
EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Nilton Rodrigues Menezes

(Universidade Federal do Pampa)

Resumo: Nesse contexto de contemporaneidade, apresentam-se os resultados de pesquisa sobre educação inclusiva realizada na rede estadual de ensino Público do Rio Grande do Sul. Trata-se de pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que utilizou análises interpretativas. Desta forma, delineou-se a seguinte problematização: quais as situações-problemas encontradas no cotidiano pelos profissionais da educação em suas escolas? O trabalho consistiu na obtenção de respostas a três tipos de questionário semiestruturado, aplicados durante entrevistas realizadas com 12 (doze) funcionários de 4 (quatro) escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, no município de Bagé, dentre os quais os diretores, funcionários e professores. Após submetidas à Análise de Conteúdo, as respostas apontaram a importância da inclusão para a melhoria das relações comunitárias bem como a falta de preparo e de formação do professor, além de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Outra questão evidenciada pelos dados apontou que a situação da educação inclusiva no Estado carece de debate, aprofundamento conceitual e prático que subsidie a prática docente e a inclusão de fato dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular, além da adequação dos espaços educativos quanto a tecnologias assistivas e à acessibilidade física. Conclui-se que há vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva e, como sugestões, destacaram-se: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar; formação continuada de professores e técnicos; infraestrutura e recursos pedagógicos adequados; experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, além de apoio da família e da comunidade.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Escola.

EDUCATION: INCLUSIVE EDUCATION AND INCLUSIVE SCHOOL IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM

Abstract: In this context of a contemporary society, we present the results of the research on inclusive education held in the public education system of Rio Grande do Sul State. It is an exploratory research project with a qualitative approach and an interpretative analysis methodology. We therefore devised the following question: what are the problem situations routinely faced by education professionals in their schools? The research consisted of obtaining answers to three types of semi-structured questionnaire, applied during interviews with twelve (12) employees of four (4) public schools of the State of Rio Grande do Sul, in the municipality of Bagé, including principals, staff and faculty. After the analysis of their content, the answers indicated the importance of inclusion to improve community relations, as well as the absence of teacher preparation, teacher training and technical support in dealing with students included in regular classes. Another issue highlighted by the data pointed out that the situation of inclusive education in the state lacks debate, conceptual and practical density to subsidize teaching practice, and the effective inclusion of students with special educational needs enrolled in regular education, besides the adequacy of educational spaces as to physical accessibility and assistive technologies. It follows that there are several aspects necessary to make the inclusive proposal effective, and the following suggestions stood out: the need for guidance by a multidisciplinary team, continuing education for teachers and technicians, adequate infrastructure and learning resources, previous experience with students with special needs, and family and community support.

Keywords: Education. Inclusion. School.

Introdução

Não obstante falar-se de educação inclusiva é, por si só, falar de exclusão, faz-se necessário quando se procura atingir o oposto ao que é praticado, correndo o risco de, por vezes, esse risco transformar-se em dura realidade. O acesso à educação inclusiva tem de passar pela eliminação de qualquer discriminação, embora para lá chegar seja necessário percorrer muitas etapas intermédias, por vezes discriminatórias. É apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de fora nenhum dos seus elementos, aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas. É formar uma comunidade flexível que modifica o seu funcionamento, de modo a fazer sentido para cada um dos elementos que a constituem.

Assim, uma das pautas da discussão da pós-modernidade é o pensar e o repensar constantes sobre o papel do ambiente sócio-econômico-cultural em relação ao diferente. Com efeito, verificar como os profissionais da Educação estão vivenciando a experiência da inclusão em suas escolas, suas dificuldades e possíveis sugestões para solução de problemas é o objetivo problematizado desta pesquisa.

Desse modo, partir dessa perspectiva e de outras, inúmeros encontros, congressos e eventos em educação deram origem a documentos internacionais e nacionais, que foram elaborados com finalidade de defender o princípio da inclusão. Destaca-se a Declaração de Salamanca (Espanha) em 1994 e, no Brasil, mais recentemente, a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que institui diretrizes para a Educação Especial e questões sobre como criar contextos educacionais, indicando as possibilidades para entender o que seria a proposta de uma 'Escola para Todos', legitimada pela noção de Educação Inclusiva. Na realidade, esta proposta surge como um desafio para a educação em geral e, assim, compreendê-la, além de verificar suas dificuldades e propor sugestões de mudanças considerando o modelo ainda vigente, que se baseia nos conceitos de homogeneidade, competição, individualismo e exclusão.

Assim, a busca de uma nova fase, humanizada, de sociabilidade, fundamentada em princípios de educação para todos, sem discriminações, que supere os modelos hegemônicos do liberalismo é o grande desafio para a construção de escolas inclusivas e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva. Desta forma, delimitou-se a seguinte problematização oriunda da inquietação intelectual pertinente à educação e à educação inclusiva: quais as situações-

problemas encontradas no cotidiano pelos profissionais da educação em suas escolas? Com efeito, objetivou-se verificar como esses profissionais da Educação estão vivenciando a experiência em suas escolas, suas dificuldades e possíveis sugestões para solução de problemas nas escolas da rede pública estadual de Bagé. Com efeito, propôs-se refletir sobre a real situação destas escolas, suas dificuldades e sugestões para tornar o processo de inclusão efetivo.

Nesta perspectiva, quanto ao processo de inclusão efetivo, é interessante tomar a educação inclusiva no seu contexto, valores, hábitos, costumes em dada comunidade, e suas transmissões transgeracionais. Implica também a capacidade de socialização e civilidade. Do ponto de vista formal e técnico, podemos dizer que a educação busca desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e éticas do ser humano. Além do que, a educação é um direito fundamental do ser humano e deve ser garantido pelo Estado.

Diálogo com os autores

1. Um ponto de partida e de chegada

Assim, tomando como ponto de partida e também de chegada a sociedade, falar de inclusão é evidenciar a necessidade da sociedade e das pessoas com deficiência procurarem adaptar-se mutuamente, na tentativa de viabilizar uma sociedade mais equitativa em termos de oportunidades de formação intelectual, cultural, e de condições de espaço no mundo do trabalho. Em 1994, quando da assinatura da Declaração de Salamanca, firmada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, de parte destes países ficou evidenciada a necessidade de políticas públicas para a educação inclusiva.

Dessa forma, no mesmo ano, o Brasil determinou, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que os educandos com necessidades especiais deveriam ser matriculados, preferencialmente, no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) nº 9394/96, estabeleceu o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, adotando essa nova modalidade de educação. Apesar do empenho de sua implementação do acesso, ainda não houve tempo suficiente para que as escolas possam, no Estado, habilitar seus professores para o enfrentamento deste árduo trabalho. No entanto, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 25), encontra-se apoio para a tomada legal do

processo de inclusão. A educação especial, conforme especificação da LDBEN, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, está assim formulada:

Artigo 24, § 1o – entende-se como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, garantindo serviços educacionais especiais, como forma de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação escolar no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Em razão disso, lembremos que os princípios que norteiam o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais estão fundamentados nos seguintes elementos: a preservação da dignidade humana; a busca da identidade e o exercício da cidadania. O respeito e a valorização da diversidade dos educandos implicam a escola em suas responsabilidades no estabelecimento de criação de espaços inclusivos. O foco de discussão é centrado na função social da escola, para que suas ações educativas favoreçam a interação social, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. Assim: “em conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico”. Tomamos como referência Freire (1996), para quem é preciso levar em conta o conhecimento do educando em processo contínuo de diálogo com as disciplinas. Além disso, estimulando a atitude de liberdade, valorizando a experiência de vida como primordial para o efetivo aprendizado.

Desse modo, cada educando, com suas capacidades e limitações, é portador de possibilidades de produzir algum conhecimento. A valorização do conhecimento subjetivo potencializa o repertório de respostas possíveis de cada um, independente de suas capacidades ou limitações. Nesse sentido, só é possível ensinar em processo, ou seja, onde o ato de transmissão cria oportunidade para construção em que o educando se torna sujeito do seu conhecimento; assim as duas partes do processo, ou seja, educador e educando passam pela aprendizagem. Nessas condições, é possível desenvolver a consciência crítica e a capacidade de uma aprendizagem criativa. Cabe aos educadores estimular os seus educandos a verificarem seus conhecimentos e suas próprias descobertas, produzindo pessoas autônomas na busca de conhecimento.

2. Da Educação

Nas últimas décadas, a educação vem recebendo importantes contribuições de pesquisa na área educação inclusiva e da discussão de políticas

de participação social das crianças, adolescentes e adultos com deficiência. O avanço político e teórico vem modificando a posição que a deficiência ocupa socialmente, mas a construção de projetos educacionais que incentivam a inclusão é um desafio a ser enfrentado pelos educadores. Há mais de trinta anos, a questão da inclusão nas escolas vem sendo discutida em diversos países. O desafio não foi diferente para o Brasil. Dar oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais, em classe comum, é o principal objetivo do processo de inclusão.

Dessa forma, a transformação na escola brasileira ocorreu com a democratização do ensino. Com efeito, uma nova parcela de crianças provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas passou a ocupar espaço nas escolas, antes reservadas às classes dominantes. Essa conquista possibilitou uma discussão acerca da escola inclusiva. “Nessa escola, terão direito de frequentar as classes comuns de escolas públicas e particulares as crianças com deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, física ou deficiência múltipla” (SEMEGHINI, 1998, p 34). Para Mrech (2001), o processo de inclusão é um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular.

Assim, a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação - Necessidades Educacionais Especiais - determina que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível independente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (SEMEGHINI, 1998, p. 18). Nesse sentido, o processo educacional na escola é também um processo social na medida em que todas as pessoas têm direito à educação e às pessoas com deficiências devem ser dadas oportunidades de obter uma boa educação em classe regular possibilitando a socialização com os outros alunos. Com efeito, esses dispositivos em prol dos alunos com deficiências estão inclusos na Constituição de 1988 que garante igualdade de direitos no trabalho, as adaptações físicas e sociais, a assistência social especial, bem como direito ao ensino especializado, sempre que necessário.

Desse modo, o paradigma da educação sofreu uma mudança em relação aos serviços de educação inclusiva. Conforme Karagiannis e Stainback (1996), vigoraram duas perspectivas acerca da compreensão das deficiências. Na perspectiva das limitações funcionais, os educadores tinham de determinar, melhorar ou preparar os alunos que não eram bem-sucedidos, sem qualquer planejamento para adaptar as escolas às necessidades e aos interesses desses alunos. Os que não se adaptassem aos programas existentes eram relegados do ambiente social. Esse ponto de vista está sendo pouco a pouco substituído pela perspectiva do grupo minoritário. Assim, estabelece-se uma visão de mundo

diferente para o futuro, em relação à deficiência, ao reivindicar que os ambientes educacionais devem ser adaptados e preparados para atender às necessidades de todos os alunos.

De acordo com o paradigma do grupo minoritário, todos os alunos, incluindo os deficientes, devem ter o direito de frequentar a escola, que deve estar adaptada às necessidades dos diversos educandos. Essa perspectiva tem respaldo na 'Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade', realizada na Espanha em cooperação com a UNESCO, onde se reuniram representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais num único objetivo: o de promover a educação para todos. Para Mantoan (2001), o princípio de democratização de 'educação para todos' só se concretiza nos sistemas educacionais especializados com todos os alunos e não apenas com os deficientes. Nesse sentido, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 resguarda o caráter específico do atendimento educacional especializado, que se destina àquelas pessoas com deficiências que dele necessitam.

Para atingir o objetivo de equidade dos resultados da educação, é necessária uma mudança no processo pedagógico. Assim, "dar referência para o atendimento integrado não é simplesmente garantir o acesso e a permanência na classe comum" (PRIETO, 1998, p. 137). Conforme Silva (1998), o processo de integração no sistema regular de ensino vai além, pois objetiva a normalização do indivíduo e pressupõe aproximação, integração, assimilação e aceitação do indivíduo numa classe normal. Parte do pressuposto de que integrar é assumir as diferenças. A Declaração de Salamanca, de 1994, entende a normalização numa perspectiva de inclusão, o que significa atender o aluno com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, incluindo aqueles com dificuldades mais severas na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial. Mantoan (2001) alerta para diferença entre integração e exclusão.

Desse modo, a integração impõe ao aluno deficiente a obrigação de acompanhar e dominar o conteúdo, e, de acordo com esse pressuposto, o aluno deve adaptar-se à escola. Já a inclusão propaga que a escola deve cuidar dos alunos, considerando a potencialidade de cada um e o prazer em atender aos alunos, de acordo com a realidade. "As políticas de educação não são claras ao se referirem à integração do aluno com deficiência mental no ensino regular e impedem uma ação mais decisiva diante da inclusão" (MANTOAN, 2001, p. 117). A resolução CNE/CEB N.º 2/2001 institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades. Como modalidade da Educação Básica, a educação especial é um processo, cuja proposta pedagógica assegura

recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar, suplementar, e até substituir, em alguns casos, os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com este documento, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns de ensino regular. Com efeito, um dos pilares para a realização desse processo é a presença de professores, tanto das classes comuns quanto das classes especiais, especializados e capacitados para o auxílio às necessidades educacionais dos alunos. O professor especialista na área da deficiência realiza um atendimento especial com os alunos que apresentam mais dificuldades nas salas de apoio ou salas de recurso, que são salas equipadas com materiais didático-pedagógicos específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais. O especialista trabalha em cooperação com o professor da classe comum no desenvolvimento de práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Não obstante, outra prática importante é a adaptação de currículos. Os professores devem ajustar os currículos às necessidades dos alunos. As escolas inclusivas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que melhor se adaptem aos alunos com diferentes interesses e capacidades.

Os métodos atuais, caracterizados por uma discussão restrita, devem ser ampliados, de forma a revelar o quão profundamente a orientação baseada nas diferenças influencia o modo como encaramos esta diferença. Como professores, devemos estar vigilantes e perguntar em que medida esta orientação influenciou a nossa percepção dos alunos que são considerados diferentes ou especiais (AINSCOW, 1998, p. 42).

Dessa maneira, o processo de inclusão requer uma equipe de apoio nas escolas que possa oferecer suporte aos professores especializados em educação especial. Esses profissionais especializados são de grande importância para assessorar as dificuldades da equipe técnica da escola. Apesar das dificuldades, a expansão do movimento de inclusão, em direção a uma reforma educacional mais abrangente, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando ao encontro de práticas cada vez mais inclusivas. Para isso, faz-se necessária a integração e a conscientização dos órgãos públicos e privados da comunidade, da escola e da família do deficiente.

3. Educação e escolas inclusivas

Falar de Educação inclusiva é falar em equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com

as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a 'normalização'. Sem dúvida, viver e aprender com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu 'bairro', é ter acesso a uma educação inclusiva. É viver e aprender com as diferenças e trazer para as nossas vidas a diversidade. É respeitar os outros, numa perspectiva de desenvolvimento de sociedades mais inclusivas; logo, mais democráticas.

Dessa forma, na educação inclusiva, o centro da atenção é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos: direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação, em comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a escola é capaz de se deixar desafiar para bem acolher e garantir o sucesso de todos os seus alunos, independentemente da cor, raça, etnia, situação de deficiência ou sobredotação e, ainda, aqueles que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona.

Assim, aceder a uma educação inclusiva é procurar uma cidadania plena no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e, com eles, colaborar e aprender, num processo ativo de implicação e de tomada de decisões. A educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que 'arranja maneiras' de acolher a todas as crianças e jovens da sua comunidade e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los. Com efeito, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo.

Desse modo, uma escola inclusiva é uma escola em movimento, uma escola que evolui sempre, que nunca atinge o estado perfeito, conforme afirma Ainscow (2009), porém que é capaz de gerir e tirar partido das mais-valias que comporta a diversidade dos seus alunos e colaboradores, desde os diretores aos alunos, passando pelos encarregados de educação, elementos da comunidade, funcionários e professores. É uma escola sem 'grades', aberta e disponível ao diálogo e à negociação dos seus conteúdos e processos de operacionalização. Nesse sentido, sem deixar de ter autoridade, exigência e competência, é uma escola que reconhece as diferenças, respeita a diversidade, é flexível e crítica, não promove a igualdade, mas a equidade, e tem especial preocupação em promover a participação e as aprendizagens dos seus alunos.

Doutra forma, diferentes entendimentos são gerados em torno dos conceitos de educação inclusiva e de escola inclusiva (incluindo desde os diretores das escolas aos professores, encarregados de educação, funcionários e aos próprios alunos), o que conduz a práticas de organização e de

funcionamento, por vezes mais excludentes do que inclusivas, debaixo do mesmo 'chapéu'. Com efeito, educação inclusiva, hoje, é um processo, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado.

É o 'farol' da participação ativa de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um. Nesse contexto, é olhar fundo para cada pessoa, apostando na essência do ser e não nas aparências, no parecer, o que pode conduzir a graves erros de concessão e de operacionalização de práticas educativas. É encontrar as melhores formas de responder à diversidade, de viver e de aprender com a diferença, encarando esta como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade e à resolução dos problemas.

Dessa maneira, é fundamental identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proativa de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas as crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, académicas e sociais, que desencadeiem o seu sucesso. Não é olhar para as crianças e jovens por meio de testes e exames, mas envolvê-los e avaliá-los em todo o processo de construção do seu saber, numa dinâmica de cooperação com os seus pares. Conforme observam Sanches e Teodoro (2006), não se trata de 'olhar' para o indivíduo, isoladamente, mas para o grupo, com vistas a uma atitude mobilizadora e cooperativa, na perspectiva de diferenciação pedagógica inclusiva. Ou seja, diferenciar tarefas dentro do grupo e não indivíduos. Nesse sentido, urge, portanto, uma 'revolução científica' conforme proposto por Kunh (2006) e que tenha como pressuposto 'uma revolução cultural'. Na mesma perspectiva, Gardou (2003) observa a importância de consensualizar conceitos e ajudar a definir práticas que pressuponham o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso de todos por meio da participação ativa.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada por meio de 12(doze) entrevistas com diretores, professores e funcionários de escolas públicas da rede estadual de Bagé, dentre as 30(trinta) previstas em projeto. Foram 04(quatro) escolas da rede estadual, o que corresponde a 04 (quatro) diretores/coordenadores, 04(quatro) funcionários e 4 (quatro) professores/estagiários.

Como instrumentos de coleta de dados, foram aplicados 03 (três) questionários semiestruturados distintos aos diretores, aos professores e aos

funcionários, que foram validados em etapa preliminar, compreendida em visitas a 03 (três) escolas da rede municipal, questionando-se, de forma aberta, quais as opiniões acerca da inclusão, quais as perspectivas e qual a forma como os sujeitos estavam vivenciando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola. Utilizou-se o gravador em 06 (seis) das 12 (doze) entrevistas, 04 (quatro) entrevistas foram anotadas pelas entrevistadoras e 02 (duas) os próprios entrevistados responderam, posto que nem todos os entrevistados tenham permitido a gravação. Posteriormente às entrevistas, as entrevistadoras transcreviam as respostas para os respectivos questionários.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas da rede estadual de Bagé, em salas disponíveis da escola, como secretaria, diretoria, salas de aula e salas de orientação pedagógica. Com base na relação das escolas da rede obtida na Secretaria Estadual de Educação (SEED) e, após recebimento dessa listagem, foram sorteadas as escolas da rede estadual de Bagé através dos bairros, a fim de garantir a aleatoriedade e diversidade de contextos sociais. A cada bairro sorteado, era feita verificação por telefone da existência de, ao menos, uma escola que possuísse classe inclusiva, respeitando-se o critério de compreender uma turma entre a 1^a(primeira) e 4^a(quarta) série.

Os dados sofreram análise qualitativa, além de terem sido submetidos a critérios da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para a interpretação, considerando-se que a linguagem, enquanto discurso, é interação e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente nem natural, por isso o lugar privilegiado da manifestação ideológica (BRANDÃO, 2012). Esta forma de análise envolve a categorização dos tópicos relevantes para questões pesquisadas, inclui o discurso, observações do comportamento e formas de comunicação não verbal.

Análise e discussão de dados

Por meio das 12 (doze) entrevistas realizadas em escolas da Rede Estadual de ensino de Bagé, com diretores/coordenadores, professores/estagiários e funcionários, obtiveram-se algumas informações gerais sobre a situação do ensino: há uma média de 515 (quinhentos e quinze) alunos matriculados nas escolas, embora o número de alunos com necessidades educacionais especiais inclusos seja ínfimo, diante do total de matriculados nas escolas (média de 08 (oito) alunos com necessidades educacionais especiais entre estes). Conforme o Art. 7º da Resolução CNE/CBE (2001), o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito em classes comuns do ensino

regular em qualquer modalidade da Educação Básica. Entre os tipos de necessidades educacionais especiais relatadas, verificaram-se deficiências: auditiva, mental, física, déficit cognitivo/problemas de aprendizagem e deficiências de linguagem; não houve ocorrência para deficiência visual.

Desse modo, vale considerar que a situação da educação inclusiva em Bagé é bastante incipiente e, embora não justifique, explica por que há tantos problemas na efetivação deste tipo de trabalho. As escolas trabalham com classes inclusivas há pouco tempo, no máximo 8 anos, e os professores têm menos tempo que isso (em média há 1 ano) trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. É um processo recente na política educacional que precisa ser efetivado pelas escolas e, para tanto, estas precisam ser subsidiadas para o que o processo se desenvolva.

Assim, confirmou uma coordenadora: “Muitas vezes a inclusão é fictícia porque essa criança (necessidades educacionais especiais), ela é incluída, mas quando chega ao fim do ano ela já vai ser incluída também, por que ela não vai conseguir avançar se ela não tiver um acompanhamento. [...] É tampar o sol com a peneira”. Também se verificou que a grande maioria dos profissionais que trabalham junto a este alunado não recebeu nenhuma preparação ou capacitação, sendo que alguns deles sequer sabiam que teriam um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula antes do primeiro dia de aula. Discute um dos profissionais: “[...] Agora eu acho muito difícil o professor trabalhar; o professor às vezes não tem nenhum treinamento, nem sabe como eles foram atendidos e jogam na classe aí”.

Dessa forma, o professor enfrenta uma série de dificuldades em trabalhar com esses alunos. Em geral, as escolas recebem estes alunos por demanda da própria comunidade, isto quer dizer, por iniciativa da própria família e por encaminhamento de órgão público responsável. As escolas parecem não ter se preparado para receber esse tipo de alunado; apenas estão recebendo os alunos por conta da imposição dos órgãos competentes e edição de lei que ampara que os alunos com necessidades educacionais especiais e determina que sejam matriculados em escolas regulares.

Conforme afirmou um dos diretores, “a escola é obrigada a receber os alunos por causa do programa de inclusão”. No entanto, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) prevê para todas as crianças um atendimento de qualidade e educação em ensino regular prioritariamente; para tanto, devem organizar-se para se adaptar às necessidades de seus alunos. Subsidiar material de apoio, professores capacitados, auxílio pedagógico e um espaço de reflexão sobre o paradigma da inclusão são pontos fundamentais para que o processo ocorra e tenha sucesso. Estas escolas estaduais não possuem classes especiais, e

apenas em uma delas há uma classe de apoio. A cláusula V do Art. 8º da Resolução do CNE (BRASIL, 2001) determina que as escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns e oferecer serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos para que o professor especializado realize um trabalho de complementação de currículos, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Dessa maneira, além de dificuldades quanto à estruturação física, perceberam-se problemas de acompanhamento dessas crianças; a maioria delas não recebe acompanhamento diferenciado, isto quer dizer que o professor não foi capacitado para receber aquele aluno, e o processo de ensino-aprendizagem se subjugava à oportunidade de socialização que alunos com necessidades educacionais especiais possam ter, quando inseridos na mesma sala que os alunos não portadores de necessidades educacionais especiais. Os problemas operacionais para a consecução de salas inclusivas de qualidade, apontada por diretores/coordenadores, são de ordens financeira, humana e física. O depoimento de um coordenador confirma esta questão: “Matricular não quer dizer que incluiu não. Tem que mudar muito, e vai demorar muito para incluir os deficientes na escola”. Acerca das opiniões sobre a concepção de inclusão, a ideia geral é de que a inclusão representa a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em uma classe do ensino regular; por outro lado, enfatiza-se a ideia de que ele se favorece mais com a socialização do que com a aprendizagem propriamente dita.

Assim, segue o relato de um diretor: “Eu acho que a inclusão acontece mais na parte social. A inclusão ele vai se relacionar com alunos normais. [...] é mais na parte da socialização do que na parte cognitiva [...]”. Além disso, encontramos algumas respostas controversas, o que indica que a questão ainda é pouco discutida entre os agentes que trabalham nas escolas. Um dos professores disse: “Inclusão, como assim? Ele com problemas dentro da sala de aula? [...] eu acho que ele teria que ter uma sala de aula especial para ele porque fica difícil para você dar atenção toda a ele”. Entretanto, não podemos considerar que seja um problema do professor, na medida em que a conjuntura não favorece seu aprimoramento e dedicação para todos os seus alunos. E incluir um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula é pensar que vai ter ‘trabalho em dobro’.

Dessa forma, é como indica um funcionário: “inclusão não é só jogar o aluno na sala de aula, você tem primeiro que preparar a escola como um todo, tem que a escola estar preparada e o professor também”. Além disso, as escolas inclusivas se deparam com outros problemas políticos e operacionais, como a infraestrutura física e falta de acompanhamento transdisciplinar. Dentro da

escola, os problemas também existem. As turmas são muito numerosas; não há, por exemplo, um currículo destinado às classes inclusivas; logo, os professores utilizam o que a escola oferece. A questão dos currículos está prevista na resolução do CNE, art. 15 (BRASIL, 2001): “a organização e operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino”.

Desse modo, não se quer dizer com isso que deva haver um currículo diferenciado, ‘mais fácil’ para o aluno com necessidades educacionais especiais, mas que haja uma adaptação tanto do currículo como das aulas e da avaliação para a forma como ele pode aprender. E como estes profissionais estão vivenciando e agindo no processo de inserção da criança com necessidades educacionais especiais, reconhecem suas dificuldades e impedimentos, apresentaram considerações a respeito de sugestões para a melhoria do processo de inclusão nas escolas em Bagé, que também refletem os problemas que enfrentam. Há uma variedade de sugestões: recursos materiais didáticos; equipe de apoio; capacitação de professores; apoio da esfera pública; implantação de salas de recursos; redução do número de alunos por sala; disciplinas sobre o tema na participação de professores das universidades; criação de classes e escolas especiais, entre outras.

Assim, essa discussão acerca das classes especiais vem disposta na resolução do CNE (BRASIL, 2001) que prevê a utilização, extraordinariamente, de classes especiais e até de escolas especiais quando os alunos apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou requeiram atenção individualizada, de forma intensa e contínua. Assim, serviços de apoio pedagógico especializado, em classes comuns ou em salas de recursos são incentivados. No artigo 8º (BRASIL, 2001), prevê-se que o “professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”. E os profissionais estão atentos para esta necessidade e benefício, conforme foi afirmado: “teria que ter, além da preparação das escolas, uma sala de apoio e alguém especializado para acompanhar alunos e professores. Na inclusão o acompanhamento não é individualizado como na educação especial, é diferente, é difícil. Na inclusão o aluno (com necessidades educacionais especiais) avança mais, mas precisa ter acompanhamento, uma sala de recursos”.

Conclusão

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, pode-se chegar a algumas considerações. Apesar de todas as discussões no âmbito político, deve-

se considerar que não basta inserir alunos deficientes no ensino regular, mas é preciso que se estruture a escola para oferecer a eles um ensino de qualidade. Mais do que discussões políticas e produção de documentos que indiquem o caminho a ser seguido, deve haver uma preocupação na preparação de profissionais, sobretudo, professores, para lidar com esses alunos. A presença de uma equipe técnica capacitada e disposta a trabalhar com essas crianças, ajudá-las a se sentirem parte de seu processo de aprendizagem e de socialização com os demais colegas é fundamental no processo de inclusão. A situação do professor que trabalha com alunos deficientes no ensino regular é uma das mais graves em Bagé.

Dessa forma, é necessária uma formação continuada para os professores que já estão atuando e uma melhor preparação para aqueles que estão nas universidades. Esta formação não se dá apenas nos livros, mas deve acontecer, também, na própria escola, através da interligação de saberes entre diretor, professores, especialistas, alunos e a própria comunidade, além de discussões constantes sobre o assunto e o compartilhamento de ideias, emoções e ações entre esses pares formadores da educação. Por outro lado, percebeu-se, em meio a tantas dificuldades, que há um interesse, no que diz respeito à equipe escolar, em melhorar o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais; mesmo assim, observa-se o esforço em ministrar a questão com o pouco preparo pessoal.

Dessa maneira, a discussão sobre a sala de recursos também parece ainda não estar resolvida. As escolas parecem não ter entendido a função deste apoio ao professor na sala de aula e, em especial, ao aluno que necessita de educação diferenciada. A maioria das escolas entrevistadas desconhece a possibilidade de tal uso, e por isso incluem seus alunos com necessidades educacionais especiais a qualquer custo em uma sala regular, acreditando que estão praticando a inclusão. Por outro lado, a efetivação da inclusão do aluno requer um amparo especializado, com pessoas preparadas e competentes para recebê-los, não apenas dentro da sala de aula, mas na sala de apoio, na hora do recreio, na coordenação e em todos os momentos da escola. Além disso, deve-se considerar a escassez de equipamentos, como material específico, amparo burocrático, infraestrutura física e, sobretudo, a falta de promoção de um espaço mais efetivo de reflexão sobre benefícios que a inclusão pode trazer para todos na escola, além dos benefícios para a própria sociedade.

Em razão disso, é fundamental levar para a sociedade uma discussão que não diz respeito apenas à escola, ou seja, apenas aos dirigentes, professores e alunos. A educação é uma responsabilidade da sociedade e questões como a inclusão, que envolve uma reconfiguração do modelo tradicional de ensino, deve

ser apoiada pelos benefícios que ela pode trazer para todos – uma sociedade inclusiva, que aceita e acolhe os diferentes, respeitando-os. Sobre os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores nas escolas que possuem classes inclusivas, considera-se que devem ser revistos, de modo a ultrapassar o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

Assim, o sentido é que todas as pessoas estejam envolvidas na vida da escola, pois se percebe que apenas desse modo assim pode-se atingir um progresso, no que diz respeito ao acesso e ao respeito aos alunos em questão. Enfim, em Bagé, considera-se que o processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais ainda está, entre uma ‘integração não planejada’ e uma ‘inclusão incipiente’. Ratifica-se, assim, a ideia de que a inclusão não se restringe apenas a equipar uma escola com materiais e bons professores – o que já é difícil de obter – mas compreende, sobretudo, um processo social, que necessita de toda a comunidade para ter sucesso. As escolas têm um longo caminho a percorrer na aprendizagem do trabalho pedagógico e nenhuma proposta pedagógica garante que o processo será um modelo aplicável a toda e qualquer comunidade escolar. Pensar sobre o tema da educação inclusiva supõe analisar as dificuldades que se impõem em sua implementação, considerando que o percurso da formação de docentes apresenta lacunas com relação a espaços de discussão que oportunizem a construção de instrumentos e metodologias de apoio no cotidiano da prática docente.

Referências

AINSCOW, M. *Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada*. Brasília: UNESCO, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas-SP:Ed. UNICAMP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº2, de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de Setembro de 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDOU, C. Inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians. *Revista Lusófona de Educação*, SP, 2003, n. 02, p. 53-56..

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan. *Fundamentos do Ensino Inclusivo*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais*. São Paulo: Memmon, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. *O Que é Educação Inclusiva?* São Paulo: Memmon, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido (orgs)*. São Paulo: FEUSP, 1998.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p.127-142, 2005.

SANCHES, I. *Em busca de indicadores de educação inclusiva: a “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83, 2006.

SILVA, Maria Odete E. *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SILVA, Maria Odete E. *Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino*. São Paulo: FEUSP, 1998.

SEMEGHINI, Idméa (orgs). *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação*. Salamanca: ONU, 1994.

Sobre o autor:

Nilton Rodrigues Menezes é Doutor em Ciências da Educação pela Olfor Walters University-OLWA/USA. Professor no Departamento de Organização Pedagógica, Universidade Federal do Pampa.

Submetido em: 14/08/2015

Aprovado para publicação: 14/05/2016