

INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE ESCOLAS DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

SCHOOL INCLUSION: A STUDY OF SCHOOLS IN THE NORTH REGION OF THE MINAS GERAIS STATE

Vandilson Pereira da Cruz¹
Leandro Donizete de Araújo²
Ieda Mayumi Sabino Kawashita³

Resumo: O presente estudo é uma pesquisa quali-quantitativa realizada em um município da região norte de Minas Gerais. A amostra foi composta por seis escolas do nível infantil e fundamental I, divididas entre escolas estaduais e municipais. O objetivo geral do trabalho é verificar se as gestões das escolas se sentem preparadas de forma a acolher e incluir as pessoas com deficiência (PD) em suas instituições. Para isso, buscamos verificar os aspectos relacionados à educação desses alunos, como a oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE, e ao processo de inclusão escolar, por meio das Dimensões da Acessibilidade para a Inclusão (DAPI) de acordo com a realidade das escolas do município estudado. O atual contexto do município estudado é condizente com a opinião dos gestores, visto que nenhum gestor considerou sua escola como preparada (de acordo com suas concepções) de forma a acolher e incluir as PDs. As questões relacionadas às DAPIs revelam uma realidade gritante em relação às escolas estudadas, apresentando na maioria dos casos estruturas físicas precárias e falta de ações eficientes nos campos instrumental e comunicacional e em relação à realização de adaptações curriculares e ao oferecimento do AEE previsto em lei.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Acessibilidade. Deficiência. Educação.

Abstract: This is a qualitative and quantitative study performed in a city in the Northern region of the State of Minas Gerais. The sample consisted of six schools including Elementary and Middle Schools. These six schools were both municipal and state schools. The general goal of this study was to verify whether principals were well prepared to receive and include handicapped students in these institutions. To attain this objective we sought to check the presence and quantity of enrolled handicapped people, describing their deficiencies and presenting aspects related to those students' education process, such as the offer of Specialized Educational Care (SEC) to the inclusion process by the Dimensions of Accessibility for the Inclusion (DAFI), according to the reality of the schools. All principals couldn't consider their schools as properly prepared

¹Graduando em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - campus Muzambinho – e-mail: didi.pc@hotmail.com didi.pc@hotmail.com.

²Graduando em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - campus Muzambinho – e-mail: leandroaraujo68@hotmail.com.

³Mestranda em educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda - e-mail: iedamsk@gmail.com.

to receive and include handicapped people. Actually, the facts related to DAFI show a tragic situation because in most cases the analyzed schools presented a poor material infrastructure and a lack of efficient actions in instrumental and communicational areas, as well as in curriculum adaptation and the offer Specialized Educational Care (SEC), which is required by law.

Keywords: School Inclusion. Accessibility. Deficiency. Education.

INTRODUÇÃO

Desde 1980 o tema Inclusão vem ganhando espaço, estando cada vez mais presente em vários campos de nossa sociedade. No campo educacional, com a possibilidade de oferecer uma educação de qualidade a todas as minorias, a inclusão da pessoa com deficiência (PD), na sociedade, tornou-se uma necessidade. Apesar de todo o respaldo oferecido pela legislação, a inclusão escolar ainda hoje é alvo de dúvidas, questionamentos e incertezas que parecem ser infundáveis, tanto por parte de professores, gestores e familiares de alunos, como, em certos casos, até mesmo pelas próprias pessoas com deficiência.

Sendo este um tema recente, o processo educacional da PD vem sofrendo transformações distintas ao longo do tempo. De acordo com Sasaki (2010), ele tem início a partir de um estado total de exclusão, marcada pela ausência da preocupação com os deficientes, sendo estes rejeitados e ignorados pela sociedade, atravessando um estado de segregação no qual essas pessoas eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Caminhando, então, para um estado histórico de integração, no qual essa população era preparada para adaptar-se à sociedade, através de testes de inteligência os alunos eram encaminhados às escolas regulares para as salas especiais ou salas de recurso, chegando ao longo do tempo a um estado ou fase mais recente hoje denominada fase da inclusão, na qual todas as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas em classes comuns e as escolas e os procedimentos educativos deveriam ser adaptados a esses alunos conforme suas necessidades, ou seja, é o momento em que a escola se adapta ao aluno e não o inverso, como acontecia num passado não muito distante.

A partir dessa contextualização, dá-se início ao estudo a que esse trabalho se

propõe, e temos, como objetivo geral, verificar se as gestões de escolas de um município da região Norte de Minas Gerais se sentem preparadas de forma a acolher e incluir as PDs em suas instituições. Como objetivos específicos, buscamos verificar a presença e o número de PDs matriculados em escolas do ensino regular participantes da pesquisa, citar as principais deficiências relatadas, além de apresentar aspectos relacionados à educação desses alunos, como a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e ao processo de inclusão escolar por meio das Dimensões da Acessibilidade para a Inclusão (DAPI), de acordo com a realidade das escolas do município estudado.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR

De acordo com Sasaki (2010), o movimento de inclusão social teve seu início na segunda metade de 1980, em países mais desenvolvidos, tomou ímpeto na década de 1990, nos países em desenvolvimento, e vem se desenvolvendo vigorosamente nos primeiros dez anos do século XXI, envolvendo todos os países.

O objetivo desse movimento é a construção de uma sociedade para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais podem se destacar: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 2010).

Nessa perspectiva de criação de uma sociedade para todas as pessoas e que atenda de forma precisa às minorias (em especial as PDs representadas neste trabalho), torna-se pertinente a discussão desse modelo de inclusão social com nosso olhar voltado para nosso sistema educacional, visto que, segundo Mantoan (2003), nosso modelo educacional mostra sinais de esgotamento, e mediante esse vazio de ideias é que surge o momento próprio para transformações.

De acordo com a Constituição Federal (1988), a educação é considerada um direito social: “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, [...] na forma desta Constituição”. Em seus artigos 205 e 206, a Constituição nos apresenta a permanência e o acesso à educação como algo de

direito, cabendo à família, à sociedade e ao Estado, zelar por sua promoção, no intuito de proporcionar um desenvolvimento pleno de todas as pessoas; no inciso número três do artigo 208 nos é dada a garantia de um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda no âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9.394/96 se torna inovadora ao introduzir um capítulo específico que trata, de forma direta, dos direitos dos educandos portadores de necessidades especiais à educação de forma preferencial nas escolas regulares, e que estabelece o dever por parte do Estado de criar mecanismos e recursos necessários para que possa ser garantida uma escolarização de qualidade para essa população, especialmente. Essas normas são reforçadas por leis internacionais, das quais o Brasil é signatário: Convenção dos Direitos das Crianças e Declaração de Salamanca.

Entendemos que a educação é um direito social; logo, é de extrema importância procurar maneiras de atender de forma eficiente a todos, inclusive as minorias, nesse quesito, e uma das formas para essa realização seria por meio da inclusão escolar, através das escolas inclusivas.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação ou exclusão (MANTOAN, 2003).

1.2 ACESSIBILIDADE ESCOLAR

As dimensões da acessibilidade (DAPI) são: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Sendo assim, a acessibilidade é uma qualidade, uma espécie de facilitadora, desejada em todos os aspectos e contextos da atividade humana (SASSAKI, 2009).

Nesta linha de raciocínio proposta pelo autor, são citados exemplos acerca das dimensões da acessibilidade referentes ao campo escolar:

Dimensão arquitetônica: construção de guias rebaixadas na calçada, em frente da escola, implantação de portas largas, construção de rampas, boa iluminação e ventilação, entre outros; **Dimensão comunicacional:** ensino de noções básicas da língua brasileira de sinais (LIBRAS), ensino do braile, sorobã, uso de letras em tamanho ampliado, uso de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação de alunos que tenham estilo visual de aprendizagem, como no caso do deficiente intelectual; **Dimensão metodológica:** ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem, aplicação da teoria das inteligências múltiplas e utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais, entre outros; **Dimensão instrumental:** adaptações das formas de usar o lápis, a caneta, a régua e os demais instrumentos de escrita, por alguns alunos, assim como os demais instrumentos utilizados na sala de aula, instrumentos usados na biblioteca e na quadra de esportes; **Dimensão programática:** revisão de programas, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas, que possam impedir a participação plena de todos os alunos na vida escolar e uso de serviços e materiais disponíveis; **Dimensão atitudinal:** realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro ou fora da escola, a fim de eliminar preconceitos, estereótipos ou paradigmas, e pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiências de qualquer tipo (SASSAKI, 2010).

Nesse sentido, as dimensões da DAPI, acima apresentadas, possuem relação estreita com o AEE, que garantido às PDs, no artigo 208 da CF, seria um complemento e não a substituição do ensino ministrado na rede regular, devendo estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, mas podendo ser oferecido em qualquer instituição.

1.3 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E O AEE

Para a realização da matrícula do aluno na escola, a apresentação do laudo é exigida por lei. Primeiramente, deve ser feita a matrícula e só depois o aluno é avaliado por uma equipe multidisciplinar, composta por médicos da Secretaria de Saúde e assistentes sociais, que faz um estudo de caso da criança. Posteriormente, é produzido um referencial de avaliação, que é um documento elaborado a partir das condições

individuais dos alunos, e nele constam as adequações feitas pelos sistemas de ensino, que auxiliarão em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento, permitindo ao professor conhecer melhor essa criança e fazer a inclusão da maneira mais adequada. (NOVA ESCOLA, 2011).

No caso dos estudantes que frequentam as salas de recursos no contraturno, o professor especializado da área da deficiência em questão deve manter atualizados os três anexos constantes: roteiro descritivo inicial, ficha de acompanhamento diário do aluno e ficha de acompanhamento bimestral e individual do aluno. (NOVA ESCOLA, 2011).

Mantoan (2004) coloca que há alunos que correm o risco de serem admitidos e considerados como PDs e encaminhados indevidamente aos serviços da educação especial, pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, e outros são igualmente discriminados em programas de ensino compensatório e à parte.

Em relação ao AEE, podemos destacar que:

De maneira geral, o AEE, na atual legislação educacional brasileira, engloba as ações pedagógicas específicas, voltadas a inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial, delimitados em três grupos de alunos: com altas habilidades e superdotação, com transtorno global do desenvolvimento, com deficiências. O atendimento especializado pode ser desenvolvido nas Instituições Especiais, por Centros de AEE, e nas escolas regulares, através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), entendidas como espaços na própria escola regular, destinados exclusivamente para o apoio especializado aos alunos da Educação Especial, que frequentam a escola regular. (GALVÃO; MIRANDA, 2013).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep (2013), o AEE é um conjunto de atividades registradas no Projeto Político-Pedagógico de cada escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização.

1.4 PREPARO PROFISSIONAL

Segundo Santana (2005), os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão

escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Em face das mudanças propostas constantemente reitera-se a importância da preparação de profissionais e educadores, destacando-se o professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências, e o gestor escolar que, de acordo com Silva e Leme (2009), com sua posição de autoridade e liderança, e principalmente seu papel como articulador do projeto pedagógico, é fundamental no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria dos professores e gestores têm uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. As inovações educacionais, como a inclusão, abalam a identidade profissional e da escola, o lugar conquistado pelos profissionais em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2003).

A nova Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva enquanto política pública, tem sustentado novas delineações no campo da educação especial, no que tange à formação de profissionais para atuarem na área, a organização e implementação de serviços e às caracterizações dos alunos que compõem esse universo (BRIDI, 2009).

Anache (2011) coloca que, em relação à formação de professores para o atendimento a todos os alunos, com observância de suas necessidades educacionais especiais, foram apresentados dois modelos pela Resolução CNE nº 2/2001, os professores capacitados e os professores especializados.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo se baseia em uma pesquisa quali-quantitativa feita a partir de um estudo realizado em um município da região norte de Minas Gerais. A amostra foi composta por seis escolas do nível infantil e fundamental I, divididas entre escolas estaduais e municipais. A escolha desses níveis de ensino se deu pelo fato da educação infantil ser considerada um espaço importante para efetivação da inclusão escolar; em

relação ao ensino fundamental I, a maioria das matrículas na educação especial, no Brasil, acontece nesse nível de ensino, sendo a maior parte nos anos iniciais. É nesse nível, também, que a maioria das PDs ingressam pela primeira vez na escola, especialmente aqueles com deficiências mais acentuadas. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário baseado nos princípios das Dimensões da Acessibilidade para a inclusão, citadas por Sasaki (2010), e em demais textos. O questionário foi elaborado pelos próprios pesquisadores, e encaminhados aos gestores das escolas que, concordantes com a participação na pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que assegura a utilização das informações obtidas unicamente para fins acadêmicos. Os dados obtidos no estudo são apresentados a seguir, de forma descritiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na questão número um, perguntamos aos gestores das escolas o que seria a inclusão escolar, de acordo com suas concepções. Como respostas, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 1- Concepção de inclusão escolar pelos gestores

| | |
|----------|---|
| Escola 1 | “Seria oferecer um atendimento de qualidade aos alunos incluídos, com material adequado e com pessoal capacitado.” |
| Escola 2 | “Possibilidade de inclusão das crianças especiais nas escolas de ensino regular, com qualidade de atendimento, pois a educação não pode se ater apenas à socialização e, sim, ‘inclusão’”. |
| Escola 3 | “É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social, religião, condições físicas e psicológicas.” |
| Escola 4 | “Inserir o aluno com necessidade especial na escola regular.” |
| Escola 5 | “É a capacidade de entender e reconhecer o outro, saber conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” |
| Escola 6 | “Seria o acolhimento de todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, raça e condições, sejam físicas ou psicológicas, desde que esse sistema esteja preparado para o acolhimento.” |

Como podemos observar, existe um conhecimento prévio, ou uma consciência sobre o tema por parte das gestões escolares. No entanto, é importante ressaltar o posicionamento dos gestores das escolas de número três e seis, que empregaram, além

do termo “todas as pessoas”, o uso do verbo “acolher” em suas respostas, verbo que exprime uma ação mais próxima do sentido da inclusão escolar, onde os alunos, independente de qualquer tipo de características, são acolhidos, recebidos, aceitos e passam a fazer parte de forma efetiva daquela escola.

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino (MANTOAN,2003).

Diferente do posicionamento do gestor da escola número quatro, que em sua resposta usou o verbo “inserir” num sentido mais literal, algo como “introduzir o aluno na escola”, “fazer com que ele entre”, remetendo-nos ao conceito de integração que, segundo Mendes(2006), trata-se da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, ou seja, a escola regular, mas não necessariamente com as mesmas oportunidades que os outros alunos, gerando práticas de segregação parcial. Tal atitude gera dúvidas sobre se, de fato, esse aluno participará de forma efetiva, ou se ele será apenas mero espectador, estando ali apenas por estar, sendo integrado e não incluído na escola. Não foi possível, também, identificar nas palavras do gestor a vasta abrangência que a inclusão escolar pode atender, ficando restrito somente ao atendimento dos alunos com necessidades especiais em sua resposta.

Foi mencionada, também, através das respostas dos gestores das escolas seis, dois e um, a questão da qualidade do atendimento a ser oferecido e a “preparação” da escola, necessária, na opinião deles, para a realização da inclusão escolar. Já o gestor da escola número cinco apresenta uma opinião um tanto quanto modesta, mas que não deixa de ser reflexo de uma consciência inclusiva.

Nas questões número dois, três e quatro do questionário, perguntamos aos gestores das escolas participantes se as mesmas possuíam alunos de inclusão (por deficiência) matriculados, e indagamos também a quantidade, as deficiências encontradas nesses alunos, e quantos possuem diagnóstico. Obtivemos as seguintes informações:

Tabela 2- Deficiências relatadas, alunos de inclusão que possuem e que não

possuem laudo

| Escola: | Total de Alunos de inclusão | Deficiências relatadas: | Alunos de inclusão com laudo | Alunos de inclusão que não possuem laudo |
|----------------|------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Escola 1 | 5 alunos | Transtorno global, intelectual. | 1 aluno | 4 |
| Escola 2 | 10 alunos | Cadeirantes com dificuldade múltiplas. | 2 alunos | 8 |
| Escola 3 | 10 alunos | Baixa visão, deficiência física, surdez e deficiência intelectual. | 10 alunos | 0 |
| Escola 4 | 4 alunos | Hiperativismo, autismo, hidrocefalia, paralisia lateral. | 2 alunos | 2 |
| Escola 5 | Nenhum aluno | Nenhuma. | Nenhum aluno | 0 |
| Escola 6 | 3 alunos | Autismo, deficiência física. | 3 alunos | 0 |

Ao todo foi relatado, pelas gestões, um número total de 32 alunos de inclusão matriculados nas escolas regulares participantes. Podemos observar que apenas uma gestão escolar (a número cinco), das seis participantes, não relatou a presença de aluno de inclusão por deficiência, em sua escola. Um dado curioso, e que nos chamou a atenção, foi que o gestor dessa escola pareceu não responder às questões apresentadas de forma efetiva, talvez não dando tanta relevância à pesquisa, visto que, em uma conversa informal com um professor que trabalha nessa mesma escola, foi-nos afirmado que existe a presença de alunos com deficiência matriculados na mesma, o que reforça a ideia apresentada acima e deixa evidente que a gestão e os professores dessa escola entram em contradição em suas afirmações.

Dos 32 alunos relatados, apenas 18 possuem o laudo, cerca de 56,25 % do número total de alunos declarados.

Não é obrigatório, por lei, que o aluno deficiente matriculado, ou que venha a fazer sua matrícula em escola regular, tenha que apresentar algum laudo ou diagnóstico referente à sua condição; um dos pontos positivos em relação ao conhecimento do laudo, pelos gestores e professores atuantes, seria a quebra de certos estigmas, “achismos” e rotulações aos quais alunos portadores de deficiências, que não possuem laudo, são constantemente submetidos, em decorrência da falta de conhecimento de gestores, professores e demais alunos sobre suas necessidades e condições reais.

Existem algumas questões que poderiam ser associadas diretamente ao número

de alunos que não possuem laudos, declarados pelas gestões. Seriam elas, talvez, a falta de conhecimento dos pais desses alunos em relação à realização desse processo, dificuldades socioeconômicas que podem inviabilizar um laudo, dificuldades em encontrar especialistas ou equipes multidisciplinares que possam oferecer um laudo seguro, e não rotulações ou “diagnósticos empíricos” baseados no senso comum ou aparência externa sem fundamentação científica, ou mesmo pré-concepções por parte de familiares ou pais desses alunos, que relutam em admitir uma possível deficiência em algum membro da família.

As questões que nos incomodam são as seguintes: que números são esses apresentados pelos gestores? Seriam todos esses 14 alunos que não possuem laudos realmente alunos portadores de alguma deficiência? Ou seriam apenas alunos rotulados pela falta de conhecimento de gestores ou professores? E se forem, realmente, alunos com deficiências, quais seriam elas? Estariam eles recebendo a devida educação gratuita e de qualidade (de acordo com suas necessidades e limitações reais) prevista na Constituição? São questões a se pensar!

Quando perguntado aos gestores, na questão número cinco, se a escola onde eles trabalhavam ofereciam aos alunos deficientes que a frequentam, o AEE, no período inverso da classe comum na própria escola, em escolas próximas ou em centros especializados, constatamos que, das seis escolas envolvidas na pesquisa, apenas duas, as escolas número dois e três, ofertam o AEE previsto em lei.

Tabela 3- Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE

| Escola: | Total de Alunos de inclusão | Alunos com laudo diagnóstico | Oferecimento de AEE |
|----------------|------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| Escola 1 | 5 alunos | 1 aluno | NÃO |
| Escola 2 | 10 alunos | 2 alunos | SIM |
| Escola 3 | 10 alunos | 10 alunos | SIM |
| Escola 4 | 4 alunos | 2 alunos | NÃO |
| Escola 5 | Nenhum aluno | Nenhum aluno | NÃO |
| Escola 6 | 3 alunos | 3 alunos | NÃO |

Vale ressaltar que, mesmo se a escola não possuir nenhum aluno de inclusão por deficiência, ela pode solicitar ao governo recursos para a implantação do AEE, o que, segundo o resultado exposto, demonstra uma falta de conhecimento por parte dos gestores em relação ao assunto, ou descaso com os alunos com deficiência.

O AEE é oferecido somente aos alunos que possuem um laudo médico, o que

mais uma vez nos remete ao número de alunos sem laudos declarados pelos gestores das escolas, fazendo com que esses alunos não tenham acesso, se forem mesmo deficientes, a algo que é seu por direito e que contribuiria para seu desenvolvimento de forma mais ampla. Se, de fato, esses alunos necessitam do AEE, são impossibilitados de participar, por conta da ausência do laudo.

Em relação aos alunos que possuem laudo e estudam em escolas que não oferecem o AEE (como nos casos das escolas número um, quatro e seis), por que esses alunos não têm acesso ao atendimento em escolas próximas ou em outras instituições, como ele é previsto, ou mesmo não procuram esse atendimento nas escolas que declaram ofertá-lo? Segundo o documento Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental, Brasil (2006), o AEE é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação, devendo ser oferecido “preferencialmente” na rede regular de ensino, podendo também ser oferecido fora da rede regular, já que é um complemento e não um substituto do ensino ministrado na escola regular, para todos os alunos.

Talvez a não obrigatoriedade de frequentar o AEE, a falta do laudo somada à ausência de conhecimento dos gestores e dos pais e dos próprios alunos em relação ao AEE, esteja privando vários alunos, relatados pela pesquisa, de usufruir de um dos direitos sociais básicos, porém mais importante, a educação de qualidade.

Das seis escolas estudadas, apenas três realizam algum tipo de adequação curricular (escolas número dois, três e quatro), duas escolas não realizam a adequação curricular (escolas número um e seis) e uma escola (escola número cinco), que não declarou nenhum aluno de inclusão matriculado, relatou o significado do que seria adequação escolar.

De acordo com o Projeto Escola Viva, Brasil (2000), adaptações curriculares de pequeno porte são modificações promovidas no currículo, pelo professor, que têm como objetivo permitir e promover a participação produtiva dos alunos com deficiência. Tendo em vista sua importância no âmbito educacional, perguntamos aos gestores, na questão número seis do questionário, referente à dimensão metodológica das DAPIs, se existe uma adequação curricular para os alunos com deficiência nas escolas onde eles trabalham, e perguntamos, também, como essa adequação é realizada. Podemos observar, pelas respostas dos gestores que declararam a realização da adequação

curricular, que existem pequenas e grandes adaptações. Algumas realizadas pelos professores de sala e outras realizadas pelos professores do AEE nas escolas que o oferecem. Nesse sentido vale ressaltar a importância do AEE, visto que, de uma forma geral, fica a cargo dos profissionais que o realizam, essa adequação curricular, servindo como uma espécie de apoio aos professores da sala de aula comum. Porém podemos observar, pelo relato, que a adequação curricular também se estende, em alguns casos, aos professores de sala de aula comum, no caso da escola quatro, que não oferece o AEE, mas realiza a adequação curricular. É interessante notarmos, também, o caso das escolas um e seis que, mesmo possuindo alunos de inclusão, não ofertam o AEE e nem declararam realizar a adequação curricular. Teriam, os alunos dessas escolas, alguma outra forma de participação produtiva?

Na questão número sete do questionário, perguntamos aos gestores se eles acreditam que, de acordo com suas concepções, as escolas onde trabalham estão preparadas de forma a acolher e incluir alunos com deficiência. Eles poderiam optar por uma das três alternativas, a que melhor representasse a atual condição da escola: escola preparada, escola parcialmente preparada ou escola não preparada; além disso, pedimos aos gestores que justificassem sua escolha por meio de um texto aberto.

Das seis escolas estudadas, três acreditam estar parcialmente preparadas para atender a alunos deficientes (escolas número um, dois e três); e três escolas acreditam que não estão preparadas para atender ao público estudado (escolas de número quatro, cinco e seis).

Quanto às justificativas, podemos observar nos relatos de vários gestores, a falta de recursos, como as salas de recursos do AEE, falta de material pedagógico especializado, falta de investimento e falta de estruturas físicas das escolas como justificativas principais. Nos aspectos profissional e pedagógico, a falta de cursos de capacitação para professores, a falta de profissionais capacitados, e até mesmo a “falta de ênfase”, por parte de instituições de ensino superior, na formação de profissionais realmente preparados para esse tipo de atendimento, entraram na discussão, como podemos ver no texto da justificativa do gestor da escola número três: “Ainda faltam profissionais mais preparados, uma vez que as escolas superiores em Educação ainda não estão dando ênfase a essa parte em seus currículos, deixando lacunas na parte em que diz respeito à inclusão educacional de alunos com várias deficiências ou

necessidades especiais; habilitando profissionais sem condições de trabalhar essas deficiências ou com alunos com necessidades especiais”.

Existe, de fato, uma resistência velada quando se trata de inclusão; os gestores sabem que é sua obrigação, mas não a concretizam, alegando diversas causas ou desculpas. Até quando nós, professores e futuros gestores, negaremos e omitiremos a obrigação a nós atribuída? Quais desculpas inventaremos? Somos protagonistas ou meros espectadores?

É direito do aluno o acesso a todos os ambientes da escola, como coloca Schirmer et al. (2007), para que o educando com deficiência física possa acessar o conhecimento escolar e interagir com o ambiente que ele frequenta, sendo necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança. Tendo em vista essa informação, na questão número oito do questionário, referente à dimensão arquitetônica das DAPIs, indagamos aos gestores se há, em suas escolas, algum tipo de recurso físico, arquitetônico ou adaptações, que poderiam facilitar o acesso de alunos com deficiências a todas as dependências das escolas. Foi solicitado, também, que os mesmos citassem os recursos que as escolas dispunham.

Do número total de escolas estudadas, apenas três (escolas número um, dois e três) declararam possuir algum tipo de recurso físico ou arquitetônico, sendo que o gestor da escola número dois não deixou claro em sua resposta, especificamente, quais recursos sua escola possuía. De uma forma geral, rampas, portas com tamanhos especiais e banheiros adaptados foram os recursos declarados pelas escolas.

Observamos que, nas escolas número quatro e seis, que relatam a presença de alunos com deficiência física, os responsáveis não declararam nenhum tipo de recurso arquitetônico ou físico.

Será que os alunos declarados têm acesso de forma livre a todos os espaços dessas escolas? Será que suas estruturas físicas conseguem atender de forma eficiente às necessidades desses alunos, ou ainda é o aluno quem deve se adaptar para ter acesso a algo que é seu por direito?

A formação do professor é base para o ensino de qualidade para todos os alunos, segundo Mantoan e Prieto (2006, p.60):

A formação do professor deve garantir competência para perceber a necessidade do aluno, valorizar suas habilidades, promover ação

pedagógica adequada à sua necessidade, avaliar continuamente seu desempenho, atuar em equipe com professores especializados em educação [...] A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configuram, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (MANTOAN; PRIETO 2006, p.60).

A julgar pela afirmação acima descrita, indagamos aos gestores, na questão número nove do questionário, referente à dimensão comunicacional das DAPIs, se em suas escolas existem professores que possuem algum tipo de capacitação ou dispõem de algum recurso que possa facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos, como o uso da LIBRAS, de materiais em braile ou alguma forma de tecnologia assistida, por exemplo. Pedimos aos gestores que divulgassem o número desses professores e quais eram os recursos utilizados pela escola.

Tabela 4- Recursos adotados e o número de professores capacitados a fim de favorecer a comunicação e o aprendizado do aluno de inclusão

| Escola | Número de professores capacitados | Recursos adotados pela escola |
|---------------|---|--------------------------------------|
| Escola 1 | 1 professor. | Nenhum recurso declarado |
| Escola 2 | Sim, foram declarados professores com alguma capacitação, porém não foi declarado o número de professores | Nenhum recurso declarado |
| Escola 3 | 7 professores | Nenhum recurso declarado |
| Escola 4 | Não foram declarados professores com capacitação especial nessa escola. | Nenhum recurso declarado |
| Escola 5 | Não foram declarados professores com capacitação especial nessa escola. | Nenhum recurso declarado |
| Escola 6 | Não foram declarados professores com capacitação especial nessa escola. | Nenhum recurso declarado |

Como podemos observar na tabela acima, das seis escolas estudadas, três declararam que possuem professores (escola um, dois e três) com alguma capacitação especial, enquanto o restante das escolas declara não possuir a ajuda de nenhum professor com algum tipo de capacitação específica. A escola três declarou ter alunos

com deficiência visual e auditiva, o que requer um atendimento específico e diferenciado; entretanto, nenhum dos gestores mencionou o tipo de recurso disponível ou adotado para facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos, nem mesmo nas escolas que ofertam o AEE, no caso as escolas dois e três.

A dimensão instrumental das DAPIs é parte fundamental no processo de criação de uma escola inclusiva. Tomemos como referência o que coloca Damazio (2007): para que uma pessoa com deficiência auditiva seja de fato incluída no ambiente escolar, a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem, tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado.

Dorziat (1998 apud Damazio, 2007) cita que o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Essa autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais; entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos surdos. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Da mesma forma, para as pessoas com deficiência visual, Sá, Campos e Silva (2007) colocam que os recursos tecnológicos, equipamentos e os jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças e com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico.

Nesse sentido a questão número dez, referente à dimensão instrumental, questiona os gestores se, em suas escolas, existe confecção ou adaptação de materiais, equipamentos, utensílios ou tecnologias que possam ajudar no dia a dia do aluno deficiente na escola.

Das seis escolas estudadas, apenas uma (a escola número três) declarou o uso de jogos adaptados, mesa alfabeto, computador, notebook, internet e aparelho de DVD como algum tipo de equipamento, utensílio, ou tecnologia que podem ajudar no dia a

dia do aluno deficiente na escola. O gestor da escola número dois não respondeu à questão. Nas outras escolas que declararam possuir alunos com deficiências, não existe nenhum tipo de confecção ou mesmo adaptação de materiais que poderiam facilitar a participação dos alunos nas aulas. Até mesmo a escola número dois, que declara oferecer o AEE, não relatou nenhum tipo de confecção ou adaptação de materiais, equipamentos, utensílios ou tecnologias que possam ajudar no dia a dia do aluno deficiente na escola.

Insistimos: Ainda é o aluno quem deve se adaptar, para ter acesso à educação?

O termo acessibilidade envolve um conjunto amplo de questões, segundo o documento do MEC, Referências de Acessibilidade na Educação Superior, BRASIL (2013).

Acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse de implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo de existência de acessibilidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 37).

Nesse sentido, o implemento de ações e atitudes que visem à eliminação de preconceitos, estigmas ou estereótipos de uma forma geral, e em especial às pessoas que possuem alguma deficiência, são de extrema importância no âmbito atitudinal no processo de inclusão escolar. Na questão número onze, a última do questionário, que se refere justamente à dimensão atitudinal das DAPIs, foi indagado aos gestores se eles promoviam e incentivavam atitudes que visassem à eliminação de preconceitos, estigmas ou estereótipos de uma forma geral, e em especial às pessoas que possuem alguma deficiência em suas escolas. Solicitamos, também, que os gestores citassem as ações promovidas em suas escolas.

De uma forma geral, todos os gestores declararam a existência de ações atitudinais, porém o gestor da escola número dois, apesar de afirmar a existência dessas ações, não deixou claro quais são realizadas na sua escola. Palestras, teatros, dinâmicas, conversas informais e a inclusão desses alunos em apresentações de auditórios e apresentações próprias da escola foram, de forma abrangente, as ações atitudinais declaradas pelos gestores.

De fato, seriam essas ações realizadas? Teriam elas realmente cunho inclusivo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, pelo estudo, que o processo de inclusão escolar em relação à PD ainda hoje caminha a passos lentos, mas que de alguma forma vem sendo realizado nas escolas do município estudado, fato que pode ser observado pelo número de matrículas declarado pelos gestores do ensino regular.

Mesmo com todos os recursos de mídias hoje disponíveis, a falta de conhecimento e informação, tanto por parte da família, como de gestores e professores das escolas em relação à educação da PD, ainda é presente no município estudado, como podemos observar nos casos do oferecimento do AEE, da obtenção do laudo, do conhecimento em relação à condição real dos alunos, que muitas vezes são rotulados, podendo ser alvos de estigmas e subestimação, e que podem gerar de forma intencional ou não omissões em alguns casos. Podemos destacar, também, a diferenciação das escolas em termos de estrutura e dos demais aspectos estudados, embora a grande maioria das escolas seja estadual o que cabe ainda uma melhor comparação, as diversidades encontradas foram muitas nos vários aspectos, havendo apenas uma escola de destaque na maioria dos quesitos.

Os relatos das gestões em relação às condições das escolas estudadas traduzem o resultado final da pesquisa, visto que as escolas foram divididas em parcialmente preparadas e escolas não preparadas, sendo que nenhuma escola foi considerada como preparada, por parte dos gestores, de forma a acolher e incluir a PD.

As questões relacionadas às DAPIs revelam uma realidade gritante, em relação às escolas estudadas, apresentando, na maioria dos casos, estruturas físicas precárias e falta de ações eficientes nos campos instrumental e comunicacional, e em relação à realização de adaptações curriculares e ao oferecimento do AEE previsto em lei. Atentamos a esses aspectos, visto que são questões diretamente ligadas ao processo de inclusão, e também ao acesso e permanência das PDs nas escolas apresentadas.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 1, n. 3, p.05-22, set./dez.

2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial - SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=30>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e a permanência de todos na escola: adaptações curriculares de grande porte. Brasília: MEC, 2000.

BRIDI, F. R. S. Atendimento educacional especializado. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p.42-56, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/766/668>>. Acesso em: 21 abril. 2014.

DAMAZIO, M. F. M. Atendimento educacional Especializado: Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

GALVÃO, N. C. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: Um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p.43-60, jan. mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/04.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Educação especial**. 2013. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial#topoPagina>>. Acesso em: 18 maio 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal**, Brasília/DF, Ano VIII/Setembro de 2004. Disponível em: <<https://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 18 maio 2014.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. **inclusão escolar: pontos e sobre pontos**. 4. ed. São Paulo: Summer, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, n 33, p.387-395, set/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2014.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril, ago. 2011. Mensal. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/244.shtml>>. Acesso em: 18 maio 2014.

OLIVEIRA, E. S. et al. Inclusão social: Professores preparados ou não?. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.314-323, Abr/Jun. 2012. Disponível <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2206>>. Acesso em: 21 abril. 2014.

REVISTA NACIONAL DE REABILITAÇÃO: Reação. São Paulo: C & G 12, abril. 2013. Bimestral.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p.227-234, maio 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 21 abril. 2014.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M.B.C. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho, e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p.10-16.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHIRMER, C. R., et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p.494-511, 2009.