

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Bianca Marinho de Souza¹
Joaquina Ianca dos Santos Miranda²
Kátia Maria Barros de Miranda³
Luciano Tadeu Corrêa Medeiros⁴

RESUMO

O trabalho expõe dados acerca da inclusão da Pessoa com Deficiência nas Escolas Públicas brasileiras. O objetivo é analisar de que forma esses sujeitos desenvolvem suas interações no espaço escolar, em especial no interior da sala de aula, nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, e se esses processos estão sendo trabalhados de acordo com as propostas de uma Educação Inclusiva na referida etapa de ensino da Educação Básica. O trabalho foi desenvolvido a partir do método quantitativo, que contou com a realização de uma pesquisa que foi aplicada em seis escolas da rede pública de ensino da região urbana de Belém, capital do Estado do Pará, na região Norte do Brasil. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram observações abertas e observações pontuais das ações dos alunos durante as aulas nessas escolas e, ainda, a aplicação de uma Escala de Proximidade entre os alunos com deficiência ou não, objetivando identificar o potencial de socialização e interação entre esses alunos. Os resultados mostram que, mesmo que haja alguma interação entre os alunos com deficiência, os que não apresentam deficiência e os professores, as relações de socialização desses sujeitos não são capazes de fazer com que as crianças com e sem deficiência desenvolvam relações afetivas, resultando no que se considera um estado de invisibilidade social dos educandos que apresentam algum tipo de deficiência no interior dessas salas de aula.

Palavras-chave: Inclusão, Interação, Socialização, Pessoa com Deficiência, Afetividade.

INTRODUÇÃO

O comprometimento da comunidade escolar com o desenvolvimento de um projeto educacional que seja voltado à Educação com caráter inclusivo tem mobilizado professores e educadores na busca de ações que tornem possível fazer com que a Escola Pública cumpra seu papel de democratizadora do ensino e, a partir disso, entendemos que, se há necessidade de um

¹Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), bmarinho2015@gmail.com.

²Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade federal do Pará (UFPA), joaquinaianca@gmail.com.

³ Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação – São Miguel do Guamá – Pará (SEMED), kathiademiranda@gmail.com

⁴Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), lucianomedeiros2602@gmail.com.

projeto de inclusão, isso torna-se denuncia para entendermos que, em meio a esse contexto, há sujeitos que estão excluídos desses processos.

A diversidade de pessoas existente na realidade brasileira deve ser levada em conta pela Escola Pública, que, por sua vez, precisa entender qual a necessidade de cada um dos diferentes alunos que adentram seu interior, na tentativa de desenvolver uma proposta de educação equânime, para que o direito à Educação seja proporcionado de igual forma para todos os alunos envolvidos nos processos educativos que são propostos por essa escola. Dentro desse quadro de alunos, encontra-se a *Pessoa com Deficiência* (PCD).

Do ponto de vista inicial do olhar pesquisador, verificamos que embora haja alunos em situação de inclusão na condição de PCD matriculados e tendo seu direito à Educação garantido, passamos a questionar o grau de enfrentamentos desses sujeitos na escola e, para isso, são necessárias investigações cautelosas no que se refere a esses sujeitos e à condição a que são colocados no interior da sala de aula, pois a palavra *incluir*, tanto no contexto educacional, como em qualquer outro contexto, no que é relativo ao humano, refere-se à ideia de alguém que se encontra excluído, porém, sugere bem mais que o estar inserido significa também ter a oportunidade de se tornar partícipe das ações que projetam o seu meio e a construção da história da qual também faz parte. Isso nos leva a pensar que essa *Situação de Inclusão* (SI) em que se encontram as PCD na Escola Pública deve cumprir determinados critérios para que se perceba que, verdadeiramente, esses sujeitos estão sendo incluídos nos processos educativo e de socialização no interior da escola e da sala de aula, por esses serem os espaços destinados para a educação e desenvolvimento dos mesmos.

Com a proposta de investigar essas situações na busca de compreender como a PCD desenvolve suas relações de afetividade a partir de sua interatividade com os alunos sem deficiência e da operacionalização nas relações desenvolvidas pelo fazer dos professores, deixamos o seguinte questionamento: qual a realidade das relações sociais desses alunos PCD no interior dessas escolas?

PESQUISA : Método e Instrumentos

A pesquisa tem caráter quantitativo e contou com uma revisão bibliográfica para embasamento teórico, baseando-se nos pressupostos de autores que tratam o tema Inclusão e Educação Especial, além de autores que tratam de temas ligados a questões pedagógicas. Também foi desenvolvida uma pesquisa de campo, que ocorreu no ano de 2018, tendo início no mês de agosto e sendo finalizada no mês de dezembro. Foi realizada em oito turmas do

quinto ano das séries iniciais do Ensino Fundamental de seis escolas da rede pública, que se encontram localizadas na área urbana da cidade de Belém, capital do Estado do Pará, na região Norte do Brasil. O critério para realização da pesquisa no interior das salas de aula era que houvesse pelo menos um aluno na condição de PCD, para que fosse observado o seu potencial de interação e socialização com os professores e os alunos sem deficiência.

Os instrumentos utilizados para que se pudesse identificar o objeto pesquisado foram: observações abertas e também pontuais durante as aulas desses alunos; e a aplicação de uma Escala de proximidade⁵ de acordo com o modelo apresentado pelo pesquisador José Leon Crochik (CROCHIK, 2016), adaptada para ser usada na coleta de dados.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada por alunos do curso de Pedagogia da *Universidade Federal do Pará* (UFPA) e não contou com financiamento de nenhum órgão de fomento de pesquisa e nenhuma instituição pública ou privada, sendo custeada unicamente com recursos próprios dos pesquisadores.

RESULTADOS

Com base nas observações, reunimos informações essenciais para a compreensão de como estão se desenvolvendo as relações dos alunos na condição de PCD (BOOTH; AINSCOW, 2002) junto aos professores e aos outros alunos que não apresentam deficiência no interior da sala de aula (CROCHIK, 2016) das Escolas Públicas pesquisadas. Para tanto, organizamos dados que indicam o conjunto de elementos que fizeram parte da pesquisa como escolas, turmas e sujeitos de nossas investigações. Quanto aos alunos, outro dado importante é o que mostra a quantidade desses educandos de acordo com a representação em cada turma pesquisada e de cada sujeito com e sem deficiência (MEDEIROS, 2020). Pudemos identificar em cada uma dessas oito turmas observadas, o quantitativo de PCD e dos que não apresentam deficiência e, ainda, como esses encontram-se agrupados no interior da sala de aula (MAZOTTA, 2005). Isso possibilita uma visão mais detalhada de qual a quantidade de sujeitos PCD que estão ocupando o espaço da sala de aula, onde passam a maior parte do tempo

⁵ Essa escala [...] teve por base o método sociométrico [...] por meio dela verificamos o grau de preferência/rejeição dos alunos considerados em situação de inclusão em comparação com os demais alunos de sua sala. É constituído de seis questões; metade indica preferência por estar com algum colega em especial, as outras três apontam a rejeição a determinado colega. Para cada aluno, foi calculado um escore pela seguinte fórmula: $I = (P/3n-3) \pm (R/3n-3)$ na qual: I é o índice de proximidade; P o número de citações de determinado aluno nas questões de 1 a 3, R o número de citações desse aluno nas questões de 4 a 6, e n é o número de alunos. A variação do escore foi de -1 a +1, quanto maior o escore, maior foi a aceitação de um aluno por seus colegas e vice-versa. (CROCHIK, 2016, p. 27).

desenvolvendo suas relações de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2012), suas interações sociais e, dentro dessas situações, seus elos de afetividade na Escola (CROCHIK, 2016). Para isso, detalhamos essas informações no quadro 1.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES	AUXILIARES	ALUNOS PCD	ALUNOS NÃO PCD
A	1A	13	1	0	1	11
	2A	25	1	0	9	7
B	1B	28	1	0	2	24
	2B	28	1	0	2	24
C	1C	24	1	0	1	22
D	1D	30	1	0	2	26
E	1E	31	1	1	2	27
F	1F	28	1	0	2	24
Total	8	207	8	1	21	175

Fonte: Elaborado pelos autores.

No detalhamento de como esses grupos de alunos podem ser inferidos no contexto da sala de aula (BOOTH; AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005) – no intento de sabermos qual o potencial da presença desses sujeitos com deficiência – são os dados que se referem ao quantitativo e ao percentual de representação desses alunos no interior da escola no geral (MEDEIROS, 2020). Esses dados identificam números expressivos e projetam tanto pesquisadores como os próprios educadores para pensar a relação que envolvem esses sujeitos (CROCHIK, 2018), não apenas no interior da sala de aula, mas também em todo o espaço escolar (LIBÂNEO, 2012), uma vez que a inclusão da PCD deve ser, ao menos minimamente, possibilitada (MEDEIROS, 2020) e, nas seis escolas pesquisadas, pudemos traçar esse parâmetro, cujos dados se encontram no quadro 2.

Quadro 2 – Quantitativo/percentual de alunos

Índice	Alunos não PCD	Alunos PCD
Percentual	89%	11%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ressalta-se a importância de compreendermos, além do quantitativo e do percentual, a logística da ocupação espacial das PCD na sala de aula, pois a condição que os alunos ocupam nesses espaços (CROCHIK, 2018; MEDEIROS, 2020) pode identificar situações que possibilitem perceber qual seu grau de ação no interior da sala (LIBÂNEO, 2012), visto que a localização espacial pode provocar, em determinados momentos, limitações a ponto de interferir nas ações e, conseqüentemente, nas interações entre estes e os demais sujeitos

presentes (BOOTH; AINSCOW, 2002). Essa localização espacial em cada turma pode ser percebida a partir do quadro 3.

Quadro 3 – Localização espacial dos alunos em sala de aula

Turma	Localização	Percentual
1A	Frente	75%
2A	Frente	
1B	Frente	
2B	Frente	
C	Frente	
D	Frente	
E	Laterais	12,5%
F	Indefinido	12,5%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para entendermos melhor a relação de afetividade e interação dos alunos, utilizamos o cálculo feito através da Escala de Proximidade (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), elaborado a partir do resultado de três perguntas que podem remeter a uma preferência e três perguntas que podem remeter à rejeição por qualquer um dos alunos da turma (CROCHIK, 2016). Essas informações estão detalhadas no quadro 4.

Quadro 4 – Perguntas pontuais para a elaboração da Escala de Proximidade

Se você precisasse escolher um dos alunos da sala de Aula, responda: (citar um único nome)			
Perguntas de indicação de proximidade		Perguntas de indicação de rejeição	
1	Com que aluno você prefere fazer trabalhos em sala de aula? Porquê?	1	Com que aluno você não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula?
2	Com que aluno você prefere brincar/conversar no recreio? Porquê?	2	Com que aluno você não gostaria de brincar/conversar no recreio? Porquê?
3	Com que aluno você prefere estudar em casa? Porquê?	3	Com que aluno você não gostaria de estudar em casa? Porquê?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foi verificado que tanto os alunos mais preferidos, como os mais rejeitados, estão entre os alunos que não apresentam deficiência (CROCHIK, 2016). Chamou-nos a atenção que somente as PCD tem o índice de praticamente zero por cento – tanto para afinidade quanto para rejeição –, porém, há apenas uma única ocasião em que uma PCD tem um índice mínimo na relação de proximidade. Em outra situação, uma PCD aparece com um índice negativo em relação à rejeição (MEDEIROS, 2020). NO quadro 5, foram retirados apenas os dados que dizem respeito às referências feitas às PCD pelos alunos com e sem deficiência.

Quadro 5 – Índice de proximidade/rejeição a partir da Escala de Proximidade

Turma	Aluno	Proximidade	Rejeição
1A	1	0,06%	0%
2A	Vários	Sem informações	Sem informações

1B	1	0%	0%
	2	0%	0%
2B	1	0%	0%
	2	0%	0%
1C	1	0%	0%
1D	1	0%	-1,30%
	2	0%	0%
1E	1	0%	0%
	2	0%	0%
1F	1	0%	0%
	2	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, apresentamos os últimos dados foram coletados durante a pesquisa nas aulas. Esses resultaram da observação pontual dos pesquisadores sobre a participação dos alunos nas tarefas individuais e coletivas desenvolvidas (MEDEIROS, 2020) entre todos eles na turma e se referem também às propostas educativas do professor e às relações de ensino e socialização que esses professores mantêm com os alunos e, ao mesmo tempo, os alunos mantêm entre si (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), bem como se esses alunos, de alguma, forma externalizam sentimentos de afinidade ou repulsa pelas, como o *bullying*, que é uma das principais ações discriminatórias sofridas por aqueles que apresentam diferenças diversificadas em suas identidades (MEDEIROS, 2020), resultado do preconceito externalizado pelos que não compreendem a igualdade dos sujeitos diferentes (ADORNO, 1995; CROCHIK, 2016). Apresentamos os dados no quadro 6.

Quadro 6 – Atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos

Escola	Participação de atividades em grupo pelos alunos PCD	Participação das PCD em tarefas individuais	Interação por parte dos alunos Com as PCD em sala de aula.	Interação por parte da PCD com os demais alunos em sala de aula.	Presença de bullying	Estímulo do professor em relação à PCD	Como o professor acompanha a PCD
A	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Dirigida	Igual
B	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não informou	Igual
C	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Espontânea	Diferente
D	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Dirigida	Igual
E	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Espontânea	Igual
F	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Espontânea	Igual
Percentual	83,3%	100%	100%	100%	100%	Espontânea 50% Dirigida 32% Não informado 18%	Igual 83,3% Diferente 16,7%

Fonte: Elaborado pelos autores.

O detalhamento da pesquisa feito através dos dados que foram apresentados busca identificar, nas várias situações que envolvem a PCD no espaço da sala de aula da Escola Pública (MAZOTTA, 2005), como a realidade desses sujeitos tem sido vivenciada e de que forma suas interações identificam o estado de socialização em que esses sujeitos se encontra (MEDEIROS, 2020) e, ainda, intenta identificar como a presença desses sujeitos tem impactado a sala de aula (BOOTH; AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020).

DISCUSSÕES

O olhar investigativo faz-se necessário no momento de se identificar fatores que são significativos e, ao mesmo tempo, emergentes nas relações estabelecidas entre os educandos da Escola Pública (MEDEIROS, 2020), principalmente quando se trata de situações que estão ligadas a um grupo específico de sujeitos que dependem de um atendimento especializado e condições diferenciadas (BOOTH; AINSCOW, 2002) para que professores e educadores possam trabalhar seus potenciais globais de aprendizagem e desenvolvimento (LIBÂNEO, 2012), levando em conta que esses sujeitos precisam ser educados para uma autonomia (FREIRE, 1996), sendo a PCD uma parcela considerável de alunos que se encontram nessas condições, nesses ambientes e em meio a esses processos (MAZOTTA, 2005).

A Escola Pública brasileira tem desenvolvido suas ações na tentativa de equiparar a condição desses sujeitos com deficiência com os demais alunos (BOOTH; AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005). A escola, no que diz respeito à sua função social, não é apenas um local de ensinamento, mas também de proporcionar o desenvolvimento global dos alunos, com uma proposta de Educação libertadora (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2012), onde as relações de afetividade e interatividade fazem parte do processo de socialização que a escola proporciona e estão diretamente ligadas à educação e ao desenvolvimento desses sujeitos, assim como à sua humanização (ADORNO, 1995). Os dados que se apresentam invocam para nós as situações nas quais as PCD se encontram no espaço escolar, que também não se resume apenas à sala de aula (CROCHIK, 2016; MAZOTTA, 2005), embora esse seja o elemento central de nossa investigação.

Podemos afirmar que problemas comuns às escolas e às salas de aula também estão presentes nos espaços escolares pesquisados (LIBÂNEO, 2012), mas quando se trata de questões ligadas ao enfrentamento da PCD nesses ambientes, esses problemas tendem a se agravar (BOOTH; AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2018). No quadro 1, nitidamente percebemos

a desconformidade do quantitativo desses sujeitos em cada sala de aula (CROCHIK, 2016) e entendemos a urgência com que determinadas situações precisam ser reparadas (BOOTH; AINSCOW, 2002). A exemplo do que mostra o quadro 1, na turma 1B não há como o professor trabalhar o processo de desenvolvimento desses alunos com uma demanda além do que é possível (MEDEIROS, 2020) para que o mesmo consiga suportar e dar conta de seus fazeres como educador, na busca de que suas ações proporcionem um desenvolvimento de acordo com a proposta de escolarização apresentada por estas instituições (BOOTH; AINSCOW, 2002). Em cada uma das turmas também é necessário que haja a presença de outros professores ou auxiliares (BOOTH; AINSCOW, 2002) para que possa ser possibilitado um contato mais afetivo e amistoso entre os com e sem deficiência (CROCHIK, 2016). Esse suporte só foi encontrado na escola E, mas deve ser considerado uma das principais necessidades em sala de aula onde há alunos com deficiência (BOOTH; AINSCOW, 2002; MEDEIROS, 2020) para que, nas atividades executadas entre os alunos, as interações sejam desenvolvidas com mais segurança e agilidade (LIBÂNEO, 2002), principalmente em salas com um quantitativo considerável de PCD (BOOTH; AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005).

Quando observamos pelo montante de PCD, no quadro 2, percebemos no âmbito geral da escola que esse quantitativo é grande (CROCHICK, 2016) e, quando observamos pelo percentual, percebemos que importa que a escola considere que no interior das salas há uma representação considerável desses sujeitos (MAZOTTA, 2005), portanto, a presença dos mesmos precisa ser levada em conta (MEDEIROS, 2020). Não há possibilidades de desenvolver interações entre estes e aqueles alunos se as deficiências da própria escola não são consideradas (BOOTH; AINSCOW, 2002). Quando se entende que as ações dessas escolas não conseguem se sobrepor às lacunas que os problemas enfrentados por esses estabelecimentos de ensino produzem (LIBÂNEO, 2012), percebe-se que a inclusão desses sujeitos nos processos interativos e afetivos perpassam pela necessidade de um projeto de Educação mais amplo, onde os alunos inicialmente devem ser (re)humanizados (FREIRE, 1996), haja vista não terem aprendido mais profundamente sobre a relação que exercem com os diferentes (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), nem ao menos que estes diferentes se encontram diversificados no interior da escola e conseqüentemente da sala de aula (MEDEIROS, 2020) e projetos educativos com essa proposta não foram identificados durante a observação dos pesquisadores.

Algumas situações até contribuem para que a socialização dos alunos PCD seja melhor desenvolvida na sala de aula (BOOTH; AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020), pois isso também faz parte do projeto de emancipação do aluno (FREIRE, 1996). O fato

de, na maioria das turmas, os alunos sentarem na frente, como observamos no quadro 3, segundo os professores, é um ponto positivo para eles como educadores, envolvidos em situações diversas, (MEDEIROS, 2020). Como observamos no quadro 6, as PCD em sala de aula mostram-se participativas no desenvolvimento de tarefas, tanto em relação às atividades demandadas pelo professor (MEDEIROS, 2020), quanto às atividades individuais realizadas por todos os alunos, mas, no momento de desenvolverem atividades em grupo, a PCD na maioria das vezes não é cogitada pelos grupos que se formam e, em muitas dessas situações, nem são pelo grupo indicado pela professora (CROCHIK, 2016). Somente na escola A isso foi percebido de forma contrária, pois os alunos participavam normalmente das atividades em grupo (MEDEIROS, 2020), porém nada era exigido desse aluno no grupo, visto que o mesmo apresentava um tempo diferenciado dos outros para a realização do trabalho (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Se levarmos em consideração que a escola deve ser humanizadora (FREIRE, 1996) e essas atitudes, quando percebidas pelos professores, devem ser contornadas (LIBÂNEO, 2012) com ações que busquem fazer com que os demais alunos compreendam a condição em que a PCD se encontra (MEDEIROS, 2020), além de o professor explicar que há uma demora porque a criança exige um tempo maior exatamente porque apresenta dificuldades que os demais não apresentam (BOOTH; AINSCOW, 2002), isso poderia facilitar a compreensão dos alunos sem deficiência em relação às PCD (MEDEIROS, 2020), mas os professores relatam que o medo de constranger se torna uma barreira para que essas situações sejam discutidas com os alunos, sendo que o professor que não encontra uma forma pedagógica de educar (LIBÂNEO, 2012) para se compreende que ter uma deficiência não faz do sujeito um deficiente, mas uma pessoa que precisa de uma condição especial de aprendizagem (MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020), pode comprometer todo o processo educativo desenvolvido nessa perspectiva, e fazer com que a escola se torne um lugar de produção de violência ainda maior (ADORNO, 1995).

Segundo os resultados da escala de proximidade que são apresentados no quadro 5, é bem mais prático entender o grau de afinidade entre os alunos PCD e os alunos sem deficiência (CROCHIK, 2016), pois ela nos proporciona medir as interações e, com isso, entender o que, dentro de uma relação de afetividade entre esses sujeitos, pode estar explícito e implícito (CROCHIK, 2009). Notamos um percentual de praticamente zero por cento tanto para afinidade quanto para rejeição. Essa situação não significa dizer que a PCD não é uma pessoa que desperte rejeição ou preferência, mas possivelmente que elas não sejam percebidas pelos outros alunos (CROCHIK, 2016), pelo fato de apresentarem uma deficiência e, no interior da sala de aula,

elas estão presentes, mas é como se estivessem invisíveis (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), ou sendo invisibilizadas – não apenas por serem PCD, mas pelo interesse da própria condição docente de não conseguir desenvolver meios de sanar essa situação (MEDEIROS, 2020).

Dessa forma, entende-se que a inclusão na sala de aula, na reflexão do professor, assim como de toda comunidade escolar, deve ser tida como algo que precisa ser trabalhado, mas apenas o desenvolvimento de ações paliativas são percebidas (MAZOTTA, 2005) e, mesmo assim, não conseguem proporcionar à PCD o mínimo de possibilidade de desenvolver suas relações de forma mais aplicada (CROCHICK, 2016; MEDEIROS, 2020), nem uma socialização que se mostre eficaz para suas relações de afetividade com todos os que estão presentes no espaço da sala de aula (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Se a inclusão não é possível em sua totalidade (BOOTH; AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020) como se tem compreendido, as PCD no interior da sala de aula enfrentam dificuldades ainda maiores para que, entre esses alunos, isso seja um fato ao menos minimamente percebido (BOOTH & AINSCOW, 2002), pois quando colocamos em pauta o processo de inclusão desses alunos, percebemos que, dentro do conceito de Educação Inclusiva, a sala de aula não consegue atender ao que se torna minimamente pretendido (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020). Nas relações desenvolvidas entre os alunos, podem até se diferenciar da dos professores que desenvolvem seus fazeres na tentativa de incluí-los, mas percebe-se que ainda há uma carência dos conceitos de educação inclusiva nesses profissionais da educação (MEDEIROS, 2020) e, quando enfim sintetizamos as relações de aluno PCD e alunos sem deficiência, há realmente uma invisibilidade da PCD em meio ao demais alunos (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), pois estes não desenvolvem uma relação afetiva pelas PCD (CROCHIK, 2016).

Essa postura dos alunos está muito ligada ao compreender o diferente e o diverso que compõe o todo da escola (BOOTH; AINSCOW, 2002; MEDEIROS, 2020), pois não há um projeto pedagógico em nenhuma dessas escolas que seja desenvolvido nesse segmento, ficando o tema resumido apenas à compreensão do professor como educador (MEDEIROS, 2020). Não se percebeu, em momento algum, esses educadores elaborando seus planos de ensino com momentos dedicados ao ensinamento do respeito e da compreensão do diferente (CROCHIK, 2009), em especial da PCD, que ainda não é percebida como sujeito pertencente pelos outros alunos (MEDEIROS, 2020). Esse pode ser um dos motivos pelos quais os resultados não mostram, nas relações de socialização, uma afetividade e um dinamismo nas interações entre

PCD e alunos sem deficiência (BOOTH; AINSCOW, 2002; CROCHIK, 2016; MAZOTTA, 2002; MEDEIROS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Pública brasileira tem se colocado no centro da discussão sobre a situação da PCD no ambiente escolar, por essa ser a grande representante da democratização do ensino no país. Os cursos de licenciatura em diversas áreas, assim como os de Pedagogia, que desenvolvem a formação para a docência, também têm articulado um currículo que possa fazer com que os professores, educadores e demais profissionais ligados à Educação sejam aprimorados no sentido não apenas de compreender, mas de desenvolver projetos pedagógicos que tenham como objetivo a inclusão desses sujeitos para que o desenvolvimento dos mesmos seja proporcionado de forma equânime em relação aos demais sujeitos que não apresentam deficiência.

Diante disso, durante o processo formativo, tem se colocado a pesquisa como um processo essencial na formação dos profissionais que irão atuar na educação de todos os alunos que se encontrarem em situação de inclusão no interior da escola, proporcionando a esses futuros profissionais vivências e experimentações que precisam ser incorporadas às suas práticas docentes, pois o compreender o diferente para que se proporcione a igualdade entre esses é primordial, como também para a reafirmação da Escola Pública como um espaço democrático, libertador, emancipador e humanizador.

Entendemos que as discussões sobre essas questões são emergentes, pois não apenas os valores culturais, sociais, econômicos, étnicos e de gênero tornam as pessoas diferentes, mas a pessoa que possui qualquer deficiência física está presente em todas as condições citadas, porém, o preconceito se torna ainda maior pelo fato de elas ainda serem consideradas por muitos como pessoas incompletas e incapazes.

Essas realidades identificadas pelos pesquisadores, que mostram como as relações das PCD se desenvolvem no interior da Escola Pública, mais precisamente na sala de aula, sintetizam o despreparo institucional e o projeto formador que busca desenvolver o sujeito no nível global. Percebemos, com base nos dados da pesquisa, que não há elementos que identifiquem que o aluno, tanto PCD, como os sem deficiência, estão também sendo formados nesse sentido, onde a humanização tenha como base a característica do reconhecimento da igualdade entre os sujeitos que, por hora, apresentem alguma diferença.

O preconceito e todas as formas que ele encontra de exteriorizar a sua força de produzir a desigualdade devem ser combatidos pela escola, principalmente a pública, que tem explicitada nos sujeitos que fazem parte de sua comunidade as diferenças que precisam ser entendidas e respeitadas, pois não configuram possibilidades de desigualdade, mas de reafirmação do diverso e sua diversidade, que também deve ser reconhecido como um dos pilares na formação do povo brasileiro. Esse enfrentamento da PCD no cenário escolar brasileiro deve buscar ultrapassar as barreiras impostas pelo preconceito, na tentativa de equiparar as relações desses sujeitos em seu meio e na construção do mundo que por eles também é representado.

REFERÊNCIA

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: Palavras e sinais: modelos críticos 2. tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BOOTH, T; AINSCOW, 2002 M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Ana Bernard da Costa e José Vaz Pinto. Sintra: Cidadãos do Mundo, 2002.
- CROCHIK, J. L et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.
- CROCHIK, J. L. (Org.) **Educação inclusiva**: algumas pesquisas. Novas Edições Acadêmicas – Omniscryptum gmbh & co. kg – Saarbrücken, 2016.
- _____. **Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva**. São Paulo: IPUSP, 2018..
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos Tempos**. Editora Cortez- São Paulo, 2012.
- MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEDEIROS, L. T. C. **Educação Pública e Inclusão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (Pa), Brazilian Journal of development, v, 6, n.3, p. 12178 – 12198 , 2020.