

doi.org/10.51891/rease.v10i5.13855

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES, PROMOVEDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFERENTES NECESSIDADES NA ESCOLA

BRAZILIAN EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES, PROMOTING THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DIFFERENT NEEDS AT SCHOOL

EDUCACIÓN BRASILEÑA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES, PROMOVRIENDO LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFERENTES NECESIDADES EN LA ESCUELA

Maria Raimunda Ribeiro da Silva¹

Débora Araújo Leal²

RESUMO: A Educação Inclusiva representa uma conquista significativa para os alunos com necessidades especiais, promovendo seu engajamento no processo de aprendizagem e assegurando acessibilidade escolar para todos. Para explorar este tema, foi conduzido um estudo de campo utilizando questionários com perguntas tanto objetivas quanto subjetivas. Além disso, a pesquisa bibliográfica foi empregada para embasar o trabalho com as ideias de diversos autores renomados, como Gonzalez (2002), Freitas (2009), César (2003), Oliveira (1995), entre outros, que abordam a temática pedagógica, destacando o contexto elucidativo do trabalho realizado em prol da Educação Inclusiva. Os resultados obtidos demonstram que a Educação Inclusiva não é apenas uma conquista, mas sim um direito fundamental de todos os estudantes com deficiências que desejam prosseguir seus estudos, contribuindo para a prevenção do preconceito e para a inclusão de todos na sociedade, além de impactar positivamente suas trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, é imperativo que o governo invista em recursos que assegurem o acesso de alunos com deficiência à sala de aula, e que sejam endereçadas as barreiras enfrentadas devido à falta de professores qualificados, bem como à infraestrutura inadequada das escolas, direcionando esforços para sua implementação e melhoria. Portanto, é evidente a necessidade de promover a inclusão nas escolas públicas do Brasil, garantindo um ambiente educacional acessível e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades ou limitações.

363

Palavras-chaves: Escola. Alunos. Governo. Acessibilidade. Educação Inclusiva.

¹Doutora em Educação pela Emil Brunner University -Florida - USA; Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

²Pós - Doutora pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário IUNIR-AR, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana - BA; Reitora da Educaler University - USA.

ABSTRACT: Inclusive Education represents a significant achievement for students with special needs, promoting their engagement in the learning process and ensuring school accessibility for all. To explore this topic, a field study was conducted using questionnaires with both objective and subjective questions. Furthermore, bibliographical research was used to support the work with the ideas of several renowned authors, such as Gonzalez (2002), Freitas (2009), César (2003), Oliveira (1995), among others, who address the pedagogical theme, highlighting the enlightening context of the work carried out in favor of Inclusive Education. The results obtained demonstrate that Inclusive Education is not just an achievement, but a fundamental right of all students with disabilities who wish to continue their studies, contributing to the prevention of prejudice and the inclusion of everyone in society, in addition to having a positive impact their academic trajectories. In this sense, it is imperative that the government invest in resources that ensure access for students with disabilities to the classroom, and that the barriers faced due to the lack of qualified teachers, as well as the inadequate infrastructure of schools, are addressed, directing efforts towards their implementation and improvement. Therefore, the need to promote inclusion in public schools in Brazil is evident, ensuring an accessible and welcoming educational environment for all students, regardless of their abilities or limitations.

Keywords: School. Students. Government. Accessibility. Inclusive education.

RESUMEN: La Educación Inclusiva representa un logro significativo para los estudiantes con necesidades especiales, promoviendo su participación en el proceso de aprendizaje y garantizando la accesibilidad a la escuela para todos. Para explorar este tema, se realizó un estudio de campo utilizando cuestionarios con preguntas tanto objetivas como subjetivas. Además, se utilizó la investigación bibliográfica para sustentar el trabajo con las ideas de varios autores reconocidos, como González (2002), Freitas (2009), César (2003), Oliveira (1995), entre otros, que abordan la temática pedagógica, destacando el contexto esclarecedor del trabajo realizado a favor de la Educación Inclusiva. Los resultados obtenidos demuestran que la Educación Inclusiva no es sólo un logro, sino un derecho fundamental de todo estudiante con discapacidad que desee continuar sus estudios, contribuyendo a la prevención de prejuicios y la inclusión de todas las personas en la sociedad, además de tener un impacto positivo. sus trayectorias académicas. En este sentido, es imperativo que el gobierno invierta en recursos que aseguren el acceso de los estudiantes con discapacidad a las aulas, y que se aborden las barreras que enfrentan por la falta de docentes calificados, así como la inadecuada infraestructura de las escuelas, dirigiendo esfuerzos para su implementación y mejora. Por tanto, es evidente la necesidad de promover la inclusión en las escuelas públicas de Brasil, garantizando un ambiente educativo accesible y acogedor para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o limitaciones.

Palabras-claves: Escuela. Estudiantes. Gobierno. Accesibilidad. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação deve ser garantida a todos na sociedade, independentemente de suas necessidades especiais. Diante da evidência de crianças, adultos e jovens com necessidades especiais, surge a Educação Inclusiva como forma de assegurar a todos o direito de estudar e aprender, assim como os demais alunos presentes na sala de aula.

O direcionamento para a inclusão dos alunos com necessidades especiais é fundamental. Isso envolve selecionar professores qualificados e garantir que a escola possua estrutura e infraestrutura adequadas para atendê-los. No entanto, considerando a limitação de recursos nas escolas públicas, é necessário que a coordenação adapte as abordagens de ensino para os alunos especiais utilizando os recursos disponíveis da melhor forma possível.

Essas premissas ocorrem nas etapas da educação básica, mas nesse contexto, especificamente falamos dos educandos com deficiências, nos referindo a uma parte integrante e não menos importante da educação, mais precisamente do Ensino Fundamental³ e do Ensino Médio⁴, que demanda estratégias adequadas para abordar este público.

Porém, apenas a criação de leis e documentos que travem discussões sobre a educação inclusiva, tanto no Brasil como na Argentina, mediante as leis e documentos que tratam do tema, porém, isso não garante, por si só, a capacitação de qualidade dos profissionais, bem como a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. As

³ Como disposto no Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social

⁴ O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96), os Estados são responsáveis por, progressivamente tornar o Ensino Médio obrigatório, sendo que para isso devem aumentar o número de vagas disponíveis, de forma a atender a todos os concluintes do Ensino Fundamental, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). No Brasil, o Ensino Médio tem a duração mínima de 3 anos. A finalidade do Ensino Médio, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 35º, é a seguinte:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

políticas públicas para a inclusão⁵ devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar não apenas os discentes com necessidades especiais, mas, de forma geral, a educação escolar como um todo.

Em meio a realidade vivenciada, em especial, no Brasil, mostra-se cada vez mais necessário a defesa de uma pedagogia da diferença⁶ como nos possibilita compreender Skliar (2003, p. 18), quando nos diz: “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema”, refere-se que esta pedagogia torna visível uma maior valorização das diferenças presentes no âmbito escolar, na medida em que proporciona um olhar sobre as questões subjacentes aos sujeitos socialmente excluídos por diferentes motivos.

A pedagogia das diferenças não propõe, assim, a noção de uma educação individualizada, mas sim um trabalho que vise um olhar sobre as diferentes singularidades dos educandos, na medida em que seja objetivado superá-las de acordo com o ritmo de cada educando presente nesse processo, a partir da utilização de métodos organizados e baseados nas diversas realidades de aprendizagem. Gonzalez (2002, p. 241), confirma esta ideia, destacando que: “Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo, elaborar pontos de trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso de tal processo”. Nesse sentido, as atividades diferenciadas são de grande relevância a serem realizadas nesse processo, ao ponto que possibilitam suprir e trabalhar de acordo com as diferentes dificuldades presentes na sala de aula.

Em termos de inclusão faz-se necessário “[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que

⁵ As políticas públicas para a inclusão “impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade (FREITAS, 2009, p. 8191).

⁶ A pedagogia da diferença é uma linha de pensamento do campo educacional que visa à inclusão de grupos tradicionalmente minoritários e/ou marginalizados e o respeito para com a diversidade existente nas classes escolares. Ela também objetiva aumentar a visão da sociedade para que percebam que essas pessoas excluídas são frutos de uma cultura dominante e que são denominadas de “Outros” por indivíduos que pertencem aos grupos e classes opressoras. Esta visão de educação tem suas origens epistemológicas e ontológicas nos pressupostos do marxismo e a criticidade dos conceitos pós-estruturalistas das últimas décadas (MCLAREN, 2001, p. 172-179).

sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares” (MANTOAN, 1998, p. 3).

Essa é uma das suas metas principais que deve estar fundamentada na prática da educação para todos, sem distinção e, para tanto, é preciso que a escola tenha como base fundamental a afetividade em seu cotidiano para que esta não agregue em si obstáculos intransponíveis, pois, é fato que quando a própria escola mediante seus desafios, não se preocupa com o bem estar do aluno, e este, conseqüentemente sofrerá a exclusão, o que denota uma ação contrária ao processo de educação, ainda que a inclusão encontra-se em fase de adaptação, mesmo tendo como compreensão de que por lei ela é obrigatória e assegurada.

A compreensão da afetividade na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre através do processo de desenvolvimento humano, já que:

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com predomínio da primeira (LA TAILLE, 1992, p. 90)

Nesse contexto, é possível perceber que as escolas não conseguem atender efetivamente essa categoria pertencente à comunidade escolar, mas, podemos salientar que em muitos casos, a questão principal da prática da exclusão, se dá por forças maiores, em determinadas situações, pelo fato de não haver profissionais suficientes com a habilitação adequada para lidar com a inclusão, ou mesmo por estes profissionais não se mostrarem interessados a desenvolverem um trabalho pautado numa perspectiva inclusiva que atenda uma gama de sujeitos excluídos das diferentes eventos e oportunidades no âmbito escolar. Não podemos deixar que acontecimentos como estes nos impeça de cumprir com a lei existente que, em suma garante o acesso e a permanência do aluno com deficiência em sala de aula regular, devidamente matriculado com direito ao acompanhamento específico à sua deficiência.

A inclusão escolar se contrapõe à exclusão escolar e tem representado o espaço comum daqueles que se dedicam às pessoas deficientes, as quais aparecem no centro das discussões acerca da significação de ser deficiente. Visto que, os termos e expressões empregados pela educação especial para designar tais sujeitos comumente têm gerado inúmeras ambigüidades e distorções no entendimento e na aplicação de seus significados.

As escolas têm encontrado muita dificuldade para controlar as relações sociais de modo a proporcionar um ambiente sadio, livre e igualitário. Nos últimos anos muitos questionamentos foram levantados a esse respeito. Por isso, entendemos que a falta de inclusão pode ser um dos fatores que contribuem para a disseminação dessas dificuldades. Portanto, a “Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (CÉSAR, 2003, 119).

Nesse contexto, esse artigo expõe as informações necessárias para avaliar o atendimento educacional especializado na área da inclusão dos discentes com deficiências numa escola pública da Bahia.

Com essa pesquisa é possível abordar o assunto com diferentes discussões e pontos de vistas acerca do objeto de estudo, neste âmbito, a inclusão de discentes com deficiências ou necessidades especiais, com propriedade e efetividade, já que a classe de docentes, muitas vezes, apontam-se despreparados ou mesmo sem interesse e disposição para assistir a esta categoria, requerendo um posicionamento da comunidade escolar quanto às essas situações, de modo a elucidá-las dentro e fora do ambiente escolar, situações essas que podem ser atribuídas também aos discentes com déficit de aprendizagem.

Dessa forma, é pertinente colocar em destaque as questões a serem abordadas com esta pesquisa que se refere à afetividade dos profissionais da educação para com os discentes com deficiências, à qualidade da mesma e do atendimento destes discentes nas unidades escolares. Portanto, surgiu o questionamento que servirá de base para esta pesquisa. Qual a visão dos docentes que lecionam numa escola pública da Bahia., sobre a importância da afetividade face a Educação Inclusiva, dentro do contexto educacional? Diante desse questionamento objetiva-se com esse estudo promover uma reflexão sobre a importância da educação inclusiva e suas contribuições no currículo escolar.

A proposta da inclusão escolar parte do princípio de que pessoas com ou sem necessidades especiais beneficiam-se do compartilhamento do processo pedagógico inclusivo em que estejam inseridos. No entanto, são vários os obstáculos enfrentados na concretização dos objetivos da inclusão, esbarrando em diferentes níveis, desde a esfera governamental até a pessoal. Nessa perspectiva, surge cada vez mais a necessidade de docentes capacitados na prática pedagógica inclusiva.

Os dados do documento citado trazem ainda, as expectativas destes profissionais, para que os avanços envolvendo os mecanismos ou métodos para o aprofundamento e melhoramento do processo de ensino-aprendizagem das crianças especiais possam atender a perspectiva da Educação Inclusiva e melhorar o ensino e a aprendizagem dos professores e das crianças inseridos nessa dinâmica que afere a diversidade.

A relevância social deste estudo se insere nas reflexões e nas ações acerca da prática pedagógica, no contexto da sala de aula, enquanto local de produção do conhecimento, que se faz legitimar academicamente pelas trilhas das competências da formação do sujeito social, podendo, em outra dimensão, colaborar com o instrumental teórico-metodológico, e fornecer subsídios importantes para discussões sobre a pertinência do objeto deste estudo.

APRENDIZAGEM E ESCOLA

Mediante a epistemologia convergente⁷ que delimita equilíbrio e desenvolvimento das estruturas cognitivas, afetivas e sociais seriam ideias para o processo de aprendizagem seguisse seu curso normal. Portanto, saberes que as dificuldades de aprendizagem estão ligadas, aos problemas, dessas estruturas, as quais podem impedir o bom desenvolvimento da inteligência. A aprendizagem é fator de aprimoramento da espécie humana. Por isso devemos vê-la como veículo de extrema importância para nosso bem-estar físico, mental e social. Logo, qualquer alteração no seu processo de aprendizagem interferirá na sua qualidade de vida.

369

Segundo Oliveira (1995, p. 57), a aprendizagem é “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. a aprendizagem é o ato de adquirir conhecimentos e ter habilidades para desenvolver o que se aprendeu. A aprendizagem é processo de integração e de adaptação do indivíduo ao meio em que vive, acarretando, dessa maneira, mudança de comportamento.

A aprendizagem é processo dinâmico no qual a questão do vínculo (como circula o conhecimento), entre aprendente e ensinante tem que ser levada em consideração, para se entender todo o processo da busca de conhecimento.

⁷ A Epistemologia convergente é uma linha teórica, criada pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca (1935-2000), que propõe um trabalho clínico utilizando-se da confluência das três linhas: A Psicogenética (Piaget), a Psicanálise (Freud) e a Psicologia social (Enrique Pichon Riviere) onde, apresenta uma dimensão clássica de clínica, propondo diagnóstico, tratamento corretor e prevenção (LIMA, 2010, p. 2).

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. III).

A aprendizagem é primordial para o desenvolvimento humano. Assim, no processo de aprendizagem estão implicados quatro níveis de elaboração do saber: organismo, corpo, inteligência e desejo. A aprendizagem ocorre na medida em que todos esses níveis estejam em sintonia. Nota-se a necessidade de harmonia entre esses elementos para que a aprendizagem ocorra de maneira adequada.

Um dos fatores essenciais à construção do conhecimento é a vida em sociedade, pois tanto a inteligência quanto a interação como o meio permite ao indivíduo construir noções sobre os objetivos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores e, para aprender e pensar socialmente, é necessário a orientação do professor, do psicopedagogo e de todo o corpo escolar reforçando assim uma ideia de sociedade em busca de mais conhecimento. A aprendizagem ocorre quando o conhecimento se torna significativo para o sujeito. O ato de aprender envolve, portanto, aspectos afetivos, cognoscitivos e socioculturais.

Na educação, de modo geral, a aprendizagem é um fator de aprimoramento da espécie humana, devemos compreendê-la como vínculo de extrema importância para o bem-estar físico, mental e social, tanto como função integradora, estando relacionados os desenvolvimentos psicológicos das pessoas à realidade. Atualmente a visão da aprendizagem se apresenta de maneira mais ampla e se faz necessário analisar vários fatores contribuintes e não contribuintes para que esse processo ocorra de forma significativa. Nesse sentido, a Pedagogia intervém como um campo de conhecimento que tem por objeto de estudo o ser pluridimensional (pensante, apaixonado, de relação e contextualizado), em processo de construção do conhecimento, e por ser cognoscente, identificando e clarificando os obstáculos que impedem que esta construção se faça e reconstruindo, integrando e expandindo sua capacidade de síntese e sua autonomia.

Os discentes aprendem através da relação, das trocas que estabelecem com os outros e com os objetos do conhecimento, e neste processo o professor tem fundamental

importância para que a aprendizagem ocorra e para que a criança teste suas hipóteses e formas de conhecer o mundo.

Portanto, a autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia. Logo, o educador tem que levar o sujeito a reconhecer seu saber.

Para Fernandez (2001, p. 93): “[...]. Cabe ao professor despertar na criança o desejo pela aprendizagem, pois a arte do professor é saber descobrir e mostrar a seus discentes o quanto eles pensam, inclusive sem perceber isso”.

A escola é uma entidade que promove o conhecimento em conjunto com a sociedade, a qual procura nesse espaço o enfrentamento de ações implementadas e de amplo conhecimento sobre a política de educação, pois a instituição escolar e as formas de atenção, dispensadas aos fatores socioeconômicos e culturais estão presentes nas relações de educação.

Diante dessa nova realidade, as relações entre a família e a escola devem proporcionar um ambiente de respeito mútuo, confiança e aceitação de suas peculiaridades. Neste contexto, a participação da família pode ser benéfica para a escola por diversos motivos, favorecerá a aproximação dos dois mundos, a aprendizagem do indivíduo e o desenvolvimento de suas melhores, as quais são atribuídas nesse processo.

Autores que tratam dessa temática, ampliando de modo significativo esse importante assunto, verifica-se que existe em modelos familiares, o hábito de observar o desempenho de seus filhos, através da conferência das atividades, é bem pequeno, visto que não há uma preocupação efetiva com a aprendizagem.

Libâneo (2001, p. 77) define a escola como uma organização, por ser esta uma unidade social que existe para alcançar determinados objetivos. Expõe que a “organização escolar é o conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação ou um aspecto ou grau da mesma”. Essas disposições podem ser de ordem administrativa ou pedagógica.

Para tanto, para que as organizações possam funcionar bem e assim alcançar seus objetivos se faz necessária à tomada, o direcionamento e o controle das decisões, e é esse o processo que Libâneo (2001) denomina de gestão. Ele defende a ideia de usar duas expressões – *organização* e *gestão da escola* – para caracterizar esse trabalho, pois acredita que

vão além do termo administração, usualmente utilizados. Nessa discussão, Libâneo (2001, p. 77), assevera que

[...] a organização e a gestão da escola deve ser um trabalho coletivo, que mobilize os indivíduos em uma atuação conjunta em torno das metas traçadas. Para isso, a escola deve ter objetivos comuns e compartilhados e é importante a participação de professores, pais, discentes e funcionários porque [...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola [...]. Para a gestão da participação, é preciso ter clareza de que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante as práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem.

A criação de um ambiente doméstico acolhedor, onde o desenvolvimento da pessoa com deficiência seja pautado em suas habilidades e competências e não nas suas limitações, pode contribuir significativamente na sua autoconfiança. Proporcionar um convívio que favoreça a autoestima da pessoa deficiente, permitirá a permanência na escola, onde a socialização com amigos e professores aconteça naturalmente, propiciando um desenvolvimento seguro diante do processo de aprendizagem. Nesse contexto, Dorziat (2009, p. 4) afirma que: “as expectativas dos familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos discentes como para a estagnação desse processo”.

Ao ocorrer o ingresso de uma criança na escola, é importante que os pais, independentemente de possuírem ou não um filho com deficiência, de frequentar que possível esse ambiente educacional, buscando constatar o progresso de seu filho, possibilitando vencer as dificuldades sentidas nas matérias. Mas não é simplesmente solicitarem estas informações da escola.

Os pais também precisam mudar de postura diante da educação dos seus filhos frequentando mais o ambiente escolar. Uma escola inclusiva, onde todos tenham direito a educação precisa, para alcançar os objetivos traçados, que a família e a comunidade se insiram nela. E esse ingresso familiar para a realização de uma escola inclusiva deve ser das famílias, de modo geral e, não somente realizado pelas famílias que possuem crianças com deficiência, pois Dorziat (2009, p. 2) chama a atenção para um fato triste, mas verdadeiro:

Embora entende-se que o direito à educação deve ser uma meta a ser perseguida, concorda-se que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos.

A participação dos pais, por meio da formação de um conselho de pais e mestres⁸, também é algo que pode ser pensado, através dele, pais e educadores podem juntos pensar em melhorias educacionais e unirem forças para solicitar mudanças na escola que dependam também de outras autoridades – governo local, estadual e federal. A lei que garante uma educação para todos está no papel e precisa ser totalmente cumprida e a união família/escola tem muita importância na efetivação desse acontecimento.

Percebemos assim que a escola não se resume a currículos com métodos tradicionais de ensino⁹, a escola vai mais além, ela não só é formadora de mentes, mas do sujeito social em si, pois o prepara para viver em sociedade, ou, ao menos é o que deveria cumprir.

A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso (LACERDA, 2006, p. 181).

Tal situação poderá ser mudada quando pais e mestres se unirem desde o início do ano letivo para dialogarem sobre o que é a educação inclusiva e que inúmeras atitudes podem tomar juntos, como por exemplo, a construção de um currículo escolar que leve em conta as características locais da comunidade, seus anseios e cultura.

Nessa perspectiva, é preciso que o tema *inclusão* seja realmente incorporado e aceito, dentro da sociedade, percebe-se pela exposição das famílias nos diálogos supracitados que existe uma abertura para que a escola se aproxime destas no tocante a essa parceria inclusiva.

Segundo Glat (1996, p. 113) comenta a respeito da função da família na inclusão social do filho com deficiência, dizendo que “a família – grupo social primário – é o fator determinante para a detonação e manutenção – ou, ao contrário, para o impedimento – do processo de integração”. Logo, impulso familiar é primordial para que qualquer criança com deficiência ou não se torne um ser humano completo e feliz, existindo dessa forma, a

⁸ Conselho Escolar é o órgão máximo de deliberações dentro da escola e possui funções consultiva, fiscal e mobilizadora. Todas as decisões dele – que abrangem questões administrativas, financeiras e pedagógicas – são tomadas de maneira coletiva (SOUSA, 2015, *online*).

⁹ O método tradicional de ensino segue “a concepção de educação bancária, aquela na qual o professor é o narrador e os discentes são os ouvintes. Nessa educação, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa. A educação bancária é, portanto, aquela em que o educador não se comunica com o aluno, ele faz “comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66).

necessidade da realização de um trabalho enfático dentro da família, pois somente um bom alicerce poderá produzir mudanças nas estruturas comportamentais diante da deficiência, permitindo-se olhar com maior intensidade a capacidade sobre as deficiências. A educação se efetua dentro do círculo família, escola e sociedade.

METODOLOGIA

Concernente à tipologia da pesquisa, a mesma foi rotulada como documental. Bibliográfica, pois utilizou fontes secundárias para contextualizar a pesquisa, documental, pois se baseia em documentos primários, originais; de campo pela observação dos fatos como ocorrem na realidade e este são coletados através de formulários e entrevistas; neste os dados serão coletados e registrados, também fará uso de ferramentas auxiliares tais como a internet, em sites: Ministério da Educação e outros relevantes.

Dentre os procedimentos metodológicos, foi utilizado também à pesquisa de campo, como ferramenta de coleta de informação, que segundo Prestes (2008, p. 27), “é aquela em que o pesquisador, através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados, investigando os pesquisados no seu meio”.

Os procedimentos de pesquisa em nível escolar são artifícios relevantes para o conhecimento da realidade de determinada investigação, entretanto, introduzir uma pesquisa em qualquer tipo de instituição a princípio pode surgir muitas inseguranças, dificuldades e desconfianças por parte dos sujeitos investigados.

A amostra foi composta por 10 (dez) docentes que lecionam nas séries iniciais (1º ao 5º ano) no Ensino Fundamental¹⁰, 10 (dez) professores que fazem parte das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e 10 (dez) que compõe o Ensino Médio (1ª a 3ª série), como também 10 (dez) profissionais da educação vinculados à direção e a equipe pedagógica.

Neste estudo foi utilizado um roteiro de entrevista¹¹ com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de pesquisa a ser aplicado aos 30 (trinta) professores

¹⁰ O Ensino Fundamental compreende um dos níveis da Educação Básica no Brasil. O Ensino fundamental é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), e atende crianças a partir dos 6 anos de idade, como disposto no artigo 32º da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9493/96). Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A LDB 9395/96 foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010. O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: Anos Iniciais que compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade e Anos Finais do 6º ao 9º ano.

¹¹ O roteiro de entrevistas consiste na preparação da entrevista, e é um dos pontos fundamentais para a sua realização, contudo depende do tipo de entrevista que será adotado. Gil (1999, p.182) dispõe algumas regras gerais referentes à

participantes, além dos 10 (dez) membros da direção e equipe pedagógica (supervisão escolar e orientação educacional) das escolas parceiras, totalizando 40 (quarenta) entrevistados.

O início da coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2020, mais precisamente no mês de fevereiro, após o início do ano letivo, tendo sua finalização dez meses após, em novembro, finalizando a coleta de dados. Optou-se por realizar a pesquisa de campo nesse período, por se aproximar do término da construção desta tese.

A coleta de dados consiste no processo de levantamento dos dados necessários a investigação do (s) problema (s) apontado (s) na pesquisa bem como chegar a atingir os objetivos propostos, além da validação das hipóteses.

Em geral, os instrumentos de coleta de dados são classificados em três tipos: questionários, entrevista, observação e análise de conteúdo (documental). Quanto as, elas podem ser abertas, semiabertas ou mistas. As questões abertas são aquelas onde apenas se enuncia a pergunta, sem qualquer direcionamento de resposta. As questões semiabertas ou mistas são aquelas que, geralmente, parte de uma questão fechada e solicitam um complemento por parte do pesquisado.

A técnica de coleta de dados dessa pesquisa ocorreu por meio de um questionário contendo questões com perguntas objetivas e subjetivas (Ver apêndice A), foi estruturado por tópicos afim de quantificar os resultados da pesquisa, bem como precisar o processo do questionamento ao pesquisado. Uma das vantagens de questionários estruturados é que a existência de opções de respostas torna a pergunta mais clara ao pesquisado.

Segundo Lakatos (2003, p. 165), “a coleta de dados é tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”.

Nesse sentido, a coleta de dados é sim um processo bastante exaustivo e cuidadoso, por isso sempre foi tido o cuidado de deixar claro para os participantes que suas identidades iriam ser preservadas no termo de compromisso a eles garantidas, procurando atender assim as exigências, o tempo e as disponibilidades dos respondentes, pois sem a contribuição desses sujeitos a construção desse trabalho perderia grande valor.

elaboração do roteiro: “a) As instruções para o entrevistador devem ser elaboradas com clareza. b) As questões devem ser elaboradas de forma a possibilitar que sua leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades. c) Questões potencialmente ameaçadoras devem ser elaboradas de forma a permitir que o entrevistado responda sem constrangimentos. d) Questões abertas devem ser evitadas. Quando são elaboradas questões deste tipo, o entrevistador deve anotar as respostas. e) As questões devem ser ordenadas de maneira a favorecer o rápido engajamento do respondente na entrevista, bem como a manutenção do seu interesse”.

Portanto, como é caracterizada pela autora, a adoção da técnica de questionários propicia uma série de vantagens ao pesquisador, e foi a partir desses critérios acima citados que se deu a escolha da utilização desse método para essa investigação. Assim, foi feito o uso de questionários constituídos por uma série ordenada de perguntas abertas, que foram respondidos pelos professores por escrito, sem a presença do pesquisador, permitindo aos professores investigados responder livremente, usando linguagem própria ao emitir suas opiniões, possibilitando uma investigação mais profunda e precisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos da pesquisa são constituídos de uma amostragem de colaboradores das Escolas participantes da pesquisa, que preencheram por livre e espontânea vontade um questionário semiestruturado.

Destarte, à priori, pautou-se na dinâmica da amostra, com questões concernentes à caracterização geral dos sujeitos pesquisados, para assim compreender os dados posteriormente apresentados.

O quadro de profissionais docentes pesquisados numa escola pública da Bahia foi composto por trinta professores no total, sendo 10 (dez) docentes responsáveis pela ministração dos conteúdos no Ensino Fundamental I, 10 (dez) no fundamental II e 10 (dez) no Ensino Médio, além desses, também fizeram parte da pesquisa, 10 (dez) profissionais da educação vinculados à direção ou equipe pedagógica. Dentre estes, 29 (vinte e nove) pertencem ao gênero sexual feminino e 11 (onze) ao gênero masculino como mostra o gráfico 1, onde observa-se que a maioria expressa por 63% dos participantes são do sexo feminino, correspondendo a um total de 19 (dezenove) professores.

A porcentagem foi de 40% (16) para o intervalo de 20 (vinte) à 30 (trinta) anos, de 45% (18) correspondente ao intervalo de 30 (trinta) à 40 (quarenta) anos, 9% (5) correspondente ao espaço de 40 (quarenta) à 50 (cinquenta) anos e de 10% (1) relativo a idade entre 50 (cinquenta) à 60 (sessenta) anos.

A importância de se conhecer a faixa etária dos colaboradores da pesquisa, reflete a vivência dos sujeitos, a qual é moldada de acordo com o estágio de vida das pessoas em cada contexto.

Vale ressaltar que as pessoas são o principal ativo de uma instituição, o seu mais importante recurso, ou seja, o capital intelectual, a segmentação dos funcionários por gênero é relevante para que se caracterize o grupo de trabalho da escola.

Observa-se que o principal fator que leva a essa escassez de educadores ou o desvio de sua formação é a desvalorização profissional mediante a sociedade, gerando um grande desinteresse por iniciar uma graduação na área educacional, fazendo com que muitos sujeitos desistam de concluir a licenciatura, procurando atuar em outra esfera de trabalho.

Outro aspecto relevante é o fator econômico, bastante influenciável, nesta demanda. Por isso, como ressalta Vasconcellos (2012, p. 79), “os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um projeto comum de escola e de sociedade, como numa orquestra”.

Compreende-se que a falta de profissionais qualificados e suficientes nas escolas, remete aos que decidem assumir a profissão, a incumbência de lidar com turmas variadas, salas superlotadas, e o mais preocupante, ensinando conteúdos para quais não foram formados, desfavorecendo a aprendizagem efetiva do aluno.

Segundo Mizukami et al. (2002, p. 221):

[...] os professores, habitualmente traduzem, adaptam, flexibilizam ideias, informações, sugestões. Então, eles têm uma considerável margem de autonomia na condução do seu trabalho e suas ações em sala de aula estão medidas por suas posições valorativas, crenças, convicções, teorias, julgamentos sobre o ensino. A autonomia do professor, entretanto, é relativa, pois sua atividade construtiva é delimitada por conhecimentos e modos de agir já existentes.

Nesse sentido, as autoras ressaltam que os profissionais da área da educação precisam alicerçar-se em bases de conhecimentos, uma delas compreende os conhecimentos científicos dentro da área de atuação, outra engloba os conhecimentos da profissão relacionados à docência e os instrumentos para que ocorra a construção do conhecimento, e a base de conhecimentos pela experiência onde o professor passa a conhecer as formas adequadas para a sua atuação dentro da sala de aula.

É possível perceber que a formação para o exercício docente, assim como expõe Novóia (1997, p. 26-27) são: “dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional”, na qual em momentos voltados para reflexão em grupo oportunizam a comunicação e a troca de experiências entre os profissionais da educação, visando à melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura, foi possível refletir sobre o que é Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Inclusiva na Argentina e no Brasil, bem como a formação do professor em relação à necessidade em se trabalhar com discentes especiais.

Ao longo da elaboração do trabalho, bem como da análise dos dados coletados, pudemos discorrer a partir de um panorama geral sobre diferentes leis, documentos e teóricos que defendem e dissertam sobre o objeto aqui delineado. Percebemos que o trabalho com a inclusão dentro das instituições de ensino, requer uma mudança de atitude perante as ações que são desenvolvidas através da educação inclusiva, de modo que necessita um trabalho pautado numa ideia de reflexão-ação-reflexão, ao ponto que resultem em ações que assegurem a valorização das diferenças e para a permanência e educação de qualidade dos sujeitos presentes nas diferentes instâncias educativas, políticas ou sociais.

Tratando-se do atendimento educacional especializado presente na proposta de educação inclusiva, este deve auxiliar para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, para que o aluno se sinta aceito, fazendo parte do contexto, participando de todos os momentos oferecidos nas aulas. Já em relação aos materiais didáticos oferecidos em sala de aula, como os livros didáticos, por exemplo, é necessário que o aluno com necessidade especial, também receba e tenha os seus, mesmo que este não saiba ou consiga realizar leitura e escrita de forma convencional. O aluno pode estar acompanhando as leituras e as explicações junto de outro aluno ou até mesmo com a professora. Estando com o livro, seu interesse, atenção e participação podem ser melhores.

Quando pensamos nesse trabalho voltado para a atividade de leitura, o professor deve estar orientando para que o aluno esteja atento, preste atenção durante a atividade, procurando auxiliar o atendimento para que o mesmo também participe dos questionamentos e explicações quanto à interpretação. É indispensável que haja um trabalho em conjunto com a sala e os demais discentes, estimulando o bom relacionamento e a cooperação entre todos. Proporcionando desta forma, companheirismo, aceitação e amizade entre todos na sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e o potencial de cada aluno no respeito as suas diferenças.

Relativo aos resultados da pesquisa, a mesma revelou vários pontos relevantes à educação. Uma vez que na referida escola, existem professores que lecionam em áreas

afins a sua formação, professores que não tem conhecimento sobre a Educação Inclusiva, um professor especialista em Educação Inclusiva, dificuldades em trabalhar com a Educação Inclusiva, a necessidade de cursos de capacitações na área e também foi possível diagnosticar de como seria viável na prática a Educação Inclusiva, proporcionando uma inclusão social, democracia, educação igualitária. Foi possível também através da pesquisa, contribuições com a ideia inovadora de atribuir a Educação Inclusiva como disciplina no currículo escolar, porém para que isso seja possível na prática, é necessária uma boa formação dos professores para que estejam habilitados a legitimar qualquer demanda de aluno.

Portanto, os poucos exemplos adversos relatados na pesquisa não são aceitos com resignação pela comunidade escolar, uma vez que os profissionais entrevistados discorreram a ocorrência de alguns trabalhos realizados, visando à aceitação desses discentes e a sua inserção nas atividades e espaços, o que evidencia a coerência entre o discurso e a prática dos educadores dessas escolas. A dimensão positiva dessas situações relatadas anteriormente e que revelam as dificuldades de se levar avante o propósito de se construir uma escola inclusiva é o fato de que a comunidade escolar não as ignora, mas se organiza para coletivamente encontrar os caminhos para superá-las. Provavelmente esse também seja um diferencial que as tornem escolas bem-sucedidas.

Os sujeitos da pesquisa são atores profundamente envolvidos com a questão da escola inclusiva; buscam a sua realização plena e a concebem como uma conquista social e eticamente necessária e viável ao longo do tempo. Trata-se de uma empreitada que já atingiu certo patamar de desenvolvimento, porém, ainda enfrenta dificuldades para a sua implementação. É necessário que os estudiosos e pesquisadores da área se empenhem na produção de conhecimentos que possam fundamentar políticas, decisões, e práticas mais inclusivas. Contudo, não basta apenas à pesquisa que possibilita o entendimento da situação, são necessárias ações direcionadas para o objetivo proposto: a inclusão.

Por fim, os educadores precisam buscar o apoio de todos os setores da sociedade, pois fazer inclusão sem o suporte da sociedade é muito difícil, e a escola é apenas uma das suas instituições. O todo social no qual se está inserido é uma rede de interligações, onde é necessário atuar para que haja uma efetiva transformação. Somente assim, podemos caminhar para uma inclusão real, não utópica, voltada ao atendimento e ao respeito do sujeito em todos os aspectos.

Portanto, faz-se necessário uma atuação profissional e políticas públicas que privilegiem a efetivação dos direitos previstos nas legislações. Acredita-se que as reflexões realizadas possibilitaram considerar as atuais políticas inclusivas como incipientes, sendo indispensáveis mais discussões no campo das políticas públicas e dos direitos humanos. Só assim seriam possíveis melhorias no suporte para a atuação do professor face ao contexto da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

CÉSAR, M. (2003). **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

DORZIAT, A. **A Família no Contexto da Inclusão Escolar**. GT: Educação Especial / n.15. [2009]. UFPB, CNPq: “Inclusão e Alteridade: um novo olhar sobre o currículo”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3171-Int.pdf> Acesso em: 17 ago. 2016.

FERNANDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GLAT, R. **Educação Especial**. 1996. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpeeo4_06/artigos_em_pdf/revistaipdf/r4_arto9.pdf Acesso em: 10 ago. 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: _____. (org). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento do juízo moral**. In: *Coleção Memória da Pedagogia: Jean Piaget*. Ed. Ediouro: Rio de Janeiro; Ed. Segmento-Dueto: São Paulo; 1 (1), 2005.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LACERDA, C. B. F. de. **A Inclusão Escolar de Discentes Surdos: o que dizem discentes professores e intérpretes sobre esta experiência**. 163 Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 3 ago. 2016

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição – São Paulo: Atlas 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. – São Paulo: Moderna, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual**. In: _____. Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA,

António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

OLIVEIRA, S. S.; COSTA, M. P. R. C. **A educação inclusiva e a capacitação de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial (Capacitação de professores e profissionais para a Educação Especial e suas concepções sobre inclusão)**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3 ed.,1. Reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008.

381

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. (In)**Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola**, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988.