

**A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE  
PARANAÍBA (MS): REFLEXÕES SOBRE  
A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO MONITOR  
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**SCHOOL INCLUSION IN THE PARANAÍBA-MS  
CITY: REFLECTIONS ABOUT THE MONITOR'S  
PROFESSIONAL ROLE WITH DISABLED  
STUDENTS**

Ana Claudia de Souza\*

Giovani Ferreira Bezerra\*\*

Milene Ferreira Bezerra\*\*\*

Priscila do Nascimento Costa\*\*\*\*

Washington Cesar Shoiti Nozu\*\*\*\*\*

**Resumo:** A fim de garantir condições mínimas de acesso e permanência dos alunos com alguma deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular, muitos sistemas de ensino têm recorrido à contratação de monitores para realizar o acompanhando dos educandos com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar. Essa nova função, entretanto, parece mal compreendida, gerando situações de exclusão velada. Por isso, o objetivo deste trabalho é justamente refletir sobre como tem se caracterizado a prática desses profissionais no sistema municipal de ensino de Paranaíba (MS), tomando por base os dados de questionário aberto aplicado junto a uma amostra de cinco monitores. Pela análise dos dados, percebe-se que os monitores, também chamados de auxiliares, privilegiam a socialização dos alunos que lhe são confiados, mantendo uma relação distante com a

coordenação pedagógica e mesmo com os professores regentes, o que ratifica a ideia de uma *inclusão excludente*.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Monitores de alunos com deficiência. Prática pedagógica.

**Abstract:** To ensure minimum conditions of access and retention of students with disabilities in classrooms of regular schools, many school systems have resorted to hiring monitors to perform the tracking of pupils with special educational needs in school routine. This new function, however, seems misunderstood, creating situations of exclusion veiled. Therefore, the aim of this paper is to reflect on how they have characterized the practice of these professionals in the municipal school system of Paranaíba-MS, based on data applied from open questionnaire to a sample of five monitors. For the data analysis, it is noticed that the monitors, also called auxiliary, favor the socialization of the students entrusted to it, keeping a distant relationship with the pedagogical coordination and even with the teachers, which confirms the idea of *inclusion exclusionary*.

**Keywords:** Inclusive Education. Monitors students with disabilities. Pedagogical practice.

## Introdução

Nos últimos anos, em especial a partir da década de 1990, a inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido a realidade educacional vivenciada nas escolas comuns<sup>1</sup> de todo o país, ainda que se possam lançar muitas críticas ao modo como a perspectiva da educação inclusiva é concebida e operacionalizada. Vale lembrar que esse movimento em defesa de uma escola inclusiva, para todos os alunos, independentemente de sua condição ontogenética, tem sua origem associada, sobretudo, às proposições político-pedagógicas oficializadas em duas grandes conferências internacionais: a *Conferência Mundial sobre Educação para todos*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). Da primeira resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, ao passo que da segunda adveio a *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação especial*.

Também a título de contextualização, é importante esclarecer que, durante a década de 1990, e até o começo dos anos 2000, ainda se observava, no Brasil, a dualidade entre a *integração* e a *inclusão escolar* de pessoas com deficiência<sup>2</sup>. Os dois modelos coexistiam enquanto concepções que disputavam a hegemonia no âmbito da educação especial, com prevalência do modelo *integrador*, situação que se inverte ao longo da primeira década do século XXI, com a incorporação oficial dos princípios da inclusão total no país (MENDES, 2006). Na literatura especializada, tem se entendido a *integração* como um processo que

[...] ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. *Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.*

[...]

Nas situações de integração escolar, *nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.* (MANTOAN, 2006, p. 18, grifos nossos).

Já os princípios da inclusão total opõem-se radicalmente ao modelo integrador, questionando seus critérios de seletividade e normalidade. Assim, como esclarecido por Mendes (2006, p. 393): “No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.” A inclusão total, portanto, “[...] advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência [...]” (MENDES, 2006, p. 394). Mantoan (2004, p. 40, grifo nosso), sem aludir ao termo inclusão total, não deixa de reconhecer também que:

*Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.*

Aqui, no Brasil, alguns avanços legais nesse sentido já podiam ser observados desde a promulgação da Constituição Federal de

1988 (BRASIL, 1988), logo após o conturbado período da ditadura militar por que passara o Brasil, entre os anos de 1964 e 1985<sup>3</sup>. A nova Carta Magna, resultante de um processo de efervescência política, trouxe como um dos objetivos fundamentais, em seu artigo 3º, inciso IV, o desafio de “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988). Ademais, reconheceu a educação como direito básico de todos os cidadãos, a ser garantida mediante articulação entre o Estado e a família, consoante o disposto no artigo 205. Pelo menos no plano jurídico-político, pôde-se observar a tentativa de se construir, tomando-se por base o texto constitucional, uma sociedade mais plural e menos restritiva, inclusive facilitando-se a participação das pessoas com deficiência nas diversas esferas sociais.

Em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), favoreceu, no entanto, interpretações ambíguas para o delineamento de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, na medida em que sustentou, contraditoriamente, a ideia de um ensino especial separado e integracionista. De fato, a LDBN 9.394/96 fez referência a essa modalidade educacional em capítulo separado da legislação, como se a educação especial fosse um subsistema da educação geral. Desse modo, o sistema educacional permaneceu fracionado, revelando o caráter excludente que seguia implícito na letra dessa lei, a despeito dos avanços sociais e legais já reconhecidos pela legislação nacional e internacional, inclusive aqueles conquistados mediante a Constituição Federal de 1988 e as Declarações de Jomtien e de Salamanca.

Na concepção de Denari (2006, p. 43): “Nesta lei [LDBEN

9.394/96], a EE [Educação Especial] constitui um capítulo à parte, o que novamente gerou controvérsias [...]”, facilmente explicadas “[...] quando se percebe a exclusão da EE das reflexões em torno da educação geral.”

Sob essa perspectiva de análise, o artigo 58 da LDBEN 9.394/96 é emblemático, pois, de início, traz a marca da imprecisão conceitual acerca do lócus específico onde deve ocorrer o atendimento “aos educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), apresentando o espaço da escola comum como *alternativa preferencial*; mas, como se pode então deduzir, não a única. Em seguida, ao mencionar os sujeitos “portadores de necessidades especiais”, admite que:

“O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996).

Este trecho revela que, para a LDBEN 9.394/96, ainda seria plausível o encaminhamento dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais para classes e mesmo escolas especiais, caso estes não conseguissem se integrar às classes comuns.

Não é exagero afirmar, portanto, que a LDBEN 9.394/96 ainda manteve a legalização de mecanismos sociais e educacionais excludentes, ao menos no que concerne às políticas para os sujeitos com deficiência. Contudo, seria injusto negar os avanços da mesma Lei, porquanto esta reconheceu a oferta de educação especial como dever constitucional do Estado, a partir da educação infantil, inclusive citando que: “O Poder Público adotará, como

alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.” (BRASIL, 1996). Tal ampliação do atendimento aos educandos com deficiência na rede pública de ensino e nas salas de aula comuns concretizar-se-ia, porém, mais de dez anos depois, com as novas diretrizes educacionais para a educação especial inclusiva, oficializadas pelo Ministério da Educação em 2008, com o lançamento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Conforme cita Bezerra (2012, p. 127), pautando-se em fontes secundárias:

A estabilização definitiva da escola comum como espaço de inclusão ampla e irrestrita só ocorre a partir de 2008, com a implantação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Aliás, é no ano de 2008 que o número de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns supera, pela primeira vez, o quantitativo de alunos com deficiência matriculados apenas em escolas e classes especiais (BRASIL, 2008a; MOÇO, 2011).

Esta política, pelo menos em tese, eliminou a possibilidade de se matricular *alunos com deficiência* em escolas ou classes especiais, de forma substitutiva à escola comum. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no *contraturno*, a ofertado Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos os alunos com necessidades educacionais especiais, em *caráter complementar e/ou suplementar* à sua frequência na sala de aula comum. Passou-se a admitir, como *locus* desse AEE, tanto as antigas escolas especiais, redefinidas, porém, como centros educa-

cionais especializados em deficiência, devidamente conveniados aos sistemas de ensino, quanto as escolas públicas. Nesse último caso, a realização do AEE é viabilizada em salas de recursos multifuncionais, instaladas na própria escola onde está matriculado o aluno que dela necessitar, ou, então, disponíveis em outra escola pública da rede regular de ensino (BRASIL, 2008, 2009, 2011; FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

Nesse contexto, pode-se dizer que o país vem seguindo a tendência mundial de criar sistemas educacionais inclusivos e, portanto, menos restritivos à participação de pessoas com deficiência ou outras singularidades, com vistas à criação de uma sociedade mais democrática e pluralista. Os alunos com deficiência têm assegurado o direito de frequentar a escola ao lado das outras crianças e jovens da sua geração, em vez de permanecerem segregados em escolas especiais. Sendo assim, as escolas comuns precisam repensar sua função e organização institucional, inclusive recorrendo à contratação de novos profissionais. É o caso dos monitores, também chamados, às vezes, de cuidadores, cuja principal atribuição, no contexto escolar inclusivo, tem sido a de acompanhar os educandos com deficiência na escola comum, auxiliando o professor regente na mediação de seu desenvolvimento social e cognitivo.

Nesse aspecto, a Resolução n. 4, de 1º de outubro de 2009, cita, em seu décimo artigo, inciso VI, que:

“O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização [...] outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, *principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.*”

Em seguida, em parágrafo único, parece corrigir esse enfoque dado excessivamente ao aspecto do mero cuidar, lembrando que “Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial<sup>4</sup> em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.” (BRASIL, 2009, p. 2-3, grifo nosso). Nessas condições, a mediação educacional especializada, a cargo de um *auxiliar*, pode ser confundida com mero suporte nas atividades de vida diária ou, então, ocorrer ao sabor do imediatismo e do improvisto, haja vista a ausência de formação específica para o desempenho da função. As intervenções pedagógicas, assim processadas, tendem a ocorrer de maneira superficial. Glat e Pletsch (2011, p. 24) caracterizam essa forma de atendimento educacional especializado na sala comum como *mediação de aprendizagem*, explicando que:

O mediador ou facilitador de aprendizagem [...] é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum e que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. No caso dos alunos com deficiências severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de vida diária e locomoção na escola.

O trabalho que os auxiliares realizam, entretanto, é ainda mal compreendido e, nem sempre, constitui-se numa prática realmente inclusiva, pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, exi-

mindendo-se de sua educação e até ignorando-o(s). Nesse contexto, não é raro que existam duas práticas, isto é, a do monitor e a do professor regente. Enquanto este dá sequência ao conteúdo do livro didático, aquele, muitas vezes sem qualquer formação pedagógica para exercer o cargo que ocupa, realiza a aplicação descontextualizada e simplificada de atividades diferentes para o(s) aluno(s) com deficiência, incorrendo numa prática excludente (BATISTA; MANTOAN, 2007). Não costuma haver, desse modo, um trabalho coletivo e integrado de ambos os profissionais, a fim de se elaborar um planejamento didático coerente, capaz de contemplar todos os alunos, “[...] sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17). O monitor converte-se, desse modo, num simples acompanhante ou vigilante do aluno com deficiência, para que este não “atrapalhe” a rotina escolar.

Em Paranaíba (MS), o sistema municipal de ensino tem contratado, em regime temporário, diversos monitores para atender e acompanhar os alunos com deficiência, matriculados nas classes comuns das escolas públicas municipais. Diante dos equívocos habituais que essa prática tem suscitado em âmbito nacional, torna-se relevante, portanto, uma investigação sobre a realidade desse atendimento no município mencionado, a fim de observar se aí a prática do monitor tem se caracterizado por uma dessas duas hipóteses dicotômicas: a) se pelo diálogo constante com os demais professores, com a busca de novas possibilidades para direcionar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, ou se, b) conforme a tendência geral, perpetua-se a exclusão na inclusão (BATISTA; MANTOAN, 2007), relegando-se ao educando com deficiência um tratamento desigual e até ofensivo, com vigilância constante e superproteção, tal como

“[...] exigir que uma criança com deficiência, para que possa frequentar uma turma comum, seja permanentemente acompanhada por assistentes, até em situações em que isso é plenamente dispensável (recreio, brincadeiras etc.).” (FÁVERO, 2007, p. 19).

Por isso, tendo em vista a importância dessa problemática para o desenvolvimento da educação inclusiva no município, propôs-se a realização de uma pesquisa junto a esses profissionais, cuja existência enquanto categoria profissional é ainda muito recente e incerta, embora respaldada pela Resolução n. 4, de 1º de outubro de 2009. Há, também, muitas críticas endereçadas a essa forma de trabalho. Posicionando-se forma crítica à presença dos monitores ou “auxiliares de inclusão” nas classes comuns em que há alunos com deficiência matriculados, Bezerra (2012, p. 192-193, grifo do autor) ressalta que:

[...] com o incremento desses profissionais à escola, a prática pedagógica permanece vista a partir dela mesmo, ‘por dentro’, ocorrendo apenas uma acomodação institucional aos apelos inclusivistas, mas não o entendimento da escola como a síntese de múltiplas determinações. Observa-se, desse modo, um desdobramento da [...] racionalidade instrumental: além dos códigos e dos recursos técnicos elementares, acrescenta-se a figura de um monitor, fortalecendo-se a tese de que ‘é possível resolver’ os desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência olhando-se apenas para o contexto escolar. Ainda na direção tomada, se é pertinente cogitar a proposição de ‘novas’ formas de trabalho docente – com a presença de professores especializados ou mesmo de outros profissionais atuando em conjunto com o professor regente, no âmbito da escola comum – a contratação de estagiários ou auxiliares, justamente para atender alunos que requerem apoios intensos e sistematizados, em virtude de síndromes, deficiências ou outras formas de desenvolvimento diferenciado, longe de representar a ‘so-

lução' dos desafios aludidos, demonstra a materialização do 'atendimento universal precário' (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 29) ofertado aos alunos com (e sem) deficiência na *escola para todos*.

Diante do exposto, entendemos que a temática abordada por este artigo, qual seja, a atuação dos monitores de alunos com deficiência, demanda, ainda, muitos estudos para se (re)pensar os limites e possibilidades de sua prática profissional nas escolas comuns, tendo-se como referência o fato de que o trabalho da escola é, sobretudo, pedagógico. Nesse sentido, com os resultados da pesquisa ora apresentada, esperamos contribuir para um maior conhecimento a respeito de como vem se encaminhando, sem perder de vista as fronteiras e particularidades da realidade pesquisada, essa prática dos citados monitores, cotejando seus próprios relatos com os referenciais da proposta de educação inclusiva.

## **Método**

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada no mês de agosto do ano de 2010, em três escolas paranaibenses da rede municipal de ensino (A, B e C). Um questionário com perguntas abertas foi entregue a cinco monitores de alunos com deficiência atuantes nessas escolas (sujeitos A1, A2, B1, B2 e C1), os quais se dispuseram em responder às perguntas, recebendo os devidos esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, suas formas de divulgação e os propósitos do estudo, concordando com sua realização, mediante assinatura de termo de livre-consentimento.

Alguns dos sujeitos respondentes preferiram levar o questionário para casa e entregá-lo depois aos pesquisadores, enquanto outros preferiram respondê-lo no ato da apresentação, sem tempo de espera. No conjunto, os dados obtidos constituem uma amostra significativa para analisar a problemática levantada sobre a prática pedagógica dos monitores de alunos com deficiência no sistema municipal de ensino da cidade de Paranaíba (MS). As perguntas estavam organizadas da seguinte forma:

1. *Como é seu trabalho como monitor(a) de alunos com deficiência(s) na sala de aula comum?*
2. *Como é sua relação, enquanto monitor, com o corpo docente e a coordenação pedagógica dessa escola em que você atua?*
3. *Qual a sua formação profissional?*

## **Resultados e discussão**

A análise das respostas leva a algumas conclusões significativas para a compreensão da forma como a proposta da educação inclusiva vem se configurando no município de Paranaíba (MS), a partir do trabalho dos monitores pesquisados. Isso começa a ser percebido já pela primeira pergunta do questionário. A questão inicial buscava investigar, explicitamente, como o monitor caracteriza seu próprio trabalho, a fim de perceber quais são, de fato, suas atribuições.

As respostas a essa primeira pergunta indicaram que ainda existe uma forte prevalência, no ideário escolar, quanto à ideia de que o objetivo maior da inclusão de pessoas com deficiência, no

contexto das escolas regulares, é basicamente promover sua socialização. Tal fato é perceptível nas respostas dos sujeitos A1 e A2, notação que simboliza dois sujeitos diferentes da escola A, explicitada acima.

O sujeito A1 cita que, além de trabalhar para dar apoio pedagógico ao aluno, na sala de aula, tenta garantir também “[...] a melhor socialização possível”, transpondo “[...] essa ponte que existe entre os alunos [...]”. O sujeito A2, embora reconheça que seu trabalho tem como objetivo auxiliar o aluno na classe, acaba enfatizando, de forma emblemática, sua preocupação com a socialização do aluno, quando afirma que “[...] nosso grande papel é realizar a socialização desses alunos dentro e fora da sala de aula”.

Esse aspecto entra em conflito com a própria ideia de inclusão escolar, pois, segundo Batista e Mantoan (2007), a prática pedagógica inclusiva não pode se restringir à dimensão do social. De acordo com as autoras,

[...] é importante salientar que a ‘socialização, justificada como único objetivo da entrada desses alunos [com deficiência] na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação [educacional] e muito menos significa que está havendo inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja freqüentando um ambiente escolar comum. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 27).

Dessa forma, é possível perceber que a maior preocupação desses monitores não é necessariamente levar os educandos com

deficiência à apropriação do conhecimento científico e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, procurando, com seu trabalho, encontrar vias alternativas para promover a aprendizagem dos alunos, com a valorização das suas habilidades (VYGOTSKI, 1997). Ao contrário, parece que o objetivo principal de seu trabalho é realizar a suposta socialização, como se esta fosse a *missão* da escola. Na verdade, como destacam Batista e Mantoan (2007), isso nem sequer poderia ser chamado de socialização, mas como uma tolerância velada, dissimulada, que negligencia as potencialidades cognitivas dos alunos, por se desacreditar, *a priori*, em suas capacidades, levando-se à segregação disfarçada, camuflada pelo mito da interação social.

Já o sujeito da escola C, ora identificado como C1, parece ter maior clareza a respeito de suas atribuições como monitor de alunos com deficiência, pois se preocupa, sobretudo, com a aprendizagem do aluno, buscando auxiliá-lo pedagogicamente por meio de suas interferências “[...] durante as atividades e resoluções dos exercícios e avaliações” (C1). Tal conduta, do ponto de vista vigotskiano, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com Vigotski (2008), é pela mediação do educador e pelas pistas que este oferece durante a resolução das atividades propostas que a criança, inicialmente por imitação, pode se apropriar de novos conhecimentos e superar, progressivamente, suas limitações intelectuais, internalizando as funções psicológicas superiores. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 101):

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.

Portanto, é de suma importância que o monitor, um adulto e um parceiro mais experiente, direcione a aprendizagem da criança, estabelecendo com ela uma relação intersubjetiva, como parece ser o caso do sujeito C1. Este também deixa perceber uma maior atenção à singularidade de cada aluno e às suas dificuldades, que podem ser superadas, outro pressuposto básico de Vygotski (1997) para a educação de pessoas com deficiência. O autor afirma, nesse sentido, que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas sim desenvolvida *de outro modo*.” (VYGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa, grifo do autor). Em outras palavras, trata-se de uma criança cujo desenvolvimento se processa de forma qualitativamente peculiar. Isso não significa, em absoluto, estabelecer diferenças quantitativas entre as crianças com ou sem deficiência, mas perceber cada uma delas como seres singulares, com especificidades e necessidades que também devem ser levadas em conta pela prática pedagógica do monitor e/ou do professor, como aparentemente se depreende do relato de C1.

Na escola B, um dos sujeitos respondentes, B2, também demonstra maior entendimento quanto às suas funções, citando inclusive que uma de suas atribuições é “[...] participar e discutir [o] planejamento elaborado pelo professor regente visando às necessidades do aluno.” Além disso, lembra que deve “[...] proporcionar atividades desafiadoras e significativas de acordo com o conteúdo ministrado pelo professor regente.” Nesse aspecto, o monitor citado aproxima-se da concepção pedagógica de Vigotski (2008), que defende um ensino desafiador para a criança, já que

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula

com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente [certamente que o da criança também!] não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (VIGOTSKI, 2001, p. 171).

Além disso, percebe-se ainda nessa resposta uma atitude positiva diante da inclusão escolar, no sentido de haver um interesse do monitor e algum espaço institucional para que este discuta com o professor regente o planejamento didático. Porém, deixando-se de lado a aparência ilusória do fenômeno para atingir sua essência (KOSIK, 2002), nota-se claramente que essas alterações nos planos de aula são feitas única e exclusivamente para atender ao aluno com deficiência, sem considerar o trabalho com toda a turma, sem se proporcionar uma interação com os demais colegas, não permitindo, portanto, a valorização das diferenças na escola inclusiva (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Ao proceder dessa forma, o sujeito B2 acaba, talvez sem o querer, criando uma situação de *exclusão na inclusão* (BATISTA; MANTOAN, 2007). Embora afirme que as atividades, elaboradas em conjunto com o professor regente, apresentem um caráter desafiador em relação à aprendizagem do aluno com deficiência e sejam relacionadas ao conteúdo ministrado, deve-se mencionar que elas não se aplicam à classe inteira, mantida na perspectiva do ensino homogêneo. Desse modo, ocorre uma segregação dentro da própria sala de aula comum, com a individualização unilateral do ensino.

Logo, passa a existir uma adaptação “[..] de currículo, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17), em vez de se ensinar a turma toda com “[...] atividades abertas e diversificadas [...], que possam ser abordadas

por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho dos alunos [...]” (MANTOAN, 2007, p. 53). Tal fato fica ainda mais nítido quando B2 declara realizar, como parte de suas funções, atividades extraclasse com o aluno que *atende*, retirando-o da sala em alguns momentos.

Essa atitude é preocupante, pois o aluno com deficiência, seja esta qual for, não poderia realizar atividades extraclasse, de forma segregada, no momento das aulas regulares. Afinal, justamente para o trabalho com as especificidades suscitadas pelas deficiências, existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ministrado no período oposto àquele em que a criança frequenta a escola comum. Como esclarecem Batista e Mantoan (2007, p. 28): “O tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno e as sessões acontecerão sempre no horário oposto ao das aulas do ensino regular.” Cumpre ressaltar ainda que:

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.* (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 22, grifos nossos).

À medida que se afasta o educando com deficiência do convívio com os demais alunos também no horário das aulas regulares, ministradas para todos, continua-se reforçando a exclusão no interior da escola comum *inclusiva*; porquanto se restringe o direito desse educando de ter, como seus pares, “[...] acesso às sa-

las de aula do ensino comum no mesmo horário que os demais alunos a frequentam.” (FÁVERO, 2007, p. 20). Na concepção vi-gotskiana, também pode ser um grande equívoco proceder assim, porque as crianças, principalmente aquelas com alguma deficiência, precisam participar ativamente da sua coletividade, a fim de internalizarem as funções psicológicas superiores, desenvolvendo o intelecto e a linguagem (VYGOTSKI, 1997). Pelas palavras de Vygotski (1997, p. 223, tradução nossa), verificam-se claramente as consequências nefastas da prática pedagógica caracterizada pelo isolamento dos educandos. Segundo o autor:

O afastamento da coletividade ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determinam o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente em relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Por fim, o sujeito B1 desenvolve trabalhos um pouco distinto dos demais respondentes do questionário. Na verdade, B1 não é propriamente um monitor, mas é intérprete de uma aluna com surdez. Seu papel é de “[...] interpretar aquilo que a professora regente passa para os alunos ‘ditos normais’, e eu na medida do possível passo para essa aluna em LIBRAS” (B1). LIBRAS é a Linguagem Brasileira de Sinais, que, como aponta Damázio (2007), realmente deve estar acessível aos alunos com surdez na sala de aula comum, mediante a presença do tradutor /intérprete, capaz de “[...] verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras.” (DAMÁZIO, 2007, p. 49).

Pela resposta de B1, cabe ressaltar, entretanto, que, aparentemente, o professor regente deixa a aluna surda a cargo do intér-

prete de LIBRAS, pois este converte para a linguagem de sinais aquilo que a professora passa para os outros alunos, para os “ditos normais”. Isso sugere que a professora ministra sua aula apenas para os ouvintes, reforçando situações de exclusão e dificultando a interação dos alunos. Tal situação não condiz com a proposta de escola inclusiva, nem com os objetivos da atuação do intérprete na sala comum. De acordo com Damázio (2007, p. 50):

Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta, evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete.

Também pode-se notar, pela resposta de B1 à questão de número 1 do questionário, a permanência de uma dicotomia entre alunos normais e anormais, haja vista o fato de que, embora use aspas na expressão alunos “ditos normais”, B1 deixa implícito que a aluna surda é, nesse raciocínio, “anormal”, ou seja, continua sendo um elemento estranho na escola regular, que perturba o padrão habitual da normalidade e da homogeneidade. Essa lógica dicotômica, que classifica os seres humanos em “normais e anormais”, é criticada severamente por Vigotski (2004, p. 379, grifo nosso), para quem existe uma

[...] multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. *Tais limites não existem em lugar nenhum* e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares [...].

Já na segunda questão, analisava-se o relacionamento profissional do monitor com o corpo docente e a coordenação pedagógica da escola onde este atua. As respostas indicam uma boa relação profissional, com ausência de conflitos institucionais, muito embora a relação entre monitores e coordenação pedagógica seja mais restrita à troca de informações. É possível imaginar também que a relação entre monitores e professores regentes seja “fácil e cordial” exatamente porque não há, de fato, discussão sobre os rumos do processo pedagógico. Cada um realiza seu trabalho de forma independente, já que o aluno com deficiência acaba sendo responsabilidade exclusiva do auxiliar. Este deve cuidar daquele a fim evitar perturbações na classe, liberando o professor para os demais alunos. Dessa maneira, estão todos juntos na mesma sala de aula, no mesmo espaço físico, mas não estão uns com os outros, no sentido requerido pela inclusão. Afinal, segundo define Mantoan (2005, p. 24), inclusão:

*É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005, p. 24, grifos nossos).*

O relato escrito do sujeito A1 ratifica o que se disse acima, pois este anota no questionário que: “A relação com o corpo docente e a coordenação é cordial, fácil e sem atrito. Trocamos informações e, por enquanto, não houve resistência de nenhuma parte.” Também

C1 restringe sua relação institucional com a professora que auxilia e “monitora”. Seu diálogo com os demais membros do corpo docente é limitado a alguns encontros casuais na sala dos professores. Escreve C1 o seguinte: “Tenho maior relacionamento [sic] com a professora na qual [sic] auxilio e monitoro, quanto ao corpo docente tenho contato com alguns na sala de professores [...]”. Além disso, os contatos de C1 com a coordenação são bastante eventuais e esporádicos, uma vez que “[...] com a coordenação tenho contato quando recebemos algum aviso ou informação” (C1), isto é, não há uma forte interação dialógica entre o corpo docente, o monitor e a coordenação, no sentido de se buscar continuamente novas alternativas e estudos para a educação dos alunos com deficiência. A coordenação se coloca numa posição distante e apenas procura o monitor para dar “recados” ou informações; parece não subsidiar a ação pedagógica desse monitor.

O monitor A2, por sua vez, afirma que sua relação com o corpo docente e a coordenação é tão boa, a ponto de formarem “uma equipe”. Nas palavras do próprio A2: “A relação com o corpo docente e a coordenação é ótima, pois juntos formamos uma equipe, onde [sic] o que nós precisamos temos total apoio.” Tal discurso, além de certa idealização romântica, dadas as condições materiais e laborais nem sempre satisfatórias das escolas públicas, sugere uma dose de alienação, materializando a ideologia corporativista das instituições, que silencia conflitos e esconde os jogos de poder, com a criação de um ente quase místico: a equipe de trabalho (CIPOLLA, 2005), a qual capta a subjetividade dos trabalhadores, fazendo-os perceberem a si mesmos a partir de uma identidade coletiva. É emblemático desse posicionamento a ideia de vestir a camisa da empresa, ou da escola onde se trabalha, de modo a existir uma cumplicidade

entre o indivíduo e a instituição que representa, pelo que os aspectos negativos que porventura aí existam são desconsiderados, em nome da manutenção desse pacto implícito. Existe, ainda, o medo de perder o emprego, haja vista serem os monitores contratados, e não funcionários efetivados em concurso público.

O sujeito B1 segue praticamente a mesma tendência discursiva, citando uma resposta vaga e lacônica, segundo a qual professores, monitor e coordenação pedagógica apresentam “[...] um bom relacionamento, um procurando ajudar o outro” (B1). B2, embora pareça cair também no mesmo discurso, demonstra, em contrapartida, um maior envolvimento com o corpo docente, participando das discussões sobre planejamento, de palestras e eventos de formação continuada. Anota B2 que: “A relação com os professores e coordenadores são conjunta [sic] nas decisões a ser tomada com o aluno deficiente, *participo* de todas as ações do planejamento, palestras, *treinamento para melhorar a qualidade e desempenho de minha função.*” (B2, grifo nosso). Não se pode depreender, entretanto, com exatidão, se esse envolvimento é apenas da parte do monitor ou se é recíproco da coordenação e dos professores para com ele.

Chama a atenção o fato de que B2 aproveita o espaço da questão para apresentar seus anseios de uma gestão democrática, que envolvesse todos os funcionários da escola para “[...] o trabalho com os deficientes [...]” (B2), sugerindo, implicitamente, que ainda não vivencia essa realidade na escola onde trabalha, contradizendo, portanto, seu discurso, pelo qual as decisões sobre a educação dos estudantes com deficiência seriam tomadas de forma conjunta entre os profissionais envolvidos. Como relata B2: “Acredito [sic] para o trabalho com os deficientes, [sic] é preciso antes de tudo contar com o apoio de todos funcionários, incluindo não só professores e coordenadores mas também desde a pessoa que recep-

ciona na entrada, em todo o percurso dentro do contexto escolar.”

Finalmente, a terceira questão investigava a formação profissional dos monitores de alunos com deficiência nas escolas municipais de Paranaíba pesquisadas. Três sujeitos são acadêmicos do curso de Pedagogia: B2, A2 e C1. A1 também é acadêmico do curso de Pedagogia, mas já possui formação anterior em Educação Física e cursa especialização em LIBRAS. B1, embora esteja na função de intérprete, é professora licenciada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo que sugere sua resposta à pergunta de número 3: “Professora do 1º ao 4º ano do ensino fundamental”<sup>5</sup>. De modo geral, percebe-se, assim, que os monitores atuantes em Paranaíba (MS) não são sujeitos completamente leigos, pois são professores e/ou acadêmicos de Pedagogia e mesmo de alguma especialização, fato que, pelo menos em tese, é positivo para inclusão escolar de alunos com deficiência.

Considera-se, mediante o exposto, que tais profissionais, contratados pelo sistema municipal de ensino de Paranaíba (MS), devem ter, ou pelo menos deveriam ter, certos conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos para direcionar o exercício de suas funções, embora, apenas por suas respostas, isso se evidencie minimamente. Seus relatos deixem perceber imprecisões, contradições e representações estereotipadas sobre como efetivar a prática pedagógica inclusiva. Isso coloca, para trabalhos futuros, a necessidade de se realizar pesquisas de campo que observem, diretamente e por um período de tempo prolongado, a atuação desses monitores nas salas comuns. Nessa direção, os estudos etnográficos podem ser de grande valia aos pesquisadores interessados em se aprofundar no assunto.

## Considerações finais

A análise ora apresentada não é definitiva, porque apenas um questionário tal como o empregado nesta pesquisa não pode, de forma alguma, captar todos os aspectos do real, em suas múltiplas facetas e contextos contraditórios. Porém, percebem-se, desde já, indícios muito significativos de que, embora detenham algum saber pedagógico em sua formação, os monitores que responderam ao questionário têm corroborado, mesmo sem intenção, para perpetuar, nas escolas municipais de Paranaíba (MS), algumas situações de “exclusão na inclusão”.

Isso ocorre quando se percebe a existência de atividades extra-classe no período das aulas regulares ou quando alguns monitores defendem, de modo convicto, a ideia de socialização para os alunos com deficiência, esquecendo-se da importância da aprendizagem acadêmica propriamente dita como força ativadora para o desenvolvimento cognitivo desses alunos (VIGOTSKI, 2008). Por outro lado, fica explicitado que a relação do monitor com o corpo docente e a coordenação pedagógica ainda não é a ideal, porque há pouco envolvimento destes últimos com a prática do monitor, que, às vezes, procura por conta própria uma maior participação nos assuntos escolares, buscando também maior capacitação para exercer seu trabalho em cursos de formação continuada.

Espera-se que, com o avanço das discussões sobre educação inclusiva no município, esse cenário venha se transformar cada vez mais, possibilitando aos monitores maior respaldo da escola em que atuam, sem a ideologia alienante do lema “[...] juntos formamos uma equipe” (A2), porquanto esta cumpre a função de escamotear os conflitos e dificuldades existentes no cotidiano escolar. O desafio seguinte é, finalmente, garantir que os alunos com deficiência

possam não só interagir com os demais colegas, como também se apropriar dos conteúdos curriculares e funções psicológicas superiores, fazendo suas atividades ao lado de toda a turma. Para tanto, o ideal de gestão pedagógica proposto pelo sujeito B2, quase como um “pedido de socorro”, deve deixar de ser um simples anseio ou apelo individual, para se tornar, com o trabalho coletivo de todos os agentes educacionais, uma realidade concreta.

## Referências

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BEZERRA, G. F. **A(s) política(s) brasileira(s) de inclusão escolar: o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. 2011. 59 f. Monografia (Especialização) – Faculdades Integradas de Paranaíba, Paranaíba, 2011.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2012.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no ministério da educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. No prelo.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 06 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan.-jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 1º de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/v1/edesp.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8)>. Acesso em: 24 dez. 2011.

CIPOLLA, F. P. Trabalho em Equipe como Forma de Subsunção do Real. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 203-232, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v35n1/v35n1a07.ppdf>>. Acesso em: 9 set. 2010.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FÁVERO, E. A. G. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos? In: \_\_\_\_\_; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Orientações Pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano 20, n. 182, p. 24-26, maio 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista do Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://www2.ccejf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 11, n. 33, p. 389-406, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2011

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

## Notas

\* Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelas Faculdades Integradas de Paranaíba, MS (FIPAR). Pedagoga pela Universidade Estadual de Mato de Grosso do Sul (UEMS). E-mail: <an.1127@hotmail.com>.

\*\* Mestre em Educação pela da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelas Faculdades Integradas de Paranaíba, MS (FIPAR). Pedagogo pela Universidade Estadual de Mato de Grosso do Sul (UEMS). Professor assistente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí. E-mail: <gio\_bezerra@hotmail.com>.

\*\*\* Aluna do curso de Especialização em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Pedagoga pela mesma universidade e bacharel em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: <mile\_bezerrinha@hotmail.com>.

\*\*\*\* Pedagoga pela Universidade Estadual de Mato de Grosso do Sul (UEMS). E-mail: <priscilanasimentocosta@gmail.com>.

\*\*\*\*\* Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Direito (UEMS). Licenciado em Pedagogia (UEMS). Especialista em Educação (UEMS). Professor voluntário do Curso de Especialização em Direitos Humanos da UEMS/Paranaíba. E-mail: <wscn1984@yahoo.com.br>.

<sup>1</sup> Neste artigo, as expressões *escola comum* e *escola regular* – e, por consequência, ensino comum, ensino regular, sala de aula comum e classe comum – são tratadas como equivalentes, conforme tem registrado a literatura especializada, referindo-se à escola não especializada, voltada para o alunado em geral, e que oferece a escolaridade obrigatória básica, de base nacional curricular comum, reconhecida pelo respectivo sistema de ensino. É essa escola que, atualmente, é conclamada a ser inclusiva, devendo se converter em uma *escola para todos*, à medida que incorpora os princípios da inclusão escolar, em contraponto às antigas escolas especiais, de caráter segregador e excludente (Cf. BEZERRA, 2012).

<sup>2</sup> A diferença entre integração e inclusão escolar é brevemente abordada na dissertação de Bezerra (2012).

<sup>3</sup> Sobre o aspecto jurídico-político da inclusão escolar e seus desdobramentos educacionais, inclusive no que tange à evolução histórica das políticas públicas,

leis e órgãos governamentais relacionados à educação dos alunos com deficiência no Brasil, o leitor pode conferir Bezerra (2011, 2012) e Bezerra e Araujo (2013, no prelo).

<sup>4</sup> Considera-se público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Este artigo enfatiza, porém, a inclusão escolar de alunos com deficiência, haja vista a visibilidade da temática e a ênfase dada a essa população pelas políticas públicas educacionais inclusivas.

<sup>5</sup> Na realidade, do 1º ao 5º anos, com o ensino fundamental de 9 anos; ou, como se dizia antes, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, quando este possuía duração de 8 anos, cada um correspondendo a uma série escolar.