

Inclusão ou integração? Um estudo em uma escola estadual de Itapicuru/BA

Inclusion or Integration? A study in a state school in Itapicuru/BA

Andressa Wiebusch¹
Willamis de Santana Alves²
Roberta Ribeiro Pinto³

Resumo

No âmbito educacional, foi criada a modalidade da educação especial e com o tempo, surgiram-se políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação e entre outras. Nessa perspectiva, esta pesquisa propôs investigar se uma escola estadual de Itapicuru/BA dispõe de recursos, de estrutura física e de profissionais especializados que atendam às necessidades do público-alvo com deficiência. Para tanto, adotou-se, como caminho metodológico, uma pesquisa qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de um questionário com os professores que atuam com alunos que têm deficiência. A análise de dados foi com base nos princípios da análise de conteúdo, proposto pela Bardin (2009). Com resultados, evidenciamos que a escola enfrenta desafios como: falta de recursos, escassez de estrutura física, falta de formação docente, entre outros.

Palavras-chaves: Inclusão; Integração; Práticas pedagógicas.

Abstract

In the educational field, the modality of special education was created and over time, public policies emerged, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), Resolution No. 4/2009 of the National Council of Education, among others. From this perspective, this research proposed to investigate whether a state school in Itapicuru/BA has resources, physical structure and specialized professionals that meet the needs of the target audience with disabilities. Therefore, a qualitative and quantitative research was adopted as a methodological path and data collection took place through a questionnaire with teachers who work with students with disabilities. Data analysis was based on the principles of content analysis, proposed by Bardin (2009). With results, we show that the school faces challenges such as: lack of resources, lack of physical structure, lack of teacher training, among others.

Keywords: Inclusion; Integration; Pedagogical practices.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul/Câmpus Sapiranga). E-mail: andressagpfope@gmail.com

² Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual da Bahia no Colégio Estadual Uirassu de Assis Batista. E-mail: willamissantana63@gmail.com

³ Especialização em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Sul de Minas (IFSuldeMinas). E-mail: betaribeiro84@hotmail.com

1. Introdução

Educação Especial é uma modalidade de ensino que se preocupa em garantir a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotados na rede regular de ensino. Desse modo, sua função é disponibilizar recursos, serviços e orientar a escola e os professores sobre o quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Os estudantes com deficiência são matriculados juntamente com os demais em classes comuns e haverá, quando necessário, Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular, para atender suas peculiaridades, assim como determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (1996) e também o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que fomenta em seu texto ações de esfera municipal, estadual e federal que visam ao direito e a garantia ao AEE. Contudo, infelizmente, no Brasil, isso muitas vezes não se concretiza na prática, faltam profissionais especializados, estrutura física e recursos que garantam que a inclusão de fato se efetive.

Por essa razão, tal temática tem se tornado problematizada, embora a legislação garanta que a educação é um direito de todos, mas muitas vezes, isso não se realiza, pois, apenas matricular um aluno com deficiência na rede regular de ensino não é inclusão. Então, surgiu o questionamento: de que forma acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência em um colégio estadual de Itapicuru/BA? Como objetivo, busca-se investigar se a escola dispõe de recursos, de estrutura física e de profissionais especializados que atendam às necessidades desses estudantes.

Justifica-se a relevância deste artigo pelo fato de observar-se que a demanda de matrículas de alunos com deficiência na rede regular vem crescendo, assim tornam-se necessárias discussões acerca do tema e investigar se de fato esses alunos são assistidos, conforme está previsto na legislação, observando como isso acontece na prática, na realidade de uma escola. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma pesquisa em uma escola estadual situada em Itapicuru/BA, com oito professores que atuam com alunos que têm deficiência.

O texto, divide-se ele em seções, na primeira parte teórica, aborda-se acerca do contexto histórico da Educação Especial no Brasil, na segunda parte, discute-se sobre os desafios e as perspectivas na Educação Especial e na última seção, analisam-se os dados. Por fim, tecem-se considerações acerca dos resultados e apresentam-se as referências utilizadas.

2. Contextualizando a educação especial no Brasil

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a história da Educação Especial no Brasil teve início na época do Império, na cidade do Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado em atendimento às pessoas com deficiência mental e, anos mais tarde, em 1954, a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Entretanto, esse passado evidencia diversas situações de desigualdade, segregação e exclusão que, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram submetidas na educação e na sociedade em geral. Até chegar-se ao que hoje denomina-se de “Educação Inclusiva”, esse percurso histórico passou por muitas transformações. Os discursos que promoviam um ensino separatista e segregado eram justificados pela crença de que os ditos “anormais” estariam melhor quando inseridos em grupos, classes e instituições de acordo com suas características (MENDES, 2006).

Ao longo do tempo, a segregação instaurada no país influenciou a mudança de leis à pessoa com deficiência no Brasil e teve como cerne acordos formulados pela Educação das Nações Unidas (ONU). Em 1961, a lei nº 4024/61 passa a declarar o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema de ensino. Essa lei mais tarde foi alterada pela lei nº 5.692/71 de 1971 que recomendava “tratamento especial” aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais na educação (BRASIL, 2008). Anos depois, passa a legitimar o direito da educação para todos, com a Constituição Federal de 1988 que estabelecia uma educação igualitária para todos. Todavia, o discurso da Educação Inclusiva ganha notoriedade a partir dos pressupostos defendidos pela Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994. Como Educação Inclusiva, a Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Desse modo, abrange como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis de ensino.

Em 1996, a lei nº 9.394/96 LDB é implementada no artigo 59, (Redação dada pela lei n. 12.796, de 2013), que trata sobre os deveres do sistema de ensino e que esses devem assegurar ao público-alvo da Educação Especial é mencionado: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 2013). Em 2003, foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade visando à formação de gestores e professores para o exercício da docência na Educação Inclusiva. Em 2008, foi criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que cita: o acesso, a participação e aprendizagem dos educandos público-alvo da Educação Especial. Além disso, defende que os sistemas de ensino precisam garantir um ensino transversal a todos os níveis de ensino, o atendimento educacional especializado, a continuação da escolarização, a formação de professores, a participação da família e comunidade, a acessibilidade e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

No percurso histórico, a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, passa a determinar dupla matrícula para o público-alvo da Educação Especial: uma em sala comum e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, de preferência em sala de recursos multifuncionais da escola em que o aluno está matriculado ou outras instituições sem fins lucrativos (BRASIL, 2009). Desse modo, o AEE se configura como complementar ou suplementar à escolarização, oferecendo serviços, recursos e estratégias na trajetória escolar do educando. Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, estabelece, na meta 4, a universalização para os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, e o acesso à educação básica e ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino.

Todavia, o atual decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que implementou a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida vai além ao que defende o PNE (2014), ao tratar da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, especifica no artigo IV, sobre a possibilidade de escolas especializadas, oferecer atendimento aos educandos da educação especial “que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020, p. 115). O decreto passa a oferecer outras possibilidades, quando não ocorrer a adaptação das especificidades ao ensino regular, e não mais aquele discurso que promove a escola regular como primazia da inclusão, justamente por esse motivo e por representar o retrocesso da educação inclusiva, o decreto foi suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF).

3. Desafios e perspectivas na educação especial

Um dos principais destaques para a Educação Especial está atrelada sobre as concepções da formação docente e as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Em contrariedade a essa questão, Castro e Alves (2018) enfatizam que os paradigmas de inclusão alicerçados na modalidade da Educação Especial nem sempre tiveram essa visão. Atualmente, tenta-se derrubar conceitos de elitismos retrógrados com a finalidade de abranger uma diversidade de pluralidades, mas foram ignoradas, por não se enquadrarem a uma sociedade tão restrita (CASTRO; ALVES, 2018). Uma das formas de transformar o *status* de exclusão é através de uma educação pautada na inclusão.

A escola tem muitos desafios quando se refere à inclusão de alunos com deficiência e, infelizmente, muitas delas não estão preparadas para incluir esses estudantes, apesar de estarem aptas a matricular-se. Sobre esse entendimento, Silva Neto *et al.* (2018, p. 88) pondera que “não basta que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, pois é de fundamental importância uma equipe preparada para que a inclusão se efetive”. A inclusão escolar ressalta a importância da qualificação dos profissionais da educação básica e essa situação nas escolas ainda é complicada por essa falta de preparo do corpo profissional e dos recursos pedagógicos adaptados (SILVA NETO *et al.*, 2018). Um dos grandes desafios da Educação Especial é a efetivação de uma inclusão escolar para todos

num ambiente educativo de ensino regular, ou seja, é incluir aquele aluno que de certa forma está “excluído” pelos padrões “normais” que a sociedade o enquadra. Essa é a proposta que a educação inclusiva oferece qualidade de ensino viável para todos, em que a aprendizagem, a pluralidade e a diversidade estejam sempre presentes (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, Castro e Alves (2018) ponderam que a inclusão escolar ressalta a importância da qualificação dos profissionais da educação básica. Essa situação nas escolas ainda é complicada por essa falta de preparo, que não só tem de ser dos professores, mas também de todos os profissionais da escola. Oliveira e Lima (2016, p. 67) enfatizam que “por isso, é fundamental também, que não somente o professor, mas toda a equipe da escola seja capacitada para promover situações que sejam favoráveis à valorização das identidades, das diferenças e por fim, de aprendizagens significativas”. Não é só uma qualificação profissional, mas também uma medida essencial para lidar com todos os alunos com o intuito de diminuir as disparidades que ainda estão presentes com relação à educação inclusiva e à educação especial (RODRIGUES; SOUZA; BRIDI, 2020).

Corroboram Silva Filho e Barbosa (2015), quando argumentam que o fazer docente na prática inclusiva, assim como na educação especial, ainda é considerado algo relativamente novo, no entanto, nota-se evolução na modalidade de ensino. Um fator que tem que ser observado é as possibilidades de enriquecimento de um currículo escolar que abarque adaptabilidade e flexibilidade dentro do contexto da prática pedagógica, contudo essas mudanças curriculares e pedagógicas devem estar “em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos” (LOPES, 2008, p. 12). O currículo deve se ater aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais ou não. Lopes (2008) coloca que adequações e ajustamentos são necessários na medida em que são apresentadas dificuldades por alunos. Dessa forma, o educador precisa sempre ficar atento aos alunos, suas particularidades e suas potencialidades. A observação, o conhecimento do educador perante o seu aluno irão fazer toda a diferença na construção de um currículo que seja benéfico para a construção da sua aprendizagem (CASTRO; ALVES, 2018).

Como ressaltado, a qualificação é necessária, mas acima de tudo o profissional deve ter um olhar mais humanizado, é preciso enxergar além do que a profissão

permite, é ver mais ao seu redor, é preciso ver que muitas crianças/adolescentes com deficiência precisam de uma atenção especial para que a inclusão possa desencadear o desenvolvimento e não o estagnar (SILVA NETO *et al.*, 2018). Para que isso ocorra, tem-se de levar em consideração uma série de fatores, como o desenvolvimento de todo ambiente escolar e educacional que favoreça a ampliação de novas vertentes educacionais e práticas pedagógicas centradas na perspectiva inclusiva e, é preciso que o docente e toda a equipe escolar tenha fazeres e saberes que seja consistente para o ensino e aprendizagem (SILVA FILHO; BARBOSA, 2015).

Outro ponto pertinente na perspectiva da educação especial e inclusiva é o AEE. As salas de recursos multifuncionais são tidas como uma parte importante no processo da educação especial, elas são provindas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Os autores Viana e Teixeira (2019, p. 75) dialogam que a PNEEPEI “veio para garantir a efetivação das práticas de atendimento educacional especializado para os sujeitos com deficiências nas redes públicas de ensino”. Dessa forma, a PNEEPEI estabelece diretrizes que juntamente com a prática docente, quando realizadas em sintonia, são contundentes para que possa ocorrer a educação inclusiva.

Nesse sentido, Castro e Alves (2018) destacam que o AEE deve ser ofertado em um turno inverso do ensino regular e que nele seja situado o desenvolvimento de habilidades e de competências para que o aluno consiga acompanhar o ritmo do ensino regular e que possa romper as barreiras existentes para com as suas limitações. Colaborando com essa perspectiva, Oliveira e Lima (2016, p. 67) também mencionam que “a proposta do AEE age no sentido de assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade”. De tal modo, tem de ser estimulada a autonomia e a emancipação no processo de aprendizagem e aprimorando as suas potencialidades, Oliveira e Lima (2016, p. 67) pontuam que:

As atividades desenvolvidas no espaço objetivam orientar a aprendizagem, por meio da ratificação, elaboração e organização de recursos que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, e desenvolva autonomia e independência escolar e fora dela.

O professor do AEE precisa trabalhar com recursos pedagógicos que conduzam o desenvolvimento de aptidões necessárias ao seu desenvolvimento, ele

deve buscar conhecer cada aluno e suas especificidades. É importante que os educadores do AEE estejam sempre se aperfeiçoando para inovar e adequar as propostas pedagógicas (VIANA; TEIXEIRA, 2019). Devido a sua importância, o AEE não pode ser visto um reforço escolar, mas como um serviço da educação especial que complementa e suplementa baseando-se nas práticas pedagógicas e de acessibilidade com o intuito de contribuir com uma educação que seja integral e inclusiva para o pleno exercício da cidadania (OLIVEIRA; LIMA, 2016).

4. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, que foi desenvolvida em uma escola estadual no município de Itapicuru/BA, durante o ano de 2022. A escola tem apenas o Ensino Médio (regular e EJA) e tem 547 estudantes matriculados, dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e de deficiência física e intelectual. Os sujeitos envolvidos no estudo foram oito professores que lecionam nas turmas dos alunos com deficiência e que foram convidados para participar do estudo. Para coleta de dados, utilizamos um questionário impresso com oito perguntas semiabertas, nas quais duas tiveram opções de escolha e seis de cunho dissertativo, para que os professores pudessem expressar suas opiniões e concepções sobre o trabalho pedagógico, os desafios enfrentados e a formação docente. Os dados foram coletados durante um mês na escola em que atuam e a análise dos dados durante quatro meses.

A interpretação dos dados ocorreu de forma qualitativa, considerando a interpretação de um fenômeno e a atribuição de significados sobre ele (PRODANOV; FREITAS, 2013); e a quantitativa, que se baseia em dados estatísticos, ou seja, a descrição matemática como uma questão de linguagem (MINAYO; SANCHES, 1993). A análise de dados foi com base nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2009), uma vez que compreende as fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesse sentido, a pré-análise foi iniciada a partir da elaboração de uma tabela com todas as respostas dos professores e a leitura flutuante, depois foi a exploração do material, buscando identificar semelhanças e diferenças e posteriormente foi a interpretação dos dados, para evidenciar resultados para nosso estudo. Cabe ressaltar que a pesquisa foi enviada pelo site da Plataforma Brasil e aprovada pelo

Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), conforme parecer nº. 5.797.672.

5. Análise dos resultados

No total de participantes, foram oito professores, todos com mais de quatro anos de experiência em sala de aula, atuantes em turmas de ensino médio, com idades que variam de 29 a 38 anos. Cabe ressaltar que os nomes dos sujeitos participantes foram preservados por questões éticas, assim eles serão identificados com a letra “P”. A tabela 1, apresenta os dados dos envolvidos.

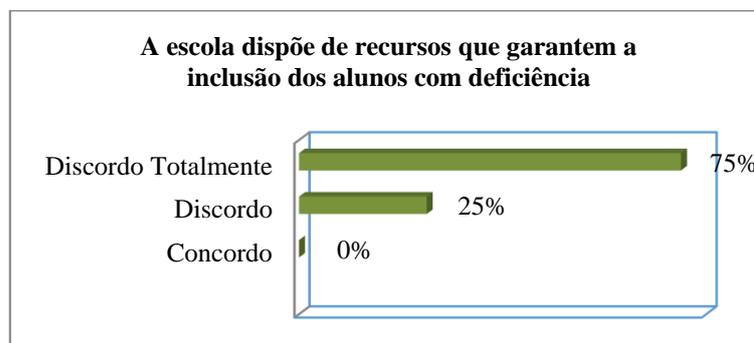
Tabela 1- Características dos sujeitos da pesquisa

Professor (a)	Idade	Tempo de atuação como docente
P1	36	10 anos
P2	29	04 anos
P3	29	07 anos
P4	31	09 anos
P5	38	10 anos
P6	35	07 anos
P7	31	13 anos
P8	38	10 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

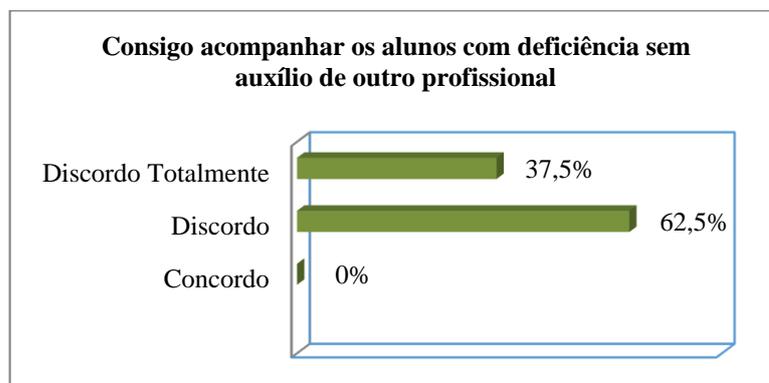
Além disso, é importante enfatizar a formação desses sujeitos envolvidos, em que se constatou uma professora com formação em Química e mestra em Ciências e Matemática, uma professora com formação em Matemática, um docente mestre em Filosofia, um graduado em Geografia, dois graduados em Língua Portuguesa e mestres, uma professora graduada em História e um graduada em Ciências Biológicas.

A escola para ser inclusiva precisa envolver diferentes aspectos, sendo três deles: a disponibilidade de recursos, a estrutura física e a oferta de profissionais especializados que possam compreender o aluno com deficiência. Diante disso, perguntou-se aos professores sobre essa questão em relação à escola, e os resultados são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Recursos disponíveis na escola para inclusão

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Conforme demonstra a figura, observa-se que a maioria dos entrevistados discordam totalmente sobre a existência de aspectos considerados relevantes no processo de inclusão, evidenciando, portanto, uma precarização do trabalho pela escassez desses recursos. Desse modo, problematiza-se a necessidade de a escola estar adaptada e em condições de acessibilidade ao aluno com deficiência, mas na instituição pesquisada não há recursos para atender às reais necessidades desse público. Tal fato fere o princípio da LDB (1996), a qual afirma que os alunos terão igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, cabe destacar que, ao não oferecer os recursos necessários que atendam aos alunos com deficiência, há também um descumprimento do art. 59 da LDB, pois, como já discutido na seção teórica, ele garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência recursos educativos e organizações específicas, bem como professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para atender às necessidades desse público (BRASIL, 1996). Nesse sentido, indaga-se aos docentes se eles conseguem acompanhar esses alunos, vê-se a seguir os resultados obtidos na Figura 2.

Figura 2 – acompanhamento dos alunos

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Em termos explícitos, os professores ressaltam a dificuldade de trabalhar, na rede regular de ensino, com os alunos com deficiência sem auxílio de um profissional de apoio, o qual não é oferecido pela escola. Isso seria a presença do profissional de AEE ou de um professor e/ou auxiliar que o ajude nas orientações das atividades pedagógicas, nas dúvidas e nos cuidados. Portanto, sem estes profissionais, há uma dificuldade de o docente fazer um acompanhamento individual e significativo com os alunos com deficiência. Tendo em vista essa falta de acompanhamento de um na sala de aula que assiste às necessidades dos alunos com deficiência, observa-se que esses alunos têm uma integração, mas não uma inclusão, pois não há condições necessárias para que tais discentes consigam acompanhar as aulas de acordo com suas necessidades. Stainback e Stainback (1999) destacam que a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural.

Tal conceito se difere da integração, a qual, para Rodrigues (2003), a escola integrativa trata-se de um local em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. Assim, nesse modelo integrativo, nega-se a questão da diferença, pois o aluno com deficiência é alocado na sala de aula como qualquer outro e há muitos entraves que dificultam esse processo de inclusão. Além da jornada do professor, muitas vezes não são oferecidos cursos ou capacitações para eles, por isso, se sentem despreparados para atuação na sala de aula, conforme mencionaram: “Depende do tipo de necessidade do aluno, pois tenho formação em deficiência visual” (P1). Os demais professores responderam que não, devido à falta

de formação. Esses dados demonstram que a falta de preparo docente é um dos entraves que prejudica no processo de inclusão, bem como do processo de ensino e de aprendizagem. Frias (2008) sustenta que o avanço e o desenvolvimento do aluno na aprendizagem ficam comprometidos por esta falta de habilidade, sobretudo nas turmas regulares.

O despreparo dos docentes também é citado por Carvalho (2004), que ressalta a importância da formação continuada para uma atuação significativa, eficaz e efetiva no processo de inclusão. Pelos relatos, os professores não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência, seja pela falta de formação ou mesmo de direcionamentos pedagógicos. Contudo, vale ressaltar que não cabe apenas ao professor da sala comum oferecer subsídios pedagógicos e estratégicos para a real necessidade de aprendizagem desse aluno, é de suma relevância o diálogo com um(a) educador(a) especial e o AEE. A educação inclusiva é um direito que engloba condições de acesso, participação e aprendizagem, permitindo assim a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Essa falta de preparação docente e a escassez de recursos por parte da escola não são os únicos problemas encarados pelos alunos com deficiência. Perguntados acerca da convivência do aluno com deficiência com os demais colegas da turma e com a comunidade escolar, os professores responderam o seguinte: “P1 e P2: Amorosa, mas com certa exclusão dos demais colegas quando se trata de atividades em grupo.”; “P3 e P6: Boa, pois todos buscam acolhê-los”; “P4 e P8: o convívio é respeitoso”; “P5: Bem receptível”; “P7: os alunos ficam jogados como “objetos” de um lado para o outro, sem inclusão”. Nos dados expostos, observa-se a divergência de opinião, pois, enquanto uns relatam “boa recepção, convívio respeitoso, receptível”, o P7 comenta que os alunos com deficiência ficam “jogados como objeto”, ou seja, expostos em sala de aula, mas sem garantia de inclusão e equidade.

Os professores P1 e P2 evidenciam relação amorosa entre os discentes, porém com exclusão para trabalhos em grupo. Assim, já que o convívio social e interativo auxilia no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, contribuindo assim para sua formação humana e cidadã, cabe à escola promover projetos que incentivem a inclusão e o respeito às diversidades e às diferenças, tal como especifica a legislação vigente que rege a educação inclusiva já discutida em nossas seções teóricas, a

exemplo da Declaração de Salamanca e a Política Nacional da Educação Especial. Portanto, a escola precisa reconhecer esses desafios que envolvem atividades grupais e encontrar estratégias pedagógicas para que as práticas discriminatórias sejam superadas por meio de um projeto pedagógico inclusivo. Isso permitirá alterações relevantes na organização estrutural e cultural do ambiente escolar, pois é necessária a garantia da inclusão desses alunos como cidadãos e proporcionar-lhes oportunidades iguais.

Outra questão abordada foi sobre quais estratégias inclusivas e pedagógicas eram utilizadas para o trabalho com os alunos com deficiência. Desse modo, obtiveram-se as seguintes respostas: “P1, P2 e P4: Na grande maioria, realizo adaptações de materiais pedagógicos”; “P3 e P6: Atividades diferenciadas”; “P5: Na medida do possível, pois não me sinto preparado para atender às suas especificidades”; “P7: Geralmente eu só consigo adaptar algumas atividades”; “P8: Nenhuma estratégia”. Para cumprir as determinações da LDB que incumbe ao docente zelar pela aprendizagem dos alunos, torna-se essencial que cada professor construa práticas e estratégias pedagógicas que garantam uma efetiva inclusão, considerando as necessidades individuais e adaptando sua estrutura, respeitando ritmos de aprendizagem e condições gerais para o aprendizado do aluno com deficiência.

Levando em consideração os dados, pode-se notar que apenas três docentes realizam adaptações dos materiais pedagógicos. Por outro lado, observa-se também que dois professores retratam que utilizam atividades diferenciadas e um professor, na medida do possível, implementa adaptações, pois não se sente preparado para atender as especificidades do público-alvo. Além disso, um docente relatou só conseguir adaptar algumas atividades e outro não usa estratégias. Esses dados fortalecem a percepção de que os alunos com deficiência não são incluídos no processo educativo, mas sim integrados, além de comprovar o descumprimento da LDB, a qual garante que o sistema de ensino assegurará professores de ensino regular capacitados

Segundo Mantoan (2005), *incluir* corresponde à habilidade de compreender o próximo em sua essência, desfrutando do privilégio que é partilhar o diferente. Dois docentes enxergam a inclusão com outro olhar: “P3: Através de um contato pessoal e atento”; “P4: Através de relações afetivas”. Salienta-se que as trocas, a convivência e

o afeto também contribuem para o processo inclusivo, pois, quando o sujeito interage socialmente, a aprendizagem e o desenvolvimento são beneficiados. Porém, para que a inclusão ocorra, é necessário que as necessidades dos educandos com deficiência sejam atendidas na sua concretude, considerando os recursos, os serviços e as estratégias pedagógicas, que precisam ser indissociáveis das práticas afetivas, para a inclusão ocorrer.

Além disso, cinco docentes apontaram não haver qualquer forma de inclusão, mas um processo de integração, conforme as seguintes demonstrações: P2 e P8: “Na verdade, não existe inclusão, mas uma integração”. P5 e P6: “Não há inclusão”. “A escola não está preparada na estrutura física e pedagógica para atender esses estudantes”. P7: “Que inclusão? O aluno simplesmente é jogado lá nas atividades sem o menor apoio”. Uma docente ainda mencionou que:

P1: “Ainda de forma muito tímida, temos um caso em que o aluno chegou ao ensino médio sem ser alfabetizado, sem coordenação motora satisfatória. Isso dificulta ainda mais o desenvolvimento de nosso trabalho e, em consequência, de poder atendê-lo como deveríamos. Mesmo diante dessas dificuldades, nós professores conversamos para tentar alinhar ações coletivas que pudessem amenizar a situação”.

Observa-se que tais docentes vão ao encontro do ponto de vista de Silva Neto *et al.* (2018) ao considerar que só existe inclusão quando há preparo do corpo profissional e recursos pedagógicos adaptados. Com base no estudo, evidenciam-se os desafios enfrentados pelos professores, sendo que a escola não está preparada física e pedagogicamente para atender aos estudantes, que estão “desassistidos” nas atividades sem o menor apoio. A argumentação desses professores relacionada ao fato de simplesmente não “haver” inclusão na escola onde lecionam, fato esse que fortalece a escassez de inclusão no cenário das escolas brasileiras, comprova que a legislação vigente ainda não se efetiva na prática. Rodrigues, Souza e Bridi (2020) enfatizam que o não cumprimento dessas leis acarreta uma série de fatores negativos na vida dos alunos com deficiência; a falta do direito de exercer a cidadania e uma série de barreiras que impedem a sua aprendizagem. Tudo isso dificulta as oportunidades de eles terem uma vida com menos limitações, mas infelizmente a falta de inclusão nas escolas delimita bastante as possibilidades existentes.

A escola não pode negar sua participação tanto no êxito como no fracasso escolar. Por isso, é necessário que os professores sejam estimulados a buscar a continuação de sua formação como forma de adquirir competências para o trabalho com o aluno com deficiência. A fim de sondar-se essa questão, perguntou-se aos docentes se eles costumam participar de cursos de capacitação, estudos e leituras sobre a inclusão e a deficiência(s) de seu(sua) aluno(a). As respostas foram breves e pouco desenvolvidas como se observa a seguir: “P1: Sim, mas não para todos os tipos”; “P2 e P7: Às vezes, pois a correria da docência não permite”; “P3: Apenas leituras de uma forma não sistemática”; “P4 e P5: Por enquanto não”. Já os docentes P6 e P8, responderam que sim, sem comentar como e que tipo de formação costumam realizar. Ao perguntar sobre a realização de cursos de capacitação, estudos e leituras sobre a inclusão. Um docente afirma que realiza tais atividades, mas não para todos os tipos de deficiência. Três relatam apenas realizar estudos não sistemáticos, pois a “correria” da docência não permite ter uma rotina de estudos. Dois docentes não fazem nenhum curso, leitura ou estudos sobre inclusão, e dois afirmam realizar tais atividades.

De forma geral, apesar de haver procura por algum tipo de base para o auxílio dos alunos com deficiência, é preocupante o quadro que é evidenciado, há claramente uma precariedade na formação dos profissionais que os impedem de ofertar uma educação inclusiva. Nesse sentido, Castro e Alves (2018) pondera que é necessária uma mudança que remodele os cursos de formação inicial, deixando de lado os padrões tradicionais. Tais autores salientam que, através dessa transformação, é possível que os docentes tenham bases que os conduzam a oferecer mais possibilidades de conhecimento. Assim, reitera-se que a formação para o professor precisa considerar na metodologia de ensino abordagens que visem refletir sobre a educação e que considere as singularidades existentes.

É notório que os docentes encaram alguns entraves no que diz respeito ao processo de inclusão: P1: “Ainda estamos parando a aula para, de forma separada, atender o aluno com deficiência. Isso continua sendo uma forma segregatória de atendimento”. P7: “Os desafios são inúmeros, desde a formação e capacitação docente a atenção aos alunos com deficiência. Não há suporte para eles, não há apoio pedagógico”. P3: “Estrutura carente de adequações, rara formação dos profissionais, ausência de acompanhamento ou especialistas”. Outro docente menciona que:

P2: “A escola tem de se tornar em um espaço no qual o ensino e a aprendizagem desses alunos sejam de forma significativa. Contudo, os desafios são muitos quanto se diz respeito à inclusão, pois falta atendimento especializado, estrutura física da escola e preparação da comunidade escolar”.

A estrutura física foi apontada como um desafio encontrado no processo de inclusão da referida escola. Isso porque, segundo os docentes, a escola não contempla espaços adequados, além de outros fatores importantes para o trabalho com alunos com deficiência, conforme destacam: P5: “Espaço físico sem adaptação, professores sem formação continuada, falta de apoio e de acompanhamento”. P8: “Os desafios são muitos, há falta de informação sobre o tema, ambiente inadequado, falta de apoio governamental e falta de profissionais especializados”.

P4: “Como possibilidade, traço que deve haver o compromisso de todas as esferas institucionais. Já os desafios são muitos, como falta de estrutura da escola, escassez de atendimento especializado e de preparação docente”.

P6: “Com relação aos desafios são muitos, desde a falta de estrutura física da escola a de preparação de toda equipe escolar e de profissionais de apoio. Quanto às possibilidades, o poder público deve propor capacitação da equipe e contratar profissionais de apoio”.

Os professores foram questionados sobre as possibilidades e os desafios encontrados na inclusão de alunos com deficiência. Por unanimidade, concordam que há muitos desafios, desde a falta de estrutura física, a necessidade de auxiliares para os estudantes nas salas de aula, a falta de formação e de capacitação. Silva Neto *et al.* (2018) pontua que embora haja uma legislação vigente que assegura a acessibilidade das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, o quadro da falta de um ambiente inclusivo, ainda é visto na maioria das escolas, o que dificulta mais a efetivação da inclusão.

Diante dos relatos dos docentes, observa-se que alguns traçam como possibilidades que o poder público precisa reconhecer os desafios e encontrar estratégias para que as práticas de integração sejam superadas por meio de um sistema educacional mais inclusivo. Isso permitirá alterações relevantes na organização estrutural e cultural do ambiente escolar, já que poderá construir melhores práticas e estratégias pedagógicas, a fim de garantir uma efetiva inclusão, considerando as necessidades individuais, adaptando sua estrutura e respeitando os

ritmos de aprendizagem. Além disso, observa-se que os próprios docentes reconhecem sua falta de formação para atender o público-alvo com deficiência. Nesse sentido, é preciso investir na formação inicial desses profissionais e incentivá-los a buscar formações e estudos acerca da temática em questão para qualificação do trabalho docente.

5. Considerações finais

O estudo em questão buscou investigar como acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência em uma escola estadual de Itapicuru/BA. A partir dos dados analisados, evidenciam-se diversos desafios que a escola vem enfrentando, como a falta de recursos, a escassez de estrutura física, a falta de formação docente, entre outros. Tais fatos levam a considerar que os alunos com deficiência na instituição passam por um processo de integração, já que eles são matriculados na rede de ensino, mas não há um trabalho adequado que atenda às necessidades desses alunos para inclusão.

Também pode-se evidenciar que boa parte dos docentes reconhece que os alunos com deficiência não são incluídos em sala de aula. Como desafios, eles apresentam a falta de tempo e de formação para adaptação das atividades, bem como a escassez de apoio da rede estadual em oferecer suporte pedagógico para que a inclusão de fato aconteça. Sendo assim, a escola tem de se tornar um espaço no qual o ensino e a aprendizagem sejam significativos para todos os envolvidos. A inclusão dos alunos com deficiência, infelizmente, continua acontecendo de forma integrada, pois não há suporte e nem apoio pedagógico, evidenciando a necessidade de discutir-se mais acerca das dificuldades de inclusão e de ações de enfrentamento ao impasse.

Diante disso, quanto às possibilidades para um ambiente inclusivo na parte estrutural e didático-pedagógica, o poder público deve fortalecer as políticas públicas de inclusão, ampliando a estruturação física das escolas e propondo mais cursos de formação para os profissionais, além de contratar equipes de apoio para auxiliar o docente nessa perspectiva de educação inclusiva. Além disso, deve haver maior compromisso de todas as esferas institucionais, assim como também a sociedade em geral deve se manifestar acerca da problemática para que a legislação vigente seja cumprida nas escolas e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidente da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva: com os pingos nos "os"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. de O. S. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas**. e-Mosaicos, [S.l.], v. 7, n. 16, p. 3-25, fev. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786/28362>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FRIAS, I. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades especiais: Contribuições ao professor do ensino regular**. Material didático PDE. Paranavaí: Seed/PR; fafipa; UEM, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pode/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola: a revista do professor. São Paulo, ano XX, n. 182, p. 24-26, maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.11, n.33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. H. de; LIMA, F. R. A educação especial no contexto da sociedade inclusiva: construindo sentidos sobre a aprendizagem de crianças com deficiências. **Cadernos Cajuína**, v.1, n.2, p.59-70, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Universidade FEVALE, 2013.

RODRIGUES, Natália Tauing Garcia; SOUZA, Clarissa M. Caxambú da Rosa de; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Educação especial**: análise e ações sobre a formação inicial e continuada de professores do sul do Brasil. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, [S.l.], p. 119-133, dez. 2020.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

SILVA FILHO, R. B. BARBOSA, E. do S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, p. 353-368, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/20575>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOKARNIA, M. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**. Agência Brasil, 2019. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=Ou%C3%A7a%20a%20mat%C3%A9ria%3A,Educacionais%20An%C3%A9dio%20Teixeira%20\(Inep\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=Ou%C3%A7a%20a%20mat%C3%A9ria%3A,Educacionais%20An%C3%A9dio%20Teixeira%20(Inep)). Acesso em: 13 jan. 2023.

VIANA, M. L.; TEIXEIRA, M. do R. F. Sala de atendimento educacional especializada (AEE): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, [S. l.], v. 12, n. 1, p.72-79, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/196993>. Acesso em: 15 jan. 2023.