quatro etapas, das quais, a primeira foi a revisão bibliográfica de autores que debatem a educação inclusiva, como: Mantoan (2003, 2004, 2006 e 2008), Mendes (2010), Carvalho (2005) e Mittler (2003); e a segunda etapa consistiu no levantamento bibliográfico de obras que discutem a qualidade educacional e qualidade na educação em uma perspectiva inclusiva, dentre os quais, destacamos: Fiorin e Pavão (2016), Netto e Oliveira (2011), Nardi, Schneider e Rios (2014), Gadotti (2013) e Dourado e Oliveira (2009).

Para a análise do referencial teórico foram considerados os objetivos específicos e o problema de pesquisa. Nesse sentido, na próxima sessão serão discutidos os conceitos de inclusão e integração escolar, dentre outros. Posteriormente, será analisado o que algumas pesquisas discutem sobre educação inclusiva de qualidade. Ao final, apresentam-se as considerações finais, destacando-se os principais resultados deste trabalho.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos conceituais

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a

repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (MANTOAN, 2003, p. 18, grifos do original.)

Em linhas gerais, tratarei sobre marcos referenciais legais e temporais da inclusão escolar no Brasil, discutindo os conceitos de inclusão, integração e exclusão, destacando, também, sobre o que é educação especial, educação inclusiva e inclusão escolar, apoiada no pensamento de autores como Mantoan (2003), Mendes (2010), Sassaki (2003), Carvalho (2005), dentre outros. Estes aspectos conceituais e legais terão significativa importância para o desenvolvimento do trabalho e análise do referencial teórico.

Ao longo da graduação, especialmente nos debates e reflexões tecidas na disciplina Aprendizagem e Educação Inclusiva, evidenciou-se que, em relação à Educação Especial, de acordo com Mendes (2010), as primeiras iniciativas educacionais às pessoas que hoje compõem uma parte do público alvo da educação especial ocorreram no século XVI, mas o acesso aos serviços educacionais a essas pessoas foi um processo de conquistas lenta, “[...] e essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral” (MENDES, 2010, p. 12). Todavia, de acordo com a autora, o século XIX representou um retrocesso aos “esforços educacionais”, uma vez que o caráter educativo passou a se configurar como meramente “custodial”.

No século XX se proliferaram as classes especiais, sobretudo em decorrência das duas grandes guerras mundiais, surgindo, então, uma série de iniciativas que culminaram com o surgimento dos “componentes da Educação Especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais” (MENDES, 2010, p. 12).

No Brasil, somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que pudemos vislumbrar uma ideia mais robusta sobre Educação Especial. Em seu Art. 58 do capítulo V, da Educação Especial, a LDB 9394/96, assegura que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Embora a ideia de educação especial tenha se forjado em um contexto de classes especiais e segregação escolar e social, o consenso teórico-prático (MANTOAN, 2003; MENDES, 2010; SASSAKI, 2003, dentre outros) e legal atual é que aconteça, conforme a Lei, “preferencialmente” nas classes regulares de ensino.

Contudo, ressalta-se que foram os anos finais da década de 1980 que se constituíram como um marco referencial e temporal significativo no mundo e no Brasil para alavancar os debates sobre as situações de exclusão de pessoas com alguma deficiência, transtorno ou outra necessidade específica. As discussões que se levantaram tiveram como base os princípios de igualdade de oportunidades nos diversos âmbitos da sociedade; sobretudo, na instituição escolar, palco de diversas situações de discriminação à pessoa com deficiência, transtorno, ou mesmo características raciais, culturais e socioeconômicas. Esses movimentos, assim como os outros que se seguiram nos anos seguintes, foram cruciais para a tentativa de ruptura dos paradigmas segregacionista e integracionista que pairavam sobre a educação escolar regular, com a finalidade de promover a valorização da diversidade em sua totalidade, como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar (MENDES, 2010; MANTOAN, 2003, 2006, 2008; CARVALHO, 2005; GLAT e NOGUEIRA, 2002; SASSAKI, 2003)

A Conferência Mundial sobre Educação Especial foi um encontro que culminou com a elaboração do primeiro e mais importante documento mundial sobre inclusão escolar: a Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994). Uma vez que alavancou os debates acerca do tema, o documento inspirou a criação de outros documentos e legislações que fomentaram políticas públicas para a inclusão do público alvo da educação especial. De acordo com Carvalho (2005, p.3), o evento e, consequentemente, a declaração, “[...] de certo modo ocorreu para evidenciar a exclusão da inclusão das necessidades educacionais especiais de tantos e tantos alunos que precisam”, além de escancarar outros problemas enfrentados por escolares e não-escolares que vivenciam situações de exclusão total, marginalizados pela ineficiência de políticas públicas sociais e educacionais que garantiam acesso a direitos essenciais para a vida. A autora aponta ainda que

[...] a ideia-força que orientou o texto de Salamanca é a da escola para todos e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo vertebrador da Declaração, à qual se seguem as Linhas de Ação com diretrizes para a universalização da escola. (CARVALHO, 2005, p. 3).

Percebe-se ao ler as páginas da Declaração de Salamanca que os sujeitos da inclusão são todos, independentemente das condições que se encontram. Esses sujeitos devem fazer parte dos diferentes processos de inclusão, nos mais variados espaços de interação social, entre eles, a escola. Neste sentido, as barreiras sociais e físicas não podem fazer parte do contexto de vivência daqueles em situação de deficiência, devendo ser “excluídas” por aqueles que planejam e se projetam na ação de incluir.

A inclusão é processo que deve ser compreendido de modo a abranger todos os âmbitos da sociedade, como o escolar, o social, o digital e outras. Por isso, compreender o que é inclusão poderá elucidar o que ela representa, para que ocorra de fato. Isto porque, muitas vezes, praticamos segregação, integração ou mesmo exclusão, ao invés de inclusão. Nesse sentido, para que as pessoas que possuem algum tipo de necessidade educacional especial possam ser realmente incluídas na escola ou na sociedade, precisamos saber que há diferenças conceituais dos termos segregação, inclusão escolar, educação inclusiva e integração.

O conceito de segregação foi forjado a partir de iniciativas de institucionalização no final do século XIX e meados do século XX com a criação e proliferação de classes especiais. “A segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais.” (MENDES, 2010, p. 12-13). Ou seja, acreditava-se que os indivíduos, segregados em ambientes específicos de educação escolar, teriam melhores condições de cuidado e alguma aprendizagem, do que juntos com turmas regulares ou espaços sociais de convivência.

Embora alguns autores, como Mantoan (2003) e Carvalho (2003), defendam a inclusão total de crianças e adolescentes com alguma deficiência ou transtorno nas escolas públicas brasileiras e as políticas educacionais atuais para a educação especial orientem a inclusão de pessoas público alvo da Educação Especial em classes regulares. A esse respeito, Mantoan (2003) e Carvalho (2003) argumentam que a escola precisa se adequar para incluir esses estudantes nas classes comuns, pois terão melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento do que em classes especiais e/ou atendimentos oferecidos em contraturnos, uma vez que, ainda há práticas segregacionistas nos espaços escolares, mesmo que de forma sutil.

Por isso, estudos como os de Bartholo e Costa (2016) e Mendes (2017) apontam para refletir sobre a distribuição de oportunidades entre escolares no Brasil, ou seja, operar para que todos os alunos em situação escolar tenham as mesmas condições materiais e pedagógicas de aprendizagem, independentemente de sua realidade social, cultural e econômica, ou se apresentam, ou não, alguma deficiência, tendo em vista que esse entendimento pode favorecer práticas que culminem em movimentos de inclusão nas escolas públicas e particulares do país.

Os conceitos de inclusão e integração, apesar de, comumente, serem creditados como um significado comum, não se tratam de uma variação semântica, mas de abordagens prático-conceituais distintas e que merecem atenção, principalmente no seio dos ambientes formais de aprendizagem, a saber: a escola. Seus objetivos e processo histórico de construção conceitual

também se distanciam, uma vez que as discussões e produções teóricas sobre inclusão, por exemplo, só se consolidaram no final da década de 1980 e início de 1990 (MENDES, 2010).

Segundo Mantoan (2003), o movimento de integração escolar iniciou em 1969, nos Países Nórdicos, como uma forma de mudar as práticas segregacionistas. Todavia, mesmo que a ideia/iniciativa, que se reverberou por boa parte do globo, era de combate à segregação, representando, de certa forma, um avanço nas práticas escolares para integrar o aluno que apresentava alguma deficiência ou transtorno, incluindo uma série de medidas para a inserção e permanência do aluno na escola (classe regular), a autora aponta que “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Ademais, a autora problematiza, também, que nas diversas tentativas de integração escolar dos alunos que, no entendimento conceitual atual, compõem o público alvo da educação especial, são desencorajadas devido à resistência de alguns escolares, pais e outros agentes em não admitir que um aluno com deficiência faça parte da turma. E ainda, há um processo de seleção daqueles que farão parte da classe regular (MANTOAN, 2003).

De acordo com Mantoan (2003, p. 16), a inclusão

[...] questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular.

Neste sentido, concordo com a autora que o conceito de inclusão abrange a totalidade de um processo no qual visa garantir o direito de participação, por meio da inserção e permanência nos espaços sociais, formais e informais de convivência, sobretudo, nos ambientes escolares de modo que o sujeito seja de fato incluído em um espaço que foi feito ou reorganizado para sua permanência.

Apesar desta pesquisa ter como foco a inclusão do público alvo da educação especial, é importante destacar que quando se fala em inclusão não se refere apenas às pessoas que possuem alguma deficiência ou transtorno, mas abarca todos os sujeitos que convivem com práticas excludentes. Nessa perspectiva, Carvalho (2005, p.1) afirma que:

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que respeita inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que freqüentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência.[...].

Concordando com a autora sobre a exclusão ser predominante nos grupos minoritários, reforço que a definição de minoria se refere ao menor número de políticas de garantias a direitos subjetivos de existência dos grupos marginalizados pela hegemonia social, especialmente, a brasileira (CARMO, 2016). Ou seja, o público alvo da educação especial, os negros, indígenas, quilombolas ou outros grupos étnico-culturais e suas compõem a maioria da população brasileira. Contudo, as políticas públicas não atendem, por completo, às suas necessidades existenciais relacionados à segurança, saúde e, sobretudo, à educação.

Segundo Mittler (2003, p.25),

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Neste sentido, a inclusão no âmbito escolar, assim como assegurou Mantoan (2003) e foi reafirmado por Mittler (2003), é um processo que envolve a totalidade das práticas escolares. Não é uma atividade em que o professor busca incluir (às vezes integrar) o aluno com os demais, mas uma ação conjunta de toda comunidade escolar para reorganizar seu sistema para o acolhimento efetivo do público alvo da educação especial. Como preconizado por Mantoan (2003), a escola se adapta para receber o aluno e não o contrário, como se tem visto ainda em muitas instituições de educação formal.

A respeito do conceito de educação inclusiva, Sasaki (2003, p. 15) diz, na obra “Inclusão: construindo uma sociedade para todos”, que se trata de um “[...] conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana”. Para o autor, nesses espaços de educação formal, nenhum sujeito pode ficar fora do processo educativo, uma vez que para uma escola ser denominada inclusiva, é preciso encarar o estudante como alguém que não só aprende, mas nos ensina por quais modificações comportamentais e estruturais a escola deva passar, “[...] a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.” (SASSAKI, 2003, p. 15).

Mantoan (2003), assevera que a educação inclusiva

[...] é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação. (MANTOAN, 2003, p. 45).

Desse modo, como já sinalizado anteriormente, embora o estudo vise aprofundar a discussão em torno do público alvo da educação especial, destaco que pensar a inclusão é entender que todos precisam compartilhar do mesmo espaço e têm condições de aprender. No caso da escola, a autora sugere uma redefinição estrutural dessa instituição, isto é, redirecionar o olhar para o aluno, a fim de atender às suas especificidades identitárias, valorizando-as e tornando o espaço escolar acolhedor, democrático e palco de práticas constantes de inclusão (MANTOAN, 2003). É nesta perspectiva, embora difícil de se concretizar, que repousa um conceito robusto de educação inclusiva. Além disso,

A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito (PAULON, 2005, p. 23).

Concordo com a autora ao afirmar o papel das políticas públicas na efetivação dos direitos fundamentais no que se refere à inclusão do público alvo da educação especial. E, dessa forma, entendo que, para que isso se efetive, o Estado precisa assumir seu papel de articulador entre as ações do poder público, atrelada às práticas desenvolvidas pela sociedade civil e organizada no intuito de mobilizar atividades de fomento à inclusão e combate às práticas excludentes presentes em diversos âmbitos da sociedade e, muitas vezes, protagonizadas em instituições escolares.

Sasaki (2003) argumenta que inclusão escolar se refere ao entendimento de que todo os sujeitos que foram (são) parcialmente ou totalmente excluídos da escola tenham oportunidades de ingresso. O conceito sugere que não só a entrada do aluno, mas a criação de condições para que este se sinta incluído, por meio de ações que promovam sua participação nas atividades acadêmicas e estabelecimento de relações concretas com seus pares. Destaca-se, ainda, que o currículo não seja rearranjado para “facilitar” a aprendizagem do educando com alguma necessidade educacional específica, mas sim que se criem estratégias de reformulação curricular e metodológica a fim de garantir as mesmas condições de aprendizagem que os demais estudantes que não se enquadram no público alvo da educação especial.

3 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E INCLUSIVA: algumas considerações

O essencial, na nossa opinião, é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não repitam o passado e reconheçam e valorizam as diferenças na escola. Temos de ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos o nível de qualidade de ensino escolar, que é exigido para se ter uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. (MANTOAN, 2008, p. 20, grifo nosso).

Nesta seção busquei problematizar o conceito de educação de qualidade e inclusiva, refletindo sobre as possibilidades de sua efetivação. Para tanto, debruçar-me-ei sobre o conceito de qualidade abordado essencialmente, na área da administração e, também, daqueles que mergulham nesta discussão na área da educação. Entende-se, ainda a necessidade de contemplar algumas possibilidades teóricas e contribuições legais sobre a qualidade educacional na educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Para pensar sobre qualidade educacional na perspectiva da inclusão, recorre-se às discussões teóricas e os conhecimentos práticos construídos durante a graduação, pois foram essenciais para vislumbrar e refletir sobre as dimensões do processo educativo. Desse modo, falar sobre exclusão e/ou inclusão no contexto escolar não é uma tarefa simples, pois envolvem diversos fatores que compõem as dimensões do processo educativo, dentre eles os contextos sociais, culturais, socioemocionais nos quais os sujeitos estão inseridos. Acredito que se relacionam a espaços e tempos diferentes; objetos e agentes que contribuem para o estabelecimento de relações e, ainda, as condições materiais que edificam uma determinada realidade.

Neste sentido, entendo que, para destacar e promover a qualidade educacional, é preciso, antes de tudo, perceber o ambiente escolar como um espaço complexo e dinâmico, configurando-se como um palco de práticas inclusivas e exclusivas que impactam a vida de estudantes, familiares, professores e demais profissionais. A escola é, também, lugar de relações de produção e intervenção cultural por pessoas que protagonizam a diversidade que por ali se manifesta (CARVALHO, 2002; ARAÚJO, 1998).

Acerca do conceito de qualidade, as principais correspondências teóricas encontram-se em uma importante área do conhecimento científico: a administração (GARVIN, 2022; PALADINI, 1995). Segundo Campos (1989), a qualidade pode ser entendida como princípios básicos que norteiam a eficiência e racionalização de algum processo (produto, serviço), estando relacionada à satisfação do cliente final. No entanto, a definição de qualidade não se esgota na proposição de Campos (1989), pois, de acordo com Garvin (2002, p. 47), esta pode ser entendida e interpretada de diversas formas e, por isso, "é essencial um melhor entendimento do termo para que a qualidade possa assumir um papel estratégico".

Segundo Deming (1990, p.125),

A qualidade só pode ser definida em termos de quem a avalia, na opinião do operário, ele produz qualidade se puder se orgulhar de seu trabalho, uma vez que baixa qualidade significa perda de negócios e talvez de seu emprego. Alta qualidade pensa ele, manterá a empresa no ramo. Qualidade para o administrador de fábrica significa produzir a quantidade planejada e atender às especificações.

Desse modo, para os pensadores desse campo do saber, a qualidade está ligada à relação que o empregador e o empregado têm com a produção e o lucro. Complementando esta perspectiva, Deming (1990) argumenta que a qualidade está, também, relacionada com o envolvimento dos trabalhadores em suas responsabilidades. E ainda, destaca o papel da gestão acerca da assunção de seu compromisso para com a excelência de um produto ou serviço. Paladini (1995) salienta que a qualidade é um processo, envolvendo participação dos agentes na realização de múltiplas tarefas em prol do produto final, de forma a agradar o cliente. Em outras palavras, se os envolvidos derem atenção demasiada a um único aspecto do processo de produção ou serviço, as demais tarefas são prejudicadas, impactando a totalidade do fenômeno produtivo.

Com estas contribuições teóricas dos autores que discutem a qualidade em uma perspectiva empresarial, ressalto que, embora a educação pública esteja, de certa forma, distante de uma atividade empresarial (pois não visa lucros), percebo que o conceito de qualidade se ancora, em alguns aspectos aos discutidos e praticados na administração, os quais destaco a lógica da produtividade e a valorização dos resultados, características típicas do modelo capitalista de sociedade que adentrou a escola e forjou uma identidade reprodutora nessa instituição.

Dentre os autores que debatem a qualidade educacional, destaco Gadotti (2013), Fiorin e Pavão (2016), Nardi, Schneider e Rios (2014) e Dourado e Oliveira (2009). Estes autores discutem a temática para além de uma definição conceitual, pois a problematizam, considerando

as dimensões educativas intra e extraescolares, os fatores que interferem as condições de ensino e aprendizagem e, ainda, as políticas públicas educacionais. Neste sentido, é importante ressaltar que no Brasil “[...] o referencial de qualidade de maior força no contexto das recentes políticas educacionais é o expresso pelo Ideb, que combina dois indicadores de natureza quantitativa (aprovação e desempenho) e ancora-se em um sistema de avaliação externo à escola.” (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014, p. 360).

Segundo Nardi, Schneider e Rios (2014) e Souza (2003), o Brasil, seguindo a tendência internacional de regulação da educação por meio das avaliações internas, adotou, a partir da década de 1990, alguns indicadores de desempenho dos estudantes da educação básica. Em 2007, o país inaugurou o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – com a justificativa de monitorar os avanços educacionais das escolas públicas brasileiras, medindo a aprendizagem dos alunos da educação básica por meio de avaliações. Dessa forma, com os resultados obtidos nas provas, o Estado “identifica” quais escolas estão “progredindo” nos índices estabelecidos pelos organismos internacionais para o ensino (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014). Em outras palavras, a escola que apresentar melhor nota se caracteriza como uma instituição onde a educação é de “qualidade”.

Debruçando-se sobre alguns dispositivos legais brasileiros que orientam a prática educativa escolar e não escolar, observo que a qualidade aparece com destaque afirmando-se como um objetivo para a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), por exemplo, no Art. 2º, Inciso IX, assegura que um dos princípios do ensino é “[...] garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). O Art. 206, Inciso VII da Constituição Federal de 1988, também apresenta a mesma afirmação. A Declaração Mundial de Educação para todos, por sua vez, afirma que “[...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível”. Ainda, no Art. 3º da Declaração, é apresentado que: “A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990). E mais, “A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (UNESCO, 1990).

No tocante à qualidade na educação para todos, destaco que a política de inclusão educacional se caracteriza como um importante dispositivo legal reforçador de ações que

garantam direitos essenciais aos que, de algum modo, encontram-se excluídos do processo educativo formal nas distintas formas e modalidades e níveis de ensino, assim como, assegurar “[...] a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola” (BRASIL, 2013, p.7). Segundo Fiorin e Pavão (2016), estas indicações propostas na política de inclusão requerem um rearranjo das ações que vêm sendo desenvolvidas, mas sem tanto impacto, especialmente, nas instituições escolares.

Neste sentido, os princípios que norteiam as pautas sobre inclusão escolar ainda não são suficientes para entendermos os sistemas educacionais brasileiros como sendo inclusivos, uma vez que, mesmo com os avanços em termos de democratização do ensino (BRASIL, 2008; 2015), ainda há, de acordo com Fiorin e Pavão (2016), a predominância de uma contradição no que se referem às práticas escolares de educação: inclusão/exclusão. Ou seja, ainda há casos em que pessoas que possuem alguma deficiência ou transtorno, por exemplo, ainda ficam de fora das salas regulares ou mesmo das escolas, são estigmatizadas e rotuladas; ou, quando têm algum acesso, são restritas do convívio com as demais crianças. Essa prática é, conforme discutida na seção anterior, caracterizada de integração. Este aspecto é preocupante, uma vez que o marco referencial e temporal mais significativo – como já mencionado - no debate sobre educação inclusiva aconteceu em 1994, culminando com a elaboração da Declaração de Salamanca.

Após o evento responsável pela construção da Declaração de Salamanca, outros eventos e encontros foram realizados, além de documentos e políticas aprovadas e implementadas com vistas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. No contexto brasileiro, os dispositivos legais que orientam as práticas inclusivas na escola e fora dela foram desenvolvidas a partir das declarações internacionais e alguns documentos nacionais¹. A

¹ Embora a CF de 1988 e a LDB de 1996 sejam alguns dos mais citados e discutidos dispositivos legais para tratar da educação inclusiva, outros foram criados para garantir direitos essenciais às pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre eles: o Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999; a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual consolida as normas de proteção; o decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 – (Convenção da Guatemala) o qual promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994, que modifica os dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio; ainda, a Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras); Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994 (Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais); Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 (Institui, de caráter permanente, a Comissão Brasileira do Braille no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP); Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000 (aprova o Regulamento Interno

exemplo, temos o Art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que embora não apresente uma definição de inclusão, demonstra preocupações integradoras, que “é dever do Estado prover atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Outro dispositivo legal foi a LDB 9.394, a qual, em seu Título III, art. 4º, inciso III, afirma que é dever do Estado garantir o

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013)

Compreendendo o conteúdo dos dois dispositivos legais mencionados, percebemos que as legislações, pelo seu caráter normativo, não apresentam um conceito sobre inclusão. Saliento, ainda que o Brasil não avançou em termos de educação escolar de qualidade inclusiva nos anos de 1990, mas insistiu na manutenção de políticas que só garantiam a integração, uma vez que abrem possibilidades de a escolarização ser realizada em classes especiais ou escolas especializadas. Conforme Glat, Pletsch e Fontes (2007), para que uma escola se torne inclusiva, é necessário garantir uma reformulação dos currículos escolares a fim de atender às demandas das pessoas público alvo da educação especial que frequentam a escola; e, ainda, avaliar e reformular seu projeto político pedagógico, garantir formação profissional e primar por uma infraestrutura adequada para que se pudesse promover a inclusão dentro e fora dos muros escolares,

Concordando com Fiorin e Pavão (2016), compreendo que a qualidade educacional está relacionada com o aproveitamento acadêmico do estudante. Essa ideia, como problematizada inicialmente, é materializada nos indicadores de qualidade do Ideb. Na compreensão do que seja a qualidade no âmbito escolar, as autoras indicam que os contextos são importantes para determinar o que de fato se entende a respeito dessa concepção. Ou seja, em uma sala que atende o público alvo da educação especial, os materiais, os profissionais, os investimentos são diferentes de uma sala regular em que se pretende praticar o que Mantoan (2003) chama de inclusão total. Na prática de uma inclusão total, segundo a autora, os alunos, com deficiência ou não, participam, simultaneamente do processo educativo, interagindo e aprendendo o mesmo conteúdo, respeitando as especificidades de cada um. Em uma perspectiva de inclusão “parcial”, a criança recebe maior atenção pedagógica em outro horário e espaço, pois é

da Comissão Brasileira do Braille) e; Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (TEIXEIRA et al, 2020).

entendido que, na classe comum, ela não aprende o suficiente para desenvolver-se plenamente. Desse modo, o desafio para a implantação de uma educação inclusiva total é que não basta só uma mudança estrutural, mas pedagógica, cultural e política da educação escolar de modo geral.

Todavia, destaco que o fato de haver diferenciações de público e recurso humanos e materiais, o empenho orçamentário e de preparo teórico-prático dos profissionais de determinado espaço escolar deve ser grande, contemplando os anseios e necessidades dos sujeitos partícipes destes espaços e processos educativos, caso contrário, reforço que estar-se-á praticando puramente a integração. Para Alves (2007, p. 537), “[...] a evolução da qualidade da educação nesta perspectiva integradora leva a uma discussão não só dos resultados encontrados, mas também dos procedimentos metodológicos envolvidos”.

Assim, entendo ser necessário pensar em possibilidades teórico-metodológicas para superar os problemas oriundos das falhas nas políticas públicas ou a falta delas para garantir qualidade educacional na perspectiva da inclusão e as questões relacionadas à instituição educacional. Outro problema enfrentado é que a escola tem, ainda, se configurado como uma educação padronizada que não valoriza a diversidade e as múltiplas formas de aprender, de ser e estar no mundo. Por isso, concordando com Mantoan (2003), a educação inclusiva vem como um novo paradigma para a educação, tratando-se da construção e da ressignificação de atitudes, práticas, teorias e valores em que todos devem ter as mesmas condições de educação e acesso ao mesmo currículo.

Diante disso, acredito que, para a superação da fragilidade discutida nas duas leis mencionadas, e dos paradigmas de segregação e integração, é necessário haver a articulação de políticas públicas de caráter social e não só educacional, pois os escolares, público da educação especial, são sujeitos históricos, culturais e sociais. E, ainda, faz-se necessária a reformulação dos cursos de formação docente inicial e continuada e investimento em infraestrutura, garantindo qualidade educacional e uma inclusão efetiva.

Fiorin e Pavão (2016) asseguram que há um desafio quando se pensa a qualidade educacional, ainda mais quando se trata do público alvo da educação especial. As autoras apontam, ainda, que a garantia de acesso é insuficiente para a promoção de uma educação de qualidade. É preciso, acima de tudo, refletir sobre as práticas de ensino, os materiais utilizados, a abordagem metodológica, conhecimentos teórico-práticos, além de uma gestão comprometida com a dinamicidade e diversidade de sua escola. Para o público alvo da educação especial, é necessária uma reorganização das condições materiais e estruturais da escola para que haja acessibilidade pedagógica e comunicacional (FIORIN; PAVÃO, 2016)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou elaborar, a partir de um referencial teórico, uma análise acerca do que é o ensino de qualidade na perspectiva inclusiva e como ele pode ser alcançado. Para isso, foi necessário revisitar alguns marcos históricos e conceituais sobre inclusão escolar, segregação e integração e, ainda, sobre como se constitui uma educação inclusiva de qualidade.

No estudo, identifiquei que o atendimento educacional às pessoas que conhecemos hoje como público alvo da educação especial foi um processo de luta demorado. Embora as primeiras iniciativas tenham ocorrido no século XVI, foi apenas no final do século XIX que se esboça práticas mais efetivas de atendimento educacional às pessoas com alguma deficiência, transtorno ou necessidade especial de educação. No entanto, ainda constituíam em práticas isoladas, frente ao grande número de pessoas que ainda eram excluídas do processo educativo escolar.

Nas iniciativas do século XIX, o referencial teórico estudado apresentou que se tratavam de práticas segregacionistas, pois o intuito era colocar pessoas com deficiência em classes separadas das comuns, pois, como problematizado no texto, na perspectiva de educadores, médicos, psicólogos e outros profissionais, esses indivíduos aprenderiam mais se participassem separadamente da instrução formal. Visando superar a visão segregacionista da educação, na década de 1960, iniciou-se um movimento de integração escolar. O movimento pretendia integrar as pessoas que apresentam alguma deficiência ou transtorno nas escolas regulares, mas, adaptando-os à escola, e não o contrário, como acontece na visão inclusiva da educação.

No entanto, no final da década de 1980 e início da 1990, intensificaram os debates acerca das situações de exclusão que pairavam na sociedade do período, culminando em documentos, declarações e legislações pelo mundo para o combate à exclusão e promoção da inclusão, sobretudo, no âmbito escolar. No caso brasileiro, o principal marco legal, pensando na inclusão a partir da educação especial, foi a LDB de 1996. Esse dispositivo legal inspirou outras legislações, ao longo dos anos, na articulação de políticas públicas para o público alvo da educação especial.

Na análise, vi que a inclusão se refere a uma totalidade de práticas. Por isso, destaco que um ponto importante da discussão foi que ela envolve a valorização da diversidade. Neste sentido, acredito que devemos encarar a inclusão como um processo que envolve acolher,

garantir acesso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2015) a todos os que foram (são) excluídos no processo educativo.

A pesquisa buscou, também, refletir sobre o conceito de qualidade. Este foi cunhado na área da administração, o qual indica que a qualidade está relacionada com o processo de produção, a relação que se estabelece com os agentes produtores (empregado e empregador), com o resultado e com a avaliação feita pelo cliente final. Desse modo, mesmo sendo uma definição de outra área do conhecimento, ajuda-nos a entender o que se espera da educação pública brasileira, uma vez que, mesmo não sendo uma entidade que visa lucros (assim como uma empresa), a escola se depara com a exigência/orientação social e institucional de atender à lógica capitalista de produtividade. No caso da educação, o principal indicador de qualidade é o Ideb, o qual avalia o desempenho acadêmico dos estudantes da educação básica no país.

A respeito da educação de qualidade e inclusiva, vi que é preciso considerar alguns fatores para que se efetive. Primeiro: as políticas públicas precisam estar articuladas com as reais necessidades das escolas públicas, de modo a atendê-las em suas demandas de infraestrutura, organização curricular e formação docente. Segundo: uma escola de qualidade e inclusiva é aquela que se preocupa em receber e garantir permanência de todos os que queiram ou façam uso dela, tendo condições de circular, aprender e ensinar. Por fim, a qualidade deve estar pautada nas necessidades do aluno, percebendo-o como um agente de transformação, ativo, produtor de cultura e protagonista de sua história. Assim, a deficiência, o transtorno ou qualquer especificidade educacional do aluno não pode ser um limitador de aprendizagem ou interação, mas um indicador de que a escola precisa se modificar, adequar-se e avançar em práticas renovadoras a todo momento para atender esses sujeitos.

Ademais, o estudo possibilitou fazer o resgate de conceitos aprendidos no interior da disciplina Educação e Aprendizagem Inclusiva e refletir sobre a qualidade educacional na perspectiva da inclusão. No entanto, ressalto que a discussão não foi a consolidação de um tema, mas a tentativa de tecer apontamentos iniciais e basilares para novas propostas investigativas, pois o fenômeno educativo é complexo e amplo demais para caber nesse fragmento de pesquisa sobre a inclusão. Outrossim, o debate sobre a qualidade educacional deve ser mais explorado, considerando não só o público alvo da educação especial (embora essa análise não tenha dado conta de explorá-lo em sua totalidade), mas sobre diversidade, gestão, práticas educativas, formação docente, políticas públicas e, ainda, relação família-escola.

O contato com o referencial teórico estudado foi de extrema importância para a consolidação dessa fase da formação inicial que é a elaboração do Trabalho de Conclusão de

Curso. Todavia, conforme sinalizado, o entendimento sobre o tema não se esgotou nessas palavras, mas abriu caminho para novas investigações sobre o processo educativo na perspectiva da inclusão, pensando na qualidade educacional e como ela acontece. De todo modo, os conhecimentos foram essenciais e o processo fundamental para minha formação e futura atuação como professora, para olhar com respeito as crianças que fizerem parte do público alvo da educação especial, assim como as demais que se sentirem excluídas do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nbDvPwvPz53BGGH76J8BdVB/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARTHOLLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio. Evidências do impacto da composição social das escolas no desempenho dos alunos na rede pública do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, pp. 498-521, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yfMh9xJCTcfLRxV3mggqsff/?lang=en> Acesso em 31. out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 nov. 2021.

CAMPOS, Vicente Falconi. Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1989.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a

manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 201-223, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/gjKScQCrZpKtyM6mHz7S38g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Qualidade na educação na perspectiva da inclusão. **Revista Ibero-americana de Educação**. vol. 71, núm. 2, p. 129-144, 2016. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie71_2a07.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.

GARVIN, David A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade, **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, 64p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MARSHALL, Island Junior (Org); **Gestão da Qualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MENDES, Igor Adolf Assaf. **Território, segregação escolar e políticas de regulação de matrícula**: Um estudo da cidade de Belo Horizonte (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves (Org). **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Maria. Célia. de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, 2014, p. 359-390. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41062>. Acesso em: 28 ago. 2021.

NETTO, Carla; OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de. Equidade e Qualidade na Educação Superior no Brasil: o acesso por meio da educação a distância. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9038> Acesso em: 28 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/conven%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da qualidade**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHNEIDER, Gabriela; FRANTZ, Máira Gallott; ALVES, Thiago. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. Revista Educação Básica em Foco, v.1, n.3, outubro a dezembro de 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura_das_escolas_publicas_no_brasil_SCHNEIDER-Gabriela_FRANTZ-Maira-Gallotti_ALVES-Thiago.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

TEIXEIRA *et al.* Inclusão e acessibilidade: desafios da gestão escolar. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICA EDUCATIVA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO - SEPEES, 8, **Anais...**, Ituiutaba, 2020.