

DOSSIÊ

BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O PANORAMA ATUAL E A AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO

*BRIEF HISTORY OF POLICIES AIMED
AT SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL:
THE CURRENT PANORAMA AND THE
PEDAGOGICAL ENVIRONMENT AS AN
ACTION STRATEGY*

Rafael Chaves Vasconcelos Barreto * 

* Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/IBGE, Programa de Pós-Graduação em População, Território e Estatísticas Públicas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: rcvbarreto84@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo discutir o histórico de políticas voltadas a pessoas com necessidades especiais no Brasil e apresentar a importância da ambiência pedagógica no processo de ensino-aprendizado desse público. A justificativa se dá pela necessidade de instrumentalizar as redes e respectivos docentes no acolhimento a esse público, focada não somente na socialização dos estudantes desse perfil, mas também na garantia de seu efetivo aprendizado. A metodologia se baseia em revisão da literatura, tendo sido utilizados como indexadores para pesquisa os seguintes termos: ambiência pedagógica, deficiência e inclusão. Ressaltamos que a escassez de produção bibliográfica acerca do assunto reforça a relevância deste estudo e a necessidade de se pensar e produzir conhecimento acerca do tema, esperando-se, por meio deste, inspirar educadores e pesquisadores no aprofundamento desta temática bem como em sua aplicação.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Ambiência Pedagógica; Deficiência; Inclusão.

ABSTRACT

The present work, of a qualitative nature, aims to discuss the history of policies aimed at people with special needs in Brazil and present the importance of the pedagogical environment in the teaching-learning process for this public. The justification for this work is the need to equip teaching institutions and respective teachers to welcome this audience, focused not only on the socialization of students of this profile, but also on guaranteeing their effective learning. The methodology is based on a literature review, using the following terms as indexers for research: pedagogical environment, disability and inclusion. We emphasize that the scarcity of bibliographical production on the subject reinforces the relevance of this study and the need to think and produce knowledge on the topic, hoping to inspire educators and researchers in delving deeper into this topic as well as its application.

Keywords: Public Policy; Special Education; Pedagogical Environment; Deficiency; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A importância da educação na vida dos sujeitos é algo tido como fundamental e direito universal de todos, conforme consta no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a saber: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948):.

Na tentativa de garantir isso, inúmeros são os marcos legais que visam à efetiva implementação desse direito, como a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, dentre outras deliberações, ressalta que o direito à educação deve ser algo constante, independentemente da idade. Isso nos leva a refletir não somente acerca da obrigatoriedade do acesso à escola para crianças e jovens, como também da disponibilização de meios para que adultos que assim desejarem possam ingressar e concluir seus estudos.

Tendo em vista a determinação do acesso à educação como direito universal e o dever do Estado de promovê-lo, cabe uma reflexão: todos os sujeitos em idade escolar têm obtido pleno acesso à educação pública, gratuita e de qualidade?

A partir dessa pergunta, traremos para o debate o público composto pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, que, ao longo de décadas, vem sendo excluído das carteiras das escolas regulares e, quando muito, relegado a instituições especializadas, o que não garante a sua inclusão na sociedade, além de essas instituições não terem meios de absorver toda a demanda existente.

Sabendo que a absorção desse público pelos sistemas de ensino, sua inclusão junto aos demais alunos e a promoção de um ensino de qualidade para esses indivíduos é algo desafiador e que demanda estudo, tempo, investimento e vontade política para sua efetiva realização, o presente artigo visa a apresentar como estratégia de ensino a adaptação da ambiência pedagógica no processo de ensino-aprendizado de alunos com necessidades especiais matriculados em turmas de ensino regular.

Ressaltamos que a ambiência pedagógica se apresenta nesse contexto enquanto um produto educacional composto a partir de uma série de objetos e que tem o objetivo de promover uma melhor aprendizagem e inclusão de todos por meio da vivência e das interações dos alunos em um espaço preparado de modo a perceber as diferenças e trazer elementos relacionados à inclusão.

Esse texto traz um ensaio teórico de natureza qualitativa e, para sua realização, foi feita uma revisão bibliográfica que objetivou a construção de um arcabouço teórico que auxiliasse na elaboração de um estado da arte do tema proposto. A partir disso, esperamos levar futuros/as leitores/as, docentes e pesquisadores/as a refletirem sobre formas possíveis de implementação da proposta que aqui será apresentada.

Para efetivação dessa revisão bibliográfica, além do levantamento de textos elaborados por autores de reconhecimento comprovado no campo dos estudos relacionados à educação especial no Brasil, foi realizado levantamento a partir da

base de pesquisa acadêmica *SciELO Brasil*, utilizando os seguintes indexadores: ambiência pedagógica, deficiência e inclusão. De antemão, é importante ressaltar a escassez de produção bibliográfica acerca do assunto disponível na base supracitada, o que por si só se apresenta como um indicador de relevância quanto à necessidade de se pensar e produzir conhecimento acerca do tema.

Espera-se, portanto, a partir do levantamento realizado, articular o que existe enquanto produção bibliográfica no campo da educação especial, à proposta de adequação da ambiência pedagógica como instrumento de maior estímulo ao aprendizado de alunos com necessidades especiais.

BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ESPECIALIZADAS À INCLUSÃO NAS CLASSES REGULARES

A história da educação especial no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios e lutas por inclusão e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Como marcos históricos importantes a serem considerados, Mendes (2010, p. 94) nos traz a criação do “Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857”. Sobre a criação desses institutos, existe a hipótese elencada por alguns historiadores de que a surdez do genro do então imperador do Brasil, Dom Pedro II, teria motivado o seu interesse por essa criação, haja vista que a educação da população em geral não era uma preocupação dos governantes na época.

Embora os institutos datem do período imperial, poucos foram os avanços relacionados ao ensino de pessoas com deficiência no Brasil nas décadas que se sucederam. Mendes (2010) nos esclarece que, nas primeiras décadas do século XX, os esforços relacionados ao trato de pessoas com necessidades especiais se concentravam nas áreas relacionadas à medicina, ao passo que a educação pública no Brasil pouco avançava, inclusive no atendimento da população em geral, que possuía um índice de analfabetismo em torno de 80%.

Somente na década de 1930 surge uma nova experiência de relevância no campo da educação especial no Brasil, por meio da atuação de “Helena Antipoff [que] foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 [Helena Antipoff] criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país” (MENDES, 2010, p. 96).

Mendes (2010, p. 98) ressalta ainda que, na década de 1950, houve maior “expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual”, podendo-se destacar a criação da “primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro” (MENDES, 2010, p. 99). Destacamos que a APAE é uma instituição reconhecida nacionalmente

que se dedica ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, buscando promover sua inclusão e desenvolvimento educacional, social e pessoal.

Em paralelo a isso, se considerarmos a evolução dos marcos legais e seu papel enquanto instrumentos capazes de impulsionar ou estagnar ações, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961, que traz a expressão “educação de excepcionais”. Sua promulgação pode ser percebida como o “marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional” (MENDES, 2010, p. 99).

Sobre a importância das leis na garantia de direitos, nos alinhamos a Freires et al. (2021), que as entendem enquanto variável institucional e fator de proteção social para grupos minoritários, percebendo que a sua ausência com relação às pessoas com deficiência favorece a cristalização das desigualdades sociais e exclusão desses indivíduos. No Brasil, por exemplo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada em 2007, teve um papel importante na formulação e implementação de leis nacionais que buscam garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Ao longo da ditadura militar brasileira, conforme expõe Mendes (2010), houve um crescente processo de privatização do ensino no Brasil, impulsionando o quantitativo de estabelecimentos voltados à assistência, podendo ser verificados, conforme mostra a autora, “registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta” (MENDES, 2010, p. 100). Vale destacar que, nessa época, a perspectiva predominante ainda era de segregação e de tratamento das pessoas com deficiência como “excepcionais” ou “incapazes”. Somente a partir das décadas seguintes é que surgiram movimentos e políticas voltadas para a inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência.

Nesse período, houve a implementação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que em seu Artigo 9º “definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados” (MENDES, 2010, p. 100). Com isso, percebe-se uma visão de cunho capacitista por parte do governo, tendo em vista que se faz uma associação direta da deficiência com o atraso escolar desse indivíduo. Percebemos, portanto, que se institucionaliza por força de lei a percepção de que esse público seria um problema. No entanto, pouco avanço se percebe no campo da proposição de formas de mitigação desse “problema”.

Sobre o uso do termo capacitismo, supramencionado, concordamos com a visão de Mello (2016), a saber:

Minha proposta é que, a exemplo de Portugal, passemos a adotar no Brasil a tradução de *ableism* para *capacitismo* na língua portuguesa, por duas razões principais: a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com

deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer. (MELLO, 2016, p. 3267).

Com a redemocratização, se inicia no Brasil um novo momento, caracterizado por mudanças no modo de se pensar e fazer políticas públicas, tendo como carta magna a Constituição de 1988. No campo educacional também houve alterações no sentido de se buscar, dentre outras questões, a universalização do ensino, estipulando, ainda, conforme relata Mendes (2010), que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo ainda o direito ao atendimento educacional especializado. Entretanto, é importante ressaltar, conforme apontam Rocha e Pletsch (2018, p. 102), que “apesar dos avanços em termos legais, a política de educação inclusiva ainda não provocou mudanças na vida escolar destes sujeitos”.

Com isso, as redes de ensino públicas se deparam com um grande desafio: como promover a educação desse público? Usamos aqui de forma proposital o termo educação, entendendo este como um passo além da inclusão, tendo em vista que, embora muitos entendam que os alunos devam ser incluídos nas classes regulares, há uma percepção de que eles teriam limitações no seu aprendizado incapazes de serem superadas; logo, não há uma preocupação em se oferecer estratégias para contornar tais dificuldades.

Sobre isso, Rocha e Pletsch (2018, p. 100) ressaltam que a funcionalidade das pessoas com múltipla deficiência, por exemplo, “depende de aspectos individuais, como as limitações impostas pelas deficiências, mas, sobretudo, das oportunidades oferecidas a estes sujeitos”. Com isso, as autoras nos fazem perceber que, sendo oferecidos recursos e adaptações capazes de reparar as limitações impostas pela deficiência, esses estudantes terão plena capacidade de aprendizado e atuação em sociedade. Associado a isso, temos o conceito de compensação desenvolvido por Vigotski, que percebe a deficiência como sendo ocasionada pela relação entre a lesão orgânica e a cultura (VIGOTSKI, 1997 *apud* ROCHA e PLETSCHE, 2018). Para o autor, o ambiente – mediado pelos aspectos culturais – pode oferecer mecanismos de compensação, mesmo que para tal precise de recursos que tornem possível o desenvolvimento do indivíduo, revertendo uma possível exclusão.

Já nos anos 2000, com a intensificação das políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem ocorrendo contínuo aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência múltipla. Rocha e Pletsch (2018, p. 100) mostram que o quantitativo dessas matrículas passou de “62.283 em 2003 para 70.471 em 2015, representando crescimento de 13%. Especificamente, nas classes comuns do ensino regular, os dados mostram crescimento de 449%, passando de 7.640 estudantes em 2003 para 41.948 em 2015”.

É importante destacar que a inclusão vai além da atuação da escola e de seus atores, sendo importante uma articulação intersetorial, já que a efetiva inclusão desse estudante perpassa inúmeras esferas devido à necessidade de superação de problemas como os elencados abaixo:

[...] problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos cheguem à escola; além da falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde, uma vez que muitos alunos com essas deficiências sofrem com convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário. (ROCHA e PLETSCHE, 2018, p. 101).

Levando essas questões em consideração, temos que pensar a articulação da escola com outros aparelhos públicos, como os relacionados à assistência social (Centro de Referência de Assistência Social, Centro de Atenção Psicossocial, Centro de Atenção Psicossocial Infância-Juvenil e afins), à saúde (postos de saúde e clínicas da família), além daqueles relacionados ao controle e garantia de direitos (Conselho Tutelar, Varas da Infância e Adolescência), à cultura, entre outros.

Entretanto essa articulação só ocorrerá se houver um elo entre essas instituições formando uma rede multisetorial em prol do desenvolvimento desse estudante. Para isso, entendemos a família como tendo papel chave enquanto elo dessa rede. Sobre isso, Sá et al. (2019, p. 03) nos trazem a experiência do projeto JUNTOS, que visa a “apoiar as famílias para que possam tecer redes de apoio em suas comunidades, além de dar suporte para o desenvolvimento físico e nutricional de suas crianças”.

Sob essa perspectiva, temos a família não somente como responsável por procurar atendimento e transportar a criança, mas, dentro de suas possibilidades, participando ativamente da intervenção de cada órgão intersetorial na criança, tendo ciência do que está sendo feito, aprendendo sobre o papel de cada um e se instrumentalizando para atuar também, na ausência de um profissional, como mediador contínuo, seja no espaço do lar ou em outros em que somente a família estará com a criança. Em face do exposto, o projeto JUNTOS, conforme relatam Sá et al. (2019, p. 07), surpreende por:

[...] representar o lugar assumido pelas mães como possuidoras de um conhecimento, tornando-se especialistas da experiência. Nesse caso, elas desenvolvem esse conhecimento não só em função da necessidade de cuidar de seus filhos, mas porque promovem entre si redes de apoio.

Esse tipo de abordagem, além de colocar a família como protagonista no processo de desenvolvimento da criança, propicia, por meio da troca de experiências, que os profissionais possam conhecer detalhes da rotina familiar, aprendizados que essas famílias desenvolveram por meio da vivência no cotidiano, e pensar sua prática em conjunto com a família e não de modo hierárquico, impositivo.

Vale destacar que as famílias, independentemente de a criança possuir necessidade especial ou não, por vezes atuam sozinhas, mas em alguns casos podem contar com uma rede de apoio que torna a experiência da maternidade/paternidade mais leve.

Para responsáveis de crianças com alguma necessidade especial, essa rede, que também pode ser representada pela escola, ganha um contorno ainda mais importante, podendo tornar o desenvolvimento dessa criança mais eficiente. Podemos ressaltar que a própria família pode se constituir enquanto rede de apoio, mas existem outras possibilidades, como o exemplo mostrado por Sá et al. (2019, p. 07)

das mães de crianças com a síndrome congênita do vírus Zika no Rio de Janeiro [que] formaram uma associação chamada Lótus, que tem se destacado pela presença constante nos campos do debate público, seja com o executivo ou judiciário, mas também com o universo acadêmico.

Desse modo, a vivência da maternidade, nos casos de mães de crianças com necessidade especial, por vezes a leva a abdicar de suas experiências individuais para se dedicar ao cuidado da criança. Com isso, a escola, em conjunto com outras instituições, pode atuar também no sentido de, por meio de tratamentos e implementação de tecnologias assistivas, auxiliar no desenvolvimento cognitivo desse aluno, tornando essa criança mais autônoma e capaz de se inserir na sociedade.

Em face do exposto, apresentaremos a seguir uma proposta de como a escola pode atuar de forma inclusiva em prol da garantia do aprendizado de alunos com deficiência.

A AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO OBJETO/PRODUTO EDUCACIONAL

Após esse breve histórico que foi apresentado, focaremos no entendimento do processo de implementação da ambiência pedagógica associada à inclusão de estudantes com deficiência. Para esse entendimento, é preciso compreender o espaço escolar como o nosso recorte espacial, tendo em vista ser o local de circulação desses estudantes. Sua circulação, no entanto, não se restringe somente à sua sala de aula, bem como sua interação com outros atores e vivências se dá para além desse local, ocorrendo em todos os espaços da escola.

Desse modo, entendemos que é fundamental o aproveitamento desses espaços como potenciais lócus de aprendizado, já que este se dá não somente em âmbito formal, por meio das aulas, mas também pelas demais experiências, (res)significações e memórias construídas.

Tomando como base os estudantes com deficiência, anteriormente à ambiência pedagógica deve ser garantida a acessibilidade de todos, o que demanda um cuidado particular relacionado à arquitetura do prédio, principalmente na garantia de acesso daqueles estudantes que tem deficiências que afetam a sua mobilidade ou visão, por exemplo. É necessário garantir a eliminação de barreiras físicas que possam dificultar ou impedir a locomoção de pessoas com deficiência.

Nesses casos, para que seja possível a permanência e acesso, a escola deve possuir elementos como rampas de acessibilidade e/ou elevadores, banheiros com cabines

adaptáveis a cadeirantes, marcação no piso para estudantes cegos ou com baixa visão, além de placas de identificação dos espaços com escrita em fonte aumentada e em braile. A promoção da acessibilidade contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, na qual todas as pessoas possam desfrutar de seus direitos e participar plenamente da vida escolar e social.

Garantida a acessibilidade, o passo seguinte é pensar no suporte básico necessário para atendimento desse público. Sobre isso entendemos que:

[...] os apoios ou suportes podem consistir em: a) tecnologias simples ou de ponta que auxiliem em tarefas cotidianas ou em sistemas de comunicação; b) em recursos humanos, como uma pessoa do convívio familiar que possa orientar um sujeito em tarefas do dia a dia por este não ter autonomia para realizar sozinho, ou alguém especializado que trabalhe individualmente com uma pessoa em uma atividade determinada. Em outras palavras, propiciar instrumentos que deem suporte aos processos compensatórios é o primeiro passo para que este processo possa ser desencadeado. (ROCHA e PLETSCHE, 2018, p. 104).

Com base nisso, a escola deverá fazer um levantamento dos principais instrumentos necessários, e a decisão do que deve ser adquirido ou mesmo confeccionado para uso desses alunos deve ser tomada de forma coletiva, preferencialmente com envolvimento de órgãos de gestão democrática como conselhos escolares, associações de apoio à escola e grêmios estudantis, quando houver. Esse momento de tomada de decisões deve ser precedido por uma conversa com os atores que participam da comunidade escolar.

A comunidade deve ser instruída sobre aspectos básicos referentes à educação especial, e sugerimos que o coordenador pedagógico, junto à direção, fique responsável por pensar e liderar esse momento formativo. Esse momento é fundamental para uma melhor compreensão e sensibilização de todos visando a um melhor acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A reestruturação da escola enquanto espaço de inclusão deve envolver toda a comunidade, tendo em vista que o atendimento dos estudantes com deficiência não deve se restringir à sala de recursos multifuncionais (SRM), pois:

[...] para ensinar o aluno com deficiência ou autismo, principalmente, é necessária uma dinâmica pedagógica, que ultrapasse o trabalho realizado no contraturno na SRM, com investimento em estratégias que contemplem ações docentes que permitam conhecer sobre o processo de aprendizagem do aluno, para favorecê-lo com um ensino adequado às suas necessidades. (BRAUN e MARIN, 2016, p. 200).

Com base no exposto, é fundamental a presença, entre os componentes da comunidade escolar, de pessoas que tenham formação e/ou experiência no atendimento educacional especializado, para que possam compartilhar essa experiência com os demais. Esse profissional deverá ser peça chave na efetivação da ambiência pedagógica e no melhor uso dos espaços, sob a perspectiva do ensino colaborativo, tendo em vista que o:

[...] ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. (BRAUN e MARIN, 2016, p. 201).

Ressaltamos ainda a importância de se inserir toda proposta debatida no projeto político pedagógico (PPP) da escola, fazendo com que este possa ser acompanhado e desenvolvido em consonância aos demais projetos da escola e que reflita a preocupação com a diversidade e inclusão.

Com isso, após a sensibilização de todos, definição dos materiais e recursos financeiros necessários e suas fontes, dentre outros elementos que deverão constar para a efetiva implementação da ambiência pedagógica em prol do desenvolvimento de alunos com deficiência, na próxima seção deste texto conversaremos sobre como cada espaço da escola poderá ser adaptado a partir desta proposta.

ELABORANDO A AMBIÊNCIA EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste momento detalharemos como é possível organizar os espaços da escola de modo a proporcionar uma ambiência pedagógica que propicie maior acessibilidade e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e auxilie na promoção de seu efetivo aprendizado.

Para a melhor organização do pensamento, apresentaremos as informações a partir dos espaços que comumente estão presentes nas escolas.

Pátio e corredores de acesso

O pátio e os corredores de acesso da escola são espaços de suma importância, pois neles há interação entre todos os estudantes da escola independentemente da turma em que estão. Tendo em vista que, para algumas síndromes, a interação com pessoas fora de seu convívio pode gerar incômodos, esses espaços devem ser pensados de modo a torná-los o mais acolhedor possível a todos.

Como parte da proposta de ambiência, sugerimos especial atenção a paredes e murais, devendo estes ser locais de difusão de informação e de interação. Os murais devem conter imagens e mensagens que provoquem nos estudantes o sentido de respeito ao outro e cooperação mútua.

Formar um senso de coletividade e de pertencimento entre os estudantes da escola pode auxiliar no maior acolhimento dos colegas que possuam necessidades especiais. Nessa linha, sugerimos que a escola incentive a construção da identidade coletiva da escola, através de símbolos e siglas pelos quais os alunos se reconheçam enquanto membros de uma comunidade.

Dentro do possível, esses espaços coletivos devem ser organizados de forma a proporcionar cantinhos que possuam pufes ou almofadas para que grupos possam se reunir. Espaços voltados à arte também podem ser organizados, como locais no pátio que sejam destinados a apresentações musicais, como um “palco aberto”. Muitos estudantes gostam de dedicar o momento do recreio ao canto, dança ou uso de violão, entre outros instrumentos, e essas habilidades, quando desenvolvidas, podem integrar diversos sujeitos.

Alguns murais podem ser de uso coletivo dos estudantes, espaços em que possam trocar mensagens que os estimulem a ler para aqueles que não podem fazê-lo. Lembre-se: as paredes “falam”, e todos devem ser capazes de receber as mensagens que nelas estão!

Refeitórios

O momento da refeição é muito importante para a integração dos estudantes, e a participação e acolhimento de todos nesse local é fundamental. Em escolas onde há estudantes de origem popular, muitos destes em situação de insegurança alimentar, a garantia da refeição na escola propiciará que esses estudantes tenham saciadas suas necessidades básicas, o que, por sua vez, lhes permitirá um melhor aprendizado.

Estudantes com necessidades especiais podem ter seu acesso a esse espaço dificultado seja por problemas relacionados à locomoção, seja pela dificuldade de manuseio de instrumentos como garfo/faca. Em face disso, alguns constrangimentos podem ocorrer, por exemplo, conforme já mencionado, em decorrência de síndromes que fazem com que a pessoa não consiga utilizar talheres, ou que a fazem salivar em excesso ou ter dificuldades de deglutição. Em casos de pessoas com cegueira, por exemplo, o uso das mãos pode ser necessário para reconhecimento e manuseio da comida.

Pensando em questões como essas, o espaço do refeitório deve ter instrumentos como talheres adaptados, lenços e guardanapos para a garantia da higiene, e canecas que facilitem o manuseio. As paredes devem conter mensagens de inclusão, mostrar desenhos de crianças se alimentando juntas e ter, dentre as retratadas, crianças cadeirantes, deficientes visuais, dentre outras.

Banheiros

Banheiros são espaços fundamentais e, em alguns casos, não são acessíveis a todos. Pensando na ambiência pedagógica, sugerimos que os banheiros tenham imagens e mensagens relacionadas à saúde/higiene, como referência à lavagem das mãos, escovação dos dentes e uso do papel higiênico.

Os funcionários devem ser treinados e ter especial atenção à garantia de acesso de estudantes com necessidades especiais a esses espaços, visto que isso pode afetar

inclusive a saúde desses estudantes. Os banheiros devem estar bem-sinalizados, com alternativas de leitura em braile, além de ter adaptação para cadeirantes.

Sala de aula

Esse é o espaço onde os alunos passam a maior parte do tempo no período em que estão na escola. Por conta disso, sua ambiência deve receber atenção especial. É importante que a sala reflita a identidade da turma, fazendo com que os alunos se sintam acolhidos e pertencentes àquele local. A sala deve se enquadrar no que Yi Fu Tuan (1983) define enquanto lugar, tendo em vista que para o autor os lugares são construídos a partir das trocas íntimas que acontecem em um espaço.

Segundo Tuan (1983) os lugares são espaços de segurança, sendo saciadas nele as necessidades – materiais ou não. O autor enfoca as necessidades biológicas, mas podemos incluir ainda necessidades sociais, como o estar junto de seu semelhante, necessidades afetivas e mesmo a necessidade de expor sua personalidade, sua identidade.

Desse modo, para saciar as necessidades de todos os estudantes, dentre os quais aqueles que possuem necessidades especiais, no início de cada ano letivo, deve ser feita a anamnese da turma, sendo verificadas possíveis necessidades específicas, como aquelas relacionadas ao manuseio de instrumentos, baixa visão, entre outras, devendo também ser disponibilizado um armário que contenha material de apoio específico para essas necessidades.

A escola deve conter, de antemão, material em consonância com o desenho universal para aprendizagem – DUA, de modo a auxiliar a comunicação com estudantes que não sejam oralizados, por exemplo. Murais com mensagens básicas, como desejo de ir ao banheiro, podem auxiliar a comunicação de estudantes com dificuldades nesse campo.

Os estudantes não só podem como devem ser incentivados a participar da organização e construção desse espaço, bem como da confecção de instrumentos que percebam como necessários para a acessibilidade de colegas que possuam deficiência e/ou alguma necessidade específica percebida após a anamnese.

Espaços virtuais

O processo de ensino-aprendizado não se encerra no momento em que o estudante volta para casa. Sua interação e aprendizado continuam após as aulas, por meio de seus trabalhos de casa, pesquisas, interação com colegas ou mesmo com a escola através das redes sociais.

Desse modo, ressaltamos aqui a importância de se manter as redes sociais, sites da escola, entre outros meios, acessíveis a todos. Mensagens em grupos de WhatsApp

em que houver responsáveis ou estudantes com baixa visão, por exemplo, devem ser enviadas em forma de áudio, para que eles possam ter acesso ao conteúdo.

Muitos sites, atualmente, possuem diversos recursos de acessibilidade para deficientes auditivos e visuais, e a escola deve disponibilizá-los em seus espaços virtuais. Do mesmo modo, vídeos compartilhados pela escola devem conter legenda ou, quando possível, tradução em libras, além do uso do recurso *#pratodosverem*, com descrição das imagens.

Por fim, é importante que as imagens da escola nas redes sociais ressaltem o compromisso dessa comunidade com o acolhimento e respeito ao diferente.

O QUE SE ESPERA DA AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA?

Esta proposta de adaptação da ambiência pedagógica sob a perspectiva do ensino e inclusão de pessoas com deficiência visa a apresentar resultados que atendam ao proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, principalmente se considerarmos o objetivo dessa política de integrar os estudantes com deficiência nas classes de ensino regular. Conforme formulou Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 03), a PNEEPEI “tinha o objetivo de assegurar um sistema educacional inclusivo, garantindo o direito à matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas de ensino regular”.

Conforme percebemos por meio da revisão da literatura, por conta dessa política, houve, ao longo dos anos de sua vigência, aumento expressivo de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares, e, esperamos, como resultado da implementação da ambiência pedagógica, que os espaços da escola reflitam a diversidade de atores por hora existentes, promovendo o acolhimento dos estudantes com necessidades especiais e conscientização dos demais estudantes com relação ao respeito às diferenças.

Acreditamos, ainda, dentro do que prevê a PNEEPEI, que a ambiência pedagógica, na forma em que foi exposta ao longo deste artigo, atende aos eixos em que as ações relacionadas à política estavam organizadas, a saber: “1) formação de professores; 2) acessibilidade; e 3) organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (DAINEZ, SMOLKA e SOUZA, 2022, p. 03).

Desse modo, complementarmente, dentre os resultados esperados, podemos elencar os seguintes:

- a) impulsionar um movimento de busca por formação continuada pelos docentes da escola, liderados pelo coordenador pedagógico e sob a perspectiva do ensino colaborativo. A melhor formação profissional tenderá a proporcionar maior solidez às atividades pedagógicas desenvolvidas, bem como maior segurança dos profissionais da escola no trato de estudantes com deficiência, além de atender com maior efetividade ao proposto a partir da inclusão do tema no PPP da escola;

- b) mobilização de recursos, por meio de um esforço conjunto de avaliação dos espaços, a fim de promover efetiva acessibilidade de estudantes com deficiência aos espaços físicos da escola, caso esta ainda não os tenha garantido;
- c) mapeamento dos aparelhos públicos existentes no território que cerca a escola e maior integração intersetorial desta com demais instituições do entorno. Espera-se, ainda, que a escola, a partir desse projeto, seja reconhecida por seu trabalho de excelência no atendimento a estudantes com deficiência e possa ter apoio efetivo dessas instituições, culminando em melhores resultados desses estudantes no campo pedagógico;
- d) efetiva integração dos estudantes com deficiência matriculados na escola com os demais atores, bem como melhor aproveitamento destes de todos os espaços, projetos e atividades que a escola oferece. Espera-se, ainda, que a vivência e participação efetiva dos estudantes com deficiência na escola resulte em seu melhor aprendizado e autonomia.

Com base nos resultados esperados mencionados, acreditamos que a proposta, no que tange à escola, tenha impactos não somente nos estudantes com deficiência, mas em toda a comunidade escolar, dado o potencial mobilizador que a proposta traz.

Considerando o papel extramuros da escola enquanto instituição capaz de promover intervenções sociais, esperamos que haja mudanças diretas na realidade da sociedade como um todo na promoção de uma cultura de apoio e respeito à diferença.

Esperamos, ainda, como resultados dessa mobilização e intervenção nos ambientes da escola, que as famílias dos envolvidos sejam positivamente impactadas, e que a escola, ao cumprir seu papel de acolhimento e desenvolvimento psicopedagógico dos estudantes, possa atuar também enquanto rede de apoio para as famílias de estudantes com deficiência.

Acredita-se que o trabalho desenvolvido não só pela escola como por outras instituições que atuem articuladas a ela, possa ser mais efetivo no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, resultando em sua maior autonomia e, conseqüentemente, menor dependência com relação à família, quebrando o histórico capacitista que vem impedindo esses sujeitos de galgarem espaço na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo inicial refletir sobre a inclusão e efetivo aprendizado de estudantes com deficiência, um desafio que vem sendo debatido durante décadas no Brasil, conforme retrata a literatura selecionada.

Percebemos que ainda há muito que se avançar tanto em termos de legislação que garanta atendimento pleno e de qualidade a esse público como em seu efetivo cumprimento.

Sobre isso, é importante ressaltar o retrocesso representado pelo Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, revogado em 2023. Esse decreto explicita que há alunos com deficiência que não se beneficiam das escolas regulares. Assim, para Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 13), essa legislação “coloca as pessoas com deficiência à margem do processo de escolarização regular, restringindo as possibilidades de vivência nas relações sociais”. O decreto, portanto, contraria inúmeros estudos e avanços até então conquistados a partir da implementação da PNEEPEI e acendeu um alerta acerca do risco de retrocessos nessa área.

Na contramão do decreto, defendemos ser fundamental a implementação de projetos que mobilizem a comunidade escolar no acolhimento a todo tipo de diferença, levando a uma maior compreensão de todos os sujeitos acerca do tema da inclusão para o melhor atendimento aos estudantes com deficiência.

Desse modo, acreditamos que a proposta de uso da ambiência pedagógica voltada ao atendimento e inclusão de estudantes com deficiência pode ser um potente instrumento de integração, mobilização e sensibilização da comunidade escolar em prol dessa causa e promover efetiva inclusão e aprendizado dos estudantes da escola.

SOBRE O AUTOR

Rafael Chaves Vasconcelos Barreto: Doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas e bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. No momento realiza estágio pós-doutoral na Escola Nacional de Ciências Estatísticas na área de População, Território e Estatísticas Públicas. É professor na SME-RIO, atuando também como professor formador na SEEDUC-RJ e como pesquisador do grupo GENERIS – Gênero, Sexualidades, Reprodução e suas Interseccionalidades.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
2. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
3. BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 15 ago. 2024.
4. DAINÉZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza B.; SOUZA, Flávia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educação & Sociedade*, v. 43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.256418>

5. FREIRES, Leogildo Alves et al. Contrastando opiniões acerca da adoção de crianças por casais hétero e homossexuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, n. spe 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003216273>
6. MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
7. MENDES, Enicéia G. Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842>. Acesso em: 15 ago. 2024.
8. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 28 maio 2023.
9. ROCHA, Maira Gomes de S. da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>.
10. SÁ, Miriam Ribeiro C. de et al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, n. 12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00233718>
11. TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Submissão em 20 de julho de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.

