



ISSN: 2230-9926

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

# IJDR

*International Journal of Development Research*

Vol. 10, Issue, 08, pp. 38864-38870, August, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19449.08.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

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

\*<sup>1</sup>Luciano Tadeu Corrêa Medeiros <sup>2</sup>Ariana Souza Carneiro <sup>3</sup>Bianca Marinho de Souza, <sup>4</sup>Joaquina Ianca dos Santos Miranda and <sup>5</sup>Kátia Maria Barros de Miranda

<sup>1,2,3,4</sup>Universidade Federal do Pará (UFPA)

<sup>5</sup>Secretaria Municipal de Educação – São Miguel do Guamá – Pará (SEMED)

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 18<sup>th</sup> May 2020

Received in revised form

27<sup>th</sup> June 2020

Accepted 11<sup>th</sup> July 2020

Published online 26<sup>th</sup> August 2020

#### Key Words:

Inclusion. Interaction. Socialization.  
Disabled Person. Affectivity.

\*Corresponding author: Bianca Marinho de Souza,

### ABSTRACT

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 quantiqualitativo, 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.

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

Citation: Luciano Tadeu Corrêa Medeiros, Ariana Souza Carneiro, Bianca Marinho de Souza, Joaquina Ianca dos Santos Miranda and Kátia Maria Barros de Miranda. "A pessoa com deficiência no contexto da sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas Brasileiras", *International Journal of Development Research*, 10, (08), 38864-38870.

### INTRODUCTION

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 projeto de inclusão, isso torna-se denúncia 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). A Sociedade Civil e a própria Escola Pública têm se mobilizado para que um número considerável de alunos nessa condição sejam inseridos no sistema educacional, mas isso se torna apenas o primeiro passo dos muitos que se precisam para que o aluno esteja diante de um processo educativo que lhe permita estar incluído, visto que sua inserção na Escola Pública parta da efetivação da garantia de um direito já preconizado na legislação brasileira e direcionado a todos os sujeitos, não apenas a uma parcela. Portanto, esses sujeitos se encontram como detentores do direito de estar na escola pública, para tanto, essa escola deve estar preparada para atender a demanda de alunos, visto que a mesma tem o dever de proporcionar o seu desenvolvimento e dar uma resposta na busca de ações que

venham reparar as desigualdades históricas a que esses sujeitos foram subjugados, cuja consequência foi a exclusão dos mesmos, que se viram por um longo período sem acesso à Escola Pública. 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 que envolvem esses alunos PCD no interior da sala de aula, por ser este – além de um espaço de aprendizagem –, um ambiente de desenvolvimento de afetividade e interatividade entre os alunos dessas escolas?

**Caminhos Metodológicos:** A investigação desenvolvida tem caráter qualitativo e contou com uma pesquisa de 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 Educacionais e Pedagógicas.

Também foi desenvolvida uma pesquisa *in locus*, 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. 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 proximidade<sup>1</sup> de acordo com o modelo apresentado pelo pesquisador José Leon Crochik (CROCHIK, 2016), adaptada para ser usada na coleta de dados. 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. 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 presentes na pesquisa, juntamente com aqueles que fizeram parte como os sujeitos de nossas investigações, para que, através de suas ações, pudéssemos desenvolver as análises pertinentes ao que se buscou identificar através dessas observações. Estes sujeitos encontram-se relacionados na tabela 1, juntamente com a identificação dessas escolas.

Tabela 1. Sujeitos da pesquisa

Escolas	Alunos	Professores	Auxiliares
A	13	1	0
	25	1	0
B	28	1	0
	28	1	0
C	24	1	0
D	30	1	0
E	31	1	1
F	28	1	0
Total	207	8	1

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). Para isso, reunimos essas informações na Tabela 2.

Tabela 2. Número de alunos PCD e não PCD por turma

Turma	Alunos PCD	Alunos Não PCD
1A	1	11
2B	9	7
1B	2	24
2B	2	24
1C	1	22
1D	2	26
1E	2	27
1F	2	24

Esses dados nos possibilitam 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 desenvolvendo suas relações de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2012), suas interações sociais e, dentro dessas situações, seus elos de afetividade na Escola (CROCHIK, 2016).

<sup>1</sup>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).

Trazemos ainda dados importantes 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 e sem deficiência –, são os dados que se referem ao quantitativo e ao percentual de representatividade desses alunos no interior da escola no geral (MEDEIROS, 2020), bastante significativos em relação à presença da PCD no interior da escola. Esses dados mostram que a presença dessas pessoas atingem números expressivos e projetam tanto pesquisadores como os próprios educadores para o 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), pois identificamos que esse volume de sujeitos na condição de PCD representa, para própria Escola Pública, a necessidade de um projeto educativo que seja efetivo, uma vez que a inclusão desses alunos deve ser, ao menos minimamente, possibilitada (MEDEIROS, 2020) e, nas seis escolas pesquisadas, pudemos traçar esse parâmetro, cujos dados podem ser identificados na Tabela 3.

**Tabela 3. Quantitativo/percentual de alunos**

Indicativo	Alunos nãoPCD	Alunos PCD
Quantitativo	175	21
Percentual	89%	11%

Ressalta-se a importância de compreendermos, além do quantitativo e do percentual, a logística da ocupação espacial pelas PCD na sala de aula, pois a posição espacial que os alunos ocupam nesses ambientes (CROCHIK, 2018; MEDEIROS, 2020) pode identificar situações que possibilitem perceber qual seu grau de ação no interior da sala (LIBÂNEO, 2012), visto que essa localização espacial pode provocar, em determinados momentos, limitações a ponto de interferir nas suas 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 da tabela 4.

**Tabela 4. Localização espacial dos alunos em sala de aula**

Turma	Onde sentam (PCD) na sala de aula?
1A	Frente
2A	Frente
1B	Frente
2B	Frente
C	Frente
D	Frente
E	Laterais
F	Indefinido

Outros dados que se referem à ocupação dos espaços pelas PCD em sala de aula também foram verificados, pois, esses dados identificam o volume de preferência no posicionamento desses alunos no interior das salas (MAZOTTA, 2005). Para isso, foram traçados os percentuais desse posicionamento espacial da PCD no interior da sala de aula, que se encontram na tabela 5.

**Tabela 5. Percentual de localização espacial dos alunos em sala de aula**

Onde sentam (PCD) na sala de aula	Percentual
Frente	75%
Lateral	12,5%
Indefinido	12,5%

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 perguntas que estavam ligadas a um questionamento central onde se perguntava aos alunos: *Se você precisasse escolher um dos alunos da sala de Aula.*, a partir disso os alunos teriam que responder citando um único nome em cada quesito e através das perguntas feitas tendo essa orientação, buscou-se identificar uma projeção tanto de proximidade, quanto de rejeição entre os alunos, sendo que, para alcançar esses resultados, os alunos precisaram responder a 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 na tabela 6.

**Tabela 6. Perguntas pontuais para a elaboração da Escala de Proximidade**

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? Por quê?
3 – Com que aluno você prefere estudar em casa? Porquê?	3 – Com que aluno você não gostaria de estudar em casa? Porquê?

A partir da aplicação da Escala de Proximidade nas turmas pesquisadas, apresentamos os dados acerca do índice de proximidade e rejeição desenvolvidos pelos alunos com e sem deficiência no interior das salas de aula dessas turmas (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020). Esses dados são o resultado do cruzamento das informações obtidas através da pesquisa com a utilização do questionário de aplicação da Escala e apresentam os resultados tanto do maior, ou menor, índice de preferência, quanto do maior e menor índice de rejeição entre os alunos nessas turmas (CROCHIK, 2016).

Durante a aplicação dos questionários da pesquisa que coletou os dados para a elaboração da Escala, todos os alunos ficaram livres pra responder e citar quaisquer dos alunos, de acordo com sua afinidade e rejeição. Tanto alunos com deficiência, quanto alunos sem deficiência participaram (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020), porém, foram retirados apenas os dados que dizem respeito às referências feitas às PCD pelos alunos com e sem deficiência, para identificar o nível de proximidade e de rejeição entre esses alunos (MEDEIROS, 2020), pois 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). Na tabela 7, detalhamos essa situação para entendermos melhor esses resultados.

Outros dados foram coletados durante a pesquisadas 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).

**Tabela 7. 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%

São observações sobre situações objetivas do fazer docente e estão relacionadas às ações pedagógicas desses professores (LIBÂNEO, 2012). Para que o detalhamento se torne mais claro, pontuamos algumas dessas ações desenvolvidas pelos alunos e professores e as apresentamos na tabela 8.

**Tabela 8. Atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos**

Escola	Participação de atividades em grupo pelos alunos PCD	Participação das PCD em tarefas individuais.
A	Não	Sim
B	Sim	Sim
C	Sim	Sim
D	Sim	Sim
E	Sim	Sim
F	Sim	Sim

A interação entre os alunos durante sua permanência em sala de aula também foi observada de forma pontual (MEDEIROS, 2020), pois é uma das situações que podem identificar como as PCD se socializam no interior desses espaços (BOOTH& AINSCOW, 2002). Na tabela 9, mostramos o resultado das observações nesse segmento feitas nas escolas.

**Tabela 9. Interação entre os alunos**

Escola	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 <i>bullying</i>
A	Sim	Sim	Não
B	Sim	Sim	Sim
C	Sim	Sim	Sim
D	Sim	Sim	Sim
E	Sim	Sim	Não
F	Sim	Sim	Não

Essa tabela mostra de que forma a PCD é tratada pelos demais alunos da mesma turma, como ela se relaciona com os alunos que não apresentam deficiência (MEDEIROS, 2020), bem como se esses alunos, de alguma, forma externalizam sentimentos de afinidade ou repulsa pelas PCD, como o *bullying* – que é uma das principais ações discriminatórias sofridas por aqueles que apresentam características diferenciadas, comportamentos excêntricos e identidades diversificadas – por parte daqueles que não compreendem a

diversidade dos sujeitos existentes (MEDEIROS, 2020), resultando no preconceito externalizado pelos que não reconhecem a igualdade dos sujeitos diferentes (ADORNO, 1995; CROCHIK, 2016). Em relação aos processos que envolvem diretamente o professor e a PCD no interior da sala de aula, pontuamos as ações que indicam a necessidade de se manter uma proximidade com esse aluno (BOOTH& AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005), visto que as atenções às PCD precisam de fazeres pedagógicos diferenciados (MEDEIROS, 2020), pelo fato desses alunos carecerem de ações educativas que sejam elaboradas de acordo com necessidade individual de cada um (LIBÂNEO, 2012), em virtude da(s) deficiência(s) apresentada por eles (MAZOTTA, 2005). Apresentamos, na tabela 10, o resultado dessas observações.

**Tabela 10. Relação professor-aluno**

Escola	Estímulo do professor em relação à PCD	Como o professor acompanha a PCD
A	Dirigida	Igual
B	Não informado	Igual
C	Espontânea	Diferente
D	Dirigida	Igual
E	Espontânea	Igual
F	Espontânea	Igual

Por fim, apresentamos o percentual das ações que foram pontuadas e que envolveram as PCD em suas relações com os outros alunos sem deficiência e com os professores na sala de aula (MEDEIROS, 2020), cujos dados já foram mostrados anteriormente. Esses dados percentuais buscam identificar, a partir de uma visão global, como essas situações podem ser percebidas na delimitação da sala de aula (CROCHIK, 2016). O percentual relacionado à essas observações pontuais encontra-se na tabela 11.

**Tabela 11. Percentual de interação/ participação dos alunos/ações pedagógicas**

Indicativo	Percentual
Interação entre alunos PCD ou não	100%
Presença de <i>bullying</i>	50%
Participação de atividades em grupo dos alunos PCD	83,3%
Participação de tarefas em relação à PCD	100%
Estímulo do professor em relação à PCD	Espontânea 50% Dirigida 32% Não informado 18%
Como o professor acompanha a PCD	Igual 3,3% Diferente 16,7%

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 encontram (MEDEIROS, 2020) e, ainda, intenta identificar como a presença dos mesmos tem impactado a sala de aula (BOOTH& AINSCOW, 2002; MAZOTTA, 2005; MEDEIROS, 2020), pois são dados relevantes para que se perceba, através deles, as situações a que estão sendo submetidos os alunos PCD nas Escolas Públicas brasileiras (MAZOTTA, 2005). Com isso, objetiva-se entender qual grau de inclusão da PCD está

sendo proporcionado pelas Escolas Públicas brasileiras (CROCHIK, 2009; 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 (Tabela 3) que se encontram nessas condições, nesses ambientes e em meio a esses processos (MAZOTTA, 2005). Nesse sentido, é importante a pesquisa das relações que envolvem aqueles que se diferem por apresentarem qualquer deficiência (CROCHIK, 2016), na busca de entender como a diferença apresentada pelos alunos pode interferir no processo não somente educativo, mas também de socialização em que se encontram esses alunos no interior desses ambientes escolares (CROCHIK, 2009).

A Escola Pública brasileira tem desenvolvido suas ações na tentativa de equiparar a condição desses sujeitos com deficiência com a dos 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 emancipadora e 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). Na tabela 1, nitidamente percebemos a desconformidade do quantitativo desses sujeitos em cada sala de aula (CROCHIK, 2016; MEDEIROS, 2020) e entendemos a urgência com que determinadas situações precisam ser reparadas (BOOTH& AINSCOW, 2002).

A exemplo do que mostra a tabela 2, na turma 1B não há como o professor trabalhar o processo de desenvolvimento desses alunos com uma demanda de PCD além do que é possível em uma única sala de aula (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). Esta situação sugere que está isto pode impactar diretamente o processo de socialização desses alunos (CROCHIK, 2016), pois a PCD precisa em todos os momentos de uma atenção diferenciada

(BOOTH& AINSCOW, 2002; MEDEIROS, 2020), e um professor com mais de um aluno nessa condição – no caso da turma em questão, que possui nove alunos com deficiência dos dezesseis alunos da classe – precisaria de mais de um professor, ou ao menos auxiliares. Em cada uma das outras 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, na tabela 2, percebemos no âmbito geral da escola que esse quantitativo é grande (CROCHICK, 2016) e, quando observamos pelo percentual, identificamos 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 esses 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 autonomia e emancipação do aluno (FREIRE, 1996), porém essas situações não ocorrem de forma suficiente.

O fato de, na maioria das turmas, os alunos sentarem na frente, como observamos na tabela 4, segundo os professores, é um ponto positivo para eles como educadores, envolvidos em situações diversas, (MEDEIROS, 2020), mas essa PCD, quando observadas pelos pesquisadores, embora tenham uma interação com o professor, não estão interagindo com os demais alunos (CROCHIK, 2009) e ficam, durante a aula, apenas se direcionando ao professor, sendo que os demais alunos interagem entre si (MEDEIROS, 2020). Assim, nos momentos de explanação, as PCD permanecem nitidamente sem participação alguma, comportando-se apenas como meros espectadores (MAZOTTA, 2005). Isso pode ter uma relação com a deficiência apresentada, mas no geral a percepção se aplica à grande maioria. 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

(Tabela 8 e 11), mas, no momento de desenvolverem atividades em grupo, a PCD na maioria das vezes não é cogitada pelos alunos para integrarem os grupos que se formam e, em muitas dessas situações, nem são bem aceitas 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 compreender que ter uma deficiência não faz do sujeito um deficiente, mas uma pessoa que se encontra em uma condição onde sua aprendizagem necessita de um atendimento especializado de acordo com essa necessidade específica (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 apresentada na tabela 7, 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). As respostas dos alunos que não possuem deficiência foram relacionadas somente entre eles, com uma única exceção sutil para uma aluna que apresentou uma única citação sobre uma PCD dentre as respostas de positividade, mas, no geral, as crianças sem deficiência têm uma preferência por representantes de seu mesmo grupo (CROCHIK, 2016). Já em relação à rejeição, os alunos sem deficiência também apresentam rejeição entre si, e uma única aluna PCD teve, nas análises, uma aparição negativa (MEDEIROS, 2020), que acontece quando todos os demais em uma turma são de alguma forma citados, porém, a negativa não se dá pelo fato de a PCD não ter seu nome citado por nenhum dos outros alunos, mas por todos os outros terem sido citados e somente ela não (CROCHIK, 2016). Nem nas turmas onde a PCD se encontra em número de dois, essas alunas citaram uma a outra, e a tabela com o percentual produzido pela escala indica que, em todas as turmas, as PCD se encontram com zero por cento de rejeição e com zero por cento de preferência entre os alunos no geral (MEDEIROS, 2020), sem considerar as duas situações colocadas conforme o que foi anteriormente informado na tabela 7. Essa situação não significa dizer que a PCD 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 fato da própria condição docente de não conseguir desenvolver meios de sanar essa situação (MEDEIROS, 2020).

Nas relações desenvolvidas entre os alunos (Tabela 9), podem até se diferenciar da dos professores que desenvolvem seus fazeres na tentativa de incluí-los (Tabela 10 e 11), 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 (Tabela 7) (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).

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 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) no momento de desenvolverem suas relações sociais com os outros sujeitos que não apresentam deficiência (CROCHIK, 2016). 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).

**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 nas Séries iniciais do

Ensino Fundamental, 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. O Brasil possui um povo bastante diverso por incorporar, em sua formação, características de diferentes culturas e diferentes identidades, mas ainda se pode perceber que, em muitas ocasiões, o diferente é tratado com alguma forma de preconceito e isso se agrava quando as diferenças ultrapassam esses quesitos culturais e sociais. 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.

Opreconceito 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, pela falta de propostas educativas verdadeiramente inclusivas e pela ausência de ações efetivas que tenham essa finalidade, na tentativa de equiparar as relações desses sujeitos em seu meio e na construção do mundo que por eles também é representado.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. (1995). Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_ (1995). *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. (M.H.Ruschel, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.
- BOOTH, T& AINSCOW, M. (2002). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (A. B. da Costa & J. V. Pinto, Trad.). Sintra: Cidadãos do Mundo.
- CROCHIK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B. & CASCO, R. (2009). Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59.
- CROCHIK, J. L. (Org.). (2016). *Educação inclusiva: algumas pesquisas*. Novas Edições Acadêmicas: Saarbrücken.
- CROCHIK, J. L. (2018). *Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva*. São Paulo: IPUSP.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. (35a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- LIBÂNEO, J. C. (2012). *Didática: Velhos e novos Tempos*. São Paulo: Cortez.
- MAZOTTA, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- MEDEIROS, L. T. C. (2020). *Educação Pública e Inclusão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (Pa)*. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 12178-12198.

\*\*\*\*\*