

Os desafios da educação inclusiva: distanciamentos entre as políticas e as práticas educacionais

RESUMO

Liliane Maria da Silva
lilianemariadasilva@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-55761948>
Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

Dinora Tereza Zucchetti
dinoral@feevale.br
<https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>
Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida para um Trabalho de Conclusão no Curso de Pedagogia. A pesquisa teve o objetivo de analisar como duas escolas brasileiras de duas redes de ensino vêm efetivando o processo da educação inclusiva. A investigação, de abordagem qualitativa, contou com aprofundamento teórico, estudo de documentos, seguidos de coleta de dados, que se deram através de entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo. A análise de dados deu-se com base na Análise de Conteúdo, que evidenciou o distanciamento entre as políticas públicas e as práticas educativas no processo da educação inclusiva. Em termos de conclusão, o corpus documental pesquisado revelou o recente contato das duas escolas com a proposta inclusiva, as aflições e as exigências para amparo e suporte dos alunos com deficiência, a determinação de quem pode ser atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a influência e a importância do Projeto Político-pedagógico para o processo inclusivo, as barreiras para o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas, bem como a importância do AEE. Mesmo mediante contradições, é possível inferir, com os resultados da investigação, que as escolas pesquisadas buscam o desenvolvimento de práticas para a promoção de uma educação para todos e, portanto, inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Educação para Todos.

INTRODUÇÃO

Desde 1990, a proposta da 'Educação Inclusiva' vem sendo abordada e consolidada cada vez mais, impulsionada pelo Movimento Mundial de Educação para Todos (1990). Por sua vez, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca a 'Educação para Todos' relacionando-a com questões sociais, como igualdade e equidade de direitos para todos de forma efetiva, incluindo, como principais sujeitos, as pessoas com deficiência. Por se tratar de um movimento novo, causou diretamente uma desestabilização nas escolas brasileiras, uma vez que apresentavam estruturas curriculares rígidas e ainda com base em classes homogêneas.

Outro aspecto importante, ressaltado por Beyer (2006), pauta nos sentimentos dos docentes relacionados aos desafios e ao apoio pedagógico no processo da inclusão escolar, já que os professores apresentam dúvidas sobre como ensinar um aluno com deficiência, uma vez que, historicamente, o campo da educação não exigiu planejamentos com níveis de individualização para os alunos. Assim, o movimento da Educação Inclusiva vem se efetivando dentro das escolas, mais por força das políticas públicas que garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência que por uma concepção de educação enquanto direito em uma sociedade democrática.

Nesse contexto, corroborando as ideias de Mantoan (2003), verifica-se que o movimento pela Educação Inclusiva é definido como um caminho sem volta, que vem demonstrar e propor que todos os sujeitos, independentemente das suas especificidades, têm direito ao acesso à educação escolar, o que torna a inclusão um 'sonho possível'.

Este artigo é um dos produtos da pesquisa acadêmica realizada para um Trabalho de Conclusão no Curso de Pedagogia, realizado no ano de 2019. Tal estudo investigativo, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral analisar a construção do processo inclusivo em duas escolas pertencentes às redes de ensino Municipal e Estadual do Vale do Caí, localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, foi necessário compreender o processo histórico e a legislação que embasa a Educação Inclusiva, os procedimentos a serem adotados pelas escolas para que o processo de inclusão se efetive, bem como a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para a garantia de uma efetiva inclusão escolar. A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, cujos dados empíricos foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com dois coordenadores pedagógicos, duas professoras do Atendimento Educacional Especializado e duas professoras de sala de aula, a fim de analisar o processo de inclusão nas instituições de ensino. Foi observada a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva, em um período de dois meses, com média de dez (10) visitas às escolas, sendo realizados registros em diário de campo. O tratamento de dados deu-se através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) e de análise documental.

A pesquisa revelou o distanciamento entre as políticas públicas e as práticas educacionais para a efetivação da Educação Inclusiva com base no seu

corpus documental. Os resultados apontam para procedimentos que podem orientar as instituições de ensino pesquisadas na busca pela efetivação da Educação Inclusiva, identificando as melhores estratégias que possam vir a suprir os principais desafios encontrados.

AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Primordialmente, vale destacar que o processo da Educação Inclusiva veio percorrendo um longo caminho até se chegar na denominada Educação Inclusiva, o que veio a se concretizar em meados de 1990. Assim, através da inquietação das pesquisadoras, verificou-se a necessidade de realizar a coleta de dados em escolas de Ensino Fundamental, pois, como Mantoan (2003) ressalva, a inclusão pegou as escolas de surpresa, sendo esse o nível de escolaridade que mais apresentou dificuldades ao ser atingido pela proposta.

Nessa perspectiva, esta primeira seção evidencia os procedimentos das instituições de ensino para a efetivação da Educação Inclusiva, através das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa¹, apresentados na Tabela 1, que segue.

Tabela 1 – Sujeitos participantes do estudo

Escolas	Sujeitos Participantes da Pesquisa	Formação	Tempo de experiência docente	Denominados no estudo como
Escola Municipal (EM)	Coordenador Pedagógico	Pós-Doutor em Ciências e Matemática; Especialização em Supervisão Escolar.	12 anos como docente. 6 meses como Coordenador.	CM
	Professora AEE	Magistério, Pedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado.	9 anos como docente. 4 anos no AEE.	AEEM
	Professora	Magistério e Pedagogia.	24 anos de docência.	PM
Escola Estadual (EE)	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	6 anos em Supervisão.	CE
	Professora AEE	Magistério, Pedagogia e especialização em Educação Inclusiva e Libras.	24 anos de docência e 11 anos em AEE.	AEEE
	Professora	Magistério e Pedagogia.	12 anos de docência.	PE

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Considerando os objetivos do estudo, fez-se necessário conhecer as experiências em relação à Educação Inclusiva. Para PM, *“o [meu] primeiro contato foi com um aluno que está agora no 5º ano, ele era o meu aluno nessa sala aqui no 2º ano [...]”*, ou seja, faz apenas 3 anos que teve contato com um aluno com necessidades específicas. Isso também se evidencia na entrevista com PE, que traz o seguinte relato: *“Foi o ano em que eu tive o Marcelinho², foi em 2017.[...]”*.

Esses relatos nos remetem a analisar que, por mais que esta proposta venha sendo estudada e abordada há muito mais tempo, ainda se trata de algo muito recente nas duas redes de ensino analisadas.

Outro ponto a destacar é que o processo de Educação Inclusiva gera muitas dúvidas e inquietações sobre como proceder dentro das escolas. Como afirma Mantoan (2003), por se tratar de uma mudança, seja radical ou não, sempre é cercada de muita incerteza, dessa forma foi importante investigar como vem ocorrendo a inserção dos alunos com necessidades específicas nas escolas pesquisadas.

De acordo com o diário de campo (10/09/19), durante uma conversa informal com a diretora de uma das escolas, ela colocou que, em 6 anos atuando como diretora na instituição, somente um aluno de 4 ou 5 anos veio já com laudo médico definindo a sua necessidade específica. Ocasionalmente, é possível analisar que os alunos com necessidades específicas da rede municipal de ensino acabam sendo identificados através de relatos e indicações dos docentes, quando, a partir de então, a coordenação vai em busca diretamente da professora do Atendimento Educacional Especializado, sendo este o procedimento adotado nesta rede de ensino.

Semelhante a isso, a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014), em que constam orientações quanto a documentos que comprovem a deficiência de alunos, infere que o laudo não pode ser um documento obrigatório, porém complementar, quando a escola julgar necessário, pois o direito das crianças com deficiência não pode ser cerceado por um laudo médico. Sendo assim, o laudo não pode ser obrigatório; do contrário, torna-se uma barreira de acesso aos sistemas de ensino.

Assim sendo, é relevante ressaltar, como defende Mantoan (2003), o conceito de diferença, já que, mesmo sob o respaldo da lei, pode se entrelaçar com preconceitos, discriminação e exclusão. Não raro, aqueles que não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, devido à falta de laudos competentes e queixas educacionais fundamentadas, podem correr o risco de não serem considerados alunos com necessidades específicas ou, ainda, perante a Lei, não se enquadrarem como tal, uma vez que são considerados público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência visual, física, intelectual, auditiva e múltipla, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008).

No que se refere à inserção desse público na escola estadual investigada, a coordenadora da rede afirma:

É assim...Como agora o processo de matrícula é todo feito pelo sistema,

muitas vezes a gente acaba nem sabendo que têm alunos de inclusão que estão vindo para a gente...porque é um sistema do Estado que qualquer um pode acessar, então, a inscrição não precisa mais ser feita na escola...então, que nem aconteceu deste ano, de um aluno do 1ºano, né claro, ele não era uma ...uma deficiência física, mas a gente se deparou com isso na hora da matrícula [...]. (CE).

Em virtude dessa resposta, foi questionado, então, se realmente todos os alunos com necessidades específicas já são cadastrados nesse sistema ao efetuar a matrícula. Naturalmente, a CE fez a seguinte colocação:

Tem a opção, só que, nem assim, é complicado, porque têm crianças que não...que têm deficiência e os pais não querem colocar né, não aceitam, que nem tem casos de crianças...que têm...teve um caso este ano que eu tive que insistir com a mãe para colocar o CID³ da criança no sistema para ela, né, ter mais um amparo, alguma coisa assim, porque ela não aceita que a criança tenha...então é complicado...acontece isso sempre...tem que ter tudo, tem que ter laudo, tem que ter CID, tem que ter, e ainda, para o atendimento do AEE, há tipos de CID que nem se enquadram, que não ganham o atendimento, então é a escola que tem que tentar fazer alguma coisa por esse aluno né [...]. (CE).

Nessa rede de ensino, casos indicados e percebidos pelos docentes também ocorrem. Nessas situações, a EE também se dirige diretamente ao Atendimento Educacional Especializado, no intuito de dar orientações aos docentes e suporte aos procedimentos a serem seguidos.

Igualmente, as duas instituições fazem colocações afirmando a comunicação com os pais ou responsáveis do aluno com necessidades específicas como ponto de partida para o processo da inclusão. Essa colocação encontra anuência na afirmação de Mantoan (2003, p. 53),

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para os seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuam batendo nas mesmas teclas e maquinando o que sempre existiu.

Ao investigar a PM e a PE com relação à inserção dos alunos com NEES⁴ nas turmas, ambas afirmam que, muitas vezes, percebem alguns aspectos e dificuldades no decorrer da prática docente. Da mesma forma, em geral, o “laudo” (termo utilizado por elas) já vem de professores de turmas anteriores, apresentando e dando seguimento ao processo de inclusão através de orientações dadas pelas professoras do AEE, sendo a primeira iniciativa após a inserção do aluno dentro da sala de aula.

Cabe considerar que a proposta da Educação Inclusiva exige planejamento e ações específicas, que perpassam desde uma adequação de estrutura física até uma reestruturação nas questões pedagógicas. Isso requer muito mais que suportes e recursos, uma vez que

[...] a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações, quanto na administração de sua implantação e implementação. (CARVALHO, 2007, p. 99).

Diante do exposto, a EM apresentou-se claramente acessível em termos de estrutura, conforme registrado em Diário de Campo (09/09/19). Em seu Projeto Político-pedagógico, aborda as questões do processo de inclusão, apresentando documentalmente como suporte o AEE e a necessidade de auxiliares de ensino, perante a apresentação de “laudo”, sendo esse um documento médico que comprova a existência de alunos com NEES na instituição para a sua respectiva Secretaria de Educação: “A escola conta com a inserção de monitores em diversas turmas, nas quais estão inseridos alunos com necessidades especiais e busca-se dar um atendimento especializado a cada uma (PPP EM, 2016, p. 18)”. Quando há esse documento que comprova tal necessidade específica de determinados alunos, são realizadas, juntamente com a professora do AEE, as adaptações curriculares para esses alunos, assim como planos flexibilizados para aqueles que não apresentam laudo. Sendo assim, nas palavras do CM: *“Bom...se a gente tem o laudo...rsrs (pequena risada), a secretaria nos dá o suporte a princípio, as estagiárias né, agora, quando a gente não tem [...], a gente não tem como, é como eu te disse, [...] a gente tenta ajudar.”* A ajuda a que CM se refere é aos alunos que não apresentam o “laudo; trata-se dos planos flexibilizados, os quais a PM constrói juntamente com a professora do AEE (DC, 11/09/2019), uma vez que, como supracitado, o laudo médico não pode ser obrigatório para que as crianças com deficiência tenham acesso aos seus direitos no ensino regular.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 65), “os dados do Projeto Político Pedagógico (sic), esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe”. Nesse sentido, é possível observar no PPP da EM a crescente necessidade de se adaptar à proposta da Educação Inclusiva, assim como a constante parceria com a família:

Percebe-se nos últimos anos, aumento significativo de casos de inclusão e necessidades educacionais individualizadas em nossa escola. Esse fator reflete em muitas conversas e reflexões por parte de toda equipe escolar a fim de atender a todas as diferentes necessidades que vão sendo apresentadas, no desejo para que estes alunos sejam atendidos numa crescente de aprendizagem e socialização. Nesta busca, a parceria com a família torna-se essencial, a fim de conhecer e compreender o histórico do aluno e de sua família. (PPP EM, 2016, p. 18).

Por outro lado, a EE deixa claro que só é possível realizar adaptações curriculares com alunos que apresentam o “laudo”. Em outras palavras, não podem adequar a prática docente e ofertar suportes para os alunos com NEES que não comprovarem a sua necessidade específica através de documento médico ou de nota técnica, isto é, através de uma avaliação realizada pela professora do AEE.

Essa escola também ainda não apresenta acessibilidade em termos de estrutura física, pois ainda não tiveram nenhum caso de aluno com deficiência física (DC, 13/09/19) e, portanto, essas adaptações só vão ser realizadas quando for necessário. Assim sendo, é fundamental que o aluno tenha a documentação que comprove a necessidade, pois, dessa forma, são realizados orçamentos e projetos, para, então, haver repasse de recursos financeiros. As demais

necessidades são supridas com recursos próprios, realizados a partir de eventos promovidos pela escola.

Nesse contexto, cabem as considerações de Carvalho (2007, p. 62):

A eliminação dos obstáculos arquitetônicos ambientais existentes na escola depende do grau de conscientização dos gestores frente ao significado desses obstáculos e de atitudes decorrentes, para a sua superação. Certamente a vontade política é um dado relevante, seja para captar recursos, seja para usar os existentes e disponíveis, com esse fim.

Assim, na perspectiva de que a falta de acessibilidade não deixa de ser uma barreira que impede a concretização da proposta de uma Educação Inclusiva nas escolas, parafraseando Carvalho (2007), o principal objetivo da Educação Inclusiva é remover barreiras, indo à busca de toda possibilidade para promover a acessibilidade, tanto pedagógica quanto arquitetônica, assim como todas as formas de apoio, sendo importante ressaltar que esses aspectos a legislação garante. Por fim, é necessário garantir tais aspectos no PPP das escolas, assim como na legislação do sistema de ensino, para que, desse modo, se possam tomar as providências, garantindo o acesso, o ingresso e a permanência de todos na escola.

Na escola EE, o único suporte recebido pelos professores é o AEE, não tendo o auxílio de monitores de ensino, dificultando, assim, todo o processo. No PPP da EE (DC, 13/09/19) também ainda não constam aspectos referentes à proposta da Educação Inclusiva, o que pode vir a dificultar, até mesmo, questões norteadoras e esclarecedoras para todos os sujeitos participantes, bem como as dificuldades encontradas, conforme supracitado. Para tanto, é possível identificar, na fala da PE, as dificuldades de amparo que ela mesma encontra, havendo somente a professora do AEE para suprir e auxiliar no processo de inclusão. Contudo, essas adaptações ocorrem de maneira significativa para o aluno, visto que participa de todas as propostas, porém, de maneira adaptada para a sua aprendizagem (DC, 16/09/19).

No decorrer da coleta de dados, foi possível analisar a grande influência e importância que o AEE tem no processo de implementação da Educação Inclusiva, corroborando os estudos de Mantoan (2003). Para a estudiosa, o AEE tem um diferencial para atender as especificidades dos alunos, para que, assim, auxilie no processo de eliminação de barreiras e ocorra a sua permanência e aprendizagem na escola.

Vale salientar que as professoras do AEE afirmam que o trabalho do AEE é bem diferente, assim como os seus objetivos e contribuições. Seguem, a seguir, as colocações de uma das professoras de AEE:

[...] Bem diferente, porque eu não vou estar trabalhando as questões lá silábicas, né...éee, de sala de aula, eu trabalho nas lacunas de aprendizagem. Até eu costumo dizer assim, quando eu explico para a família, e também para os professores, que eu não vou estar trabalhando num reforço, naquela dificuldade do momento, eu venho assim ó, como aquela parede, aquele chão que estava cheio de buraquinhos, e eu vou passando cimento nesses buraquinhos, sabe...então eu penso que eu vou ir sanando essas lacunas pra ele ter condições de obter autonomia e avançar na sua

aprendizagem, seja no nível que for, eu penso que seja isso [...]. (AEEM).

Cabe considerar que há diferenças entre o público-alvo do AEE nas duas redes de ensino. Conforme relatos da AEEM, para além de atender crianças que apresentem “laudo”, o AEE tenta auxiliar os demais alunos que apresentam determinadas dificuldades, mesmo sem diagnóstico, através de um plano flexibilizado. Por outro lado, a AEEE destaca que o atendimento na EE só pode se dar a partir da entrega de uma documentação que comprove essa necessidade do aluno e que esteja registrado no sistema da rede de ensino ou, então, através de uma avaliação feita pelo professor do atendimento que esclareça a necessidade específica do aluno, sendo ou não considerada como deficiência, pois podem ser atendidas somente crianças com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, estando em consonância ao que diz a legislação. Sendo assim, alunos com dificuldades de aprendizagem não são público-alvo desta rede de ensino, trazendo inquietações acerca dos objetivos da Educação Inclusiva. Salienta-se, nesse sentido, mais uma vez, a não obrigatoriedade do laudo médico, conforme a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014), pois o AEE trata de questões pedagógicas e não clínicas.

PM e PE explicam que estão sempre em busca orientações e sugestões das profissionais do AEE, considerando-as como um porto seguro para a sua prática docente. Essas falas explicitam a importância e as contribuições que o atendimento tem para auxiliar no processo da Educação Inclusiva. Além disso, percebe-se o quão as professoras estão sempre em busca de amparo e suporte, tanto para lidar em determinadas situações com os alunos com necessidades específicas quanto para ter a certeza de que estão desenvolvendo as atividades e proporcionando as aprendizagens de forma correta. Porém, a função das professoras do AEE vai para muito além do auxílio em questões de ensino e aprendizagem no dia a dia das professoras em salas de aula (DC, 06 e 18/09/19). As suas funções já estão centradas em desenvolver as especificidades dos alunos, para a sua permanência em sala de aula, auxiliar os professores. Ainda, elas acabam dando conta de um trabalho burocrático, como, por exemplo, o envio de registros de planos individuais para os sistemas de ensino, atas realizadas e acordos entre professores, assim como pais, tudo tem de ser registrado e enviado para os sistemas de ensino, bem como funções de articuladores, pois são estes profissionais do AEE que estão diretamente em comunicação com os pais, responsáveis e, até mesmo, profissionais clínicos do aluno, assim como é necessário haver tempo para planejamento e espaços dialógicos com formações continuadas para os professores. Consoante a legislação,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento, complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia, independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16).

Isso tudo demanda tempo, o que remete a analisar que todas essas funções perpassam a real função do Atendimento Educacional Especializado, que acaba prestando um amparo e suporte para além de sua função pedagógica.

DESAFIOS EMERGENTES NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, revelam-se, conforme os resultados da pesquisa de campo, os principais obstáculos e lacunas para a efetivação da Educação Inclusiva.

Ao questionar PM e PE sobre sua primeira reação ao se depararem com as propostas da Educação Inclusiva, as respostas foram, respectivamente: “eu fiquei meio assustada” e “eu comecei a ficar aflita”. Por conseguinte, as duas destacam que começaram a compreender que os alunos com NEES não iriam alcançar todos os objetivos do currículo comum, mas as suas aprendizagens e desenvolvimentos iriam se dar de outra forma. Essa percepção vai ao encontro de Beyer (2006), que afirma ser necessário compreender que as crianças são diferentes entre si, são únicas em seu jeito de pensar e aprender, devido a isso é errado exigir de diferentes alunos o mesmo desenvolvimento e lidar de maneira uniforme, de modo que o ensino deve ser de maneira que contemple os alunos nas suas distintas capacidades e possibilidades.

Posteriormente, foi-lhes questionado sobre como avaliavam a sua experiência e formação para adaptar a sua atuação docente às características de uma escola inclusiva. As respostas foram as seguintes:

Não, a gente não é preparada para isso, não tem preparo nenhum...nenhum...agora pode ser que seja abordado né...muito superficial...porque a teoria é uma coisa e a prática é outra...totalmente outra...não tem nada que eu possa dizer, assim, que...que...tu possa falar, ah que tu aprendeu que era assim, não, só vai aprender na prática, cada criança é uma criança né [...]. (PE).

Eu não tive nenhuma...no magistério, eu vou ser bem sincera para ti...parece que essas crianças, quando eu fiz magistério, há 25 anos atrás, não existiam, e assim, agora, há 6 anos que eu fiz a Pedagogia, poucos, foram poucos, não falavam quase né, que é uma coisa que, não sei se eles não queriam há 6 anos atrás tanto a inclusão né, mas não foi tanto. (PM).

Primordialmente, as professoras alegaram que não possuem a formação adequada para atender os alunos com necessidades específicas. Para Muller e Roveda (2007), na proposta de Educação Inclusiva, exige-se uma formação adequada dos professores, sendo necessário pensar na sua formação, assim como de todos os sujeitos que fazem parte daquele ambiente. Isto é, uma conscientização sobre as questões das diferenças, retomando novamente que somente nas formações em licenciaturas dos docentes mais recentes que foram incluídos, em sua grade curricular, conhecimentos acerca da proposta da Educação Inclusiva. Portanto, cabe ressaltar a extrema necessidade da formação contínua dos professores, realizando uma reflexão da sua prática e indo em busca de aprimorá-la, aperfeiçoá-la e atualizá-la.

As observações realizadas nas escolas, demonstraram que as duas professoras apresentaram práticas inclusivas com alunos com necessidades específicas (DC, 11 e 13/09/19), assim como as relataram no decorrer das entrevistas. Os alunos encontram-se envolvidos nas atividades, como também recebem atividades e avaliações referentes ao mesmo assunto, porém adaptadas para eles, demonstrando que, para os alunos com necessidades específicas, é

extremamente necessário que haja um currículo adaptado, para que possam, assim, avançar em seu desenvolvimento.

As professoras foram, ainda, questionadas sobre qual o papel do professor diante da proposta de uma escola inclusiva. A PE naturalmente disse que o professor tinha que tentar se adequar, o que, porém, não era fácil, pois tudo estava desvalorizado e conseqüentemente, acabavam se desmotivando. Já a PM trouxe uma colocação diferente, que remeteu a uma palavra muito abordada atualmente: EMPATIA:

Ai, a primeira coisa é pensar que poderia ser o filho da gente né, que a gente não está lidando assim, não é qualquer coisa, eu chego até me emocionar, mas, assim, de a gente pensar que esses alunos, eles estão aqui dentro da sala, e eles precisam da gente [...] e eles precisam dessa coisa assim, de a gente se colocar no lugar de uma mãe e de um pai, que a gente está aqui 4 horas com eles né, mas é para a vida, ensinar para a vida, que nem eu disse para a AEEM, eu quero ensinar a Mariazinha⁵ para a vida, para ela se virar na vida [...].

É de extrema relevância ressaltar a colocação acerca do termo empatia de PM, pois a diferença logo remete a se colocar no lugar do outro. Cabe, nesse contexto, mais uma vez, citar Mantoan (2003), que considera a escola um espaço primordial para desenvolver empatia, isto é, colocar-se no lugar do outro e respeitar as diferenças, pois é o lugar onde os sujeitos aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças. Esse aspecto referido por Mantoan (2003) reverbera na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), quando apresenta, em suas competências, como aspecto primordial a ser desenvolvido nos sistemas e currículos de ensino o exercício da EMPATIA, para que seja promovido o respeito ao outro, havendo a valorização da diversidade sem qualquer forma de preconceito.

Em suma, os principais aspectos a serem considerados para que uma escola se torne inclusiva, de acordo com a EE, consiste em que o aluno tem que evoluir. Para a EM, os professores têm que ser flexíveis, aceitar o aluno do jeito que ele é, a gestão precisa apoiar os professores, os professores precisam buscar formação e a escola necessita de um profissional específico da área, para facilitar na identificação dessas questões, sendo este um dos principais desafios que a EM encontra nesse processo de implementação da inclusão.

A falta de suportes para o professor e equipe diretiva, a falta de formação, a falta de preparo dos professores e auxílio da família são os principais desafios que a EE vem encontrando no processo da inclusão escolar. Essas faltas tendem a ser consideradas obstáculos, como defende Carvalho (2007, p. 60):

Esses e outros obstáculos têm representado sérios entraves para o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência nas escolas, infringindo os seus direitos de ir e vir, em consequência criando barreiras para a sua aprendizagem e para a sua participação.

Com relação aos desafios que vêm impedindo a efetivação da Educação Inclusiva nessas redes de ensino, assim como o que ainda falta para que esse processo se concretize, todos os sujeitos entrevistados referiram-se à falta de auxiliar de ensino, bem como seu despreparo, quando há o auxiliar, e a falta de

suporte por parte das secretarias de educação. O relato que segue exemplifica esses desafios:

Eu acho que uma própria consciência da Secretaria de Educação quanto à questão dos auxiliares de ensino. Enquanto tiver na consciência que tem que ser essas meninas estagiárias, que maturidade elas têm, que conhecimento, que preparo?? Algumas até tem, mas é porque é da pessoa. Mas eu penso que isso seja...tá muito deficitária essa questão. (AEEM).

Em relação à função de auxiliar de ensino, é relevante abordar Lopes (2018), que, em sua pesquisa recente sobre os profissionais de apoio à inclusão escolar, relata as importantes contribuições que esses profissionais têm no processo da inclusão escolar, pois podem, inclusive, romper barreiras de acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas em questões físicas e motoras. Entretanto, a autora destaca que a atuação dos profissionais de apoio tem ocorrido de forma precária, indefinida e não padronizada, gerando determinados equívocos na prática. Destaca, ainda, que há uma desvalorização desses profissionais, falta de critérios e formações mínimas exigidas, havendo alta rotatividade, além de salários baixos para tal função.

Nesse sentido, é fundamental a existência dos auxiliares de ensino quando estão inseridos alunos com necessidades específicas nas salas de aula. Para além disso, é necessário preparo e valorização desses profissionais, o que é considerado pelos participantes deste estudo como um dos desafios para a efetivação da proposta inclusiva.

Por conseguinte, as professoras AEEM e AEEE relatam que é possível realizar um planejamento diferenciado aos alunos com deficiência, o que traz benefícios a todos os alunos, diversificando mais, para que atinja a todos, como também explorando as possibilidades de cada um. Destaca-se, nesse interim, o protagonismo do professor para criar alternativas para a aprendizagem de todos, o que, cabe considerar, exige tempo para planejar, discutir, sendo este um dos atuais déficits da EE, pois os professores dessa rede não possuem hora de planejamento na escola. Nesse sentido, retomando Carvalho (2005), as práticas inclusivas necessitam ser um objeto de reflexão, para que se possa atender a todos, problematizando aspectos que vão desde a arrumação da sala de aula até o desenvolvimento da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi investigar e analisar como o processo da Educação Inclusiva vem ocorrendo em duas escolas de redes públicas de ensino. O que ficou claro a partir da investigação realizada é que a educação inclusiva vem se efetivando passo a passo, de forma lenta e não linear. O distanciamento entre os aspectos históricos, as políticas públicas e a real efetivação da Educação Inclusiva fica evidente na transcrição dos dados coletados e expostos neste estudo.

As escolas municipal e estadual pesquisadas apresentam formas recentes de inserção de crianças com necessidades específicas, ocorrendo os primeiros

contatos há cerca de 2 a 3 anos apenas. Diante disso, trata-se de algo relativamente novo nas escolas, o que causa um estranhamento, pois a legislação estudada garante o acesso e a permanência dos alunos com NEES desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário.

O amparo direto mencionado pelas escolas pesquisadas refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses atendimentos são o grande, o maior e, muitas vezes, o único suporte que as escolas e os professores recebem no processo da Educação Inclusiva. Contudo, os profissionais desse atendimento encontram-se sobrecarregados, visto que, para a realização das entrevistas do estudo, estes foram os que mais encontraram dificuldades na disponibilidade de horário para a realização da entrevista.

Devido a questões burocráticas, somente a escola de ensino municipal atende a todos os alunos que necessitam de amparo. Isso vem de uma iniciativa própria da escola, com os recursos que possui, e pela concepção de ensino que adota, pois é necessário o laudo ou avaliação que comprove, para que se supra as necessidades, como, por exemplo, os auxiliares de ensino. A escola estadual, em contrapartida, encontra-se imersa em burocracias, de modo que somente atende e flexibiliza suas práticas conforme a legislação e orientações do próprio sistema de ensino, tornando-se rígida, assim como dificultando as questões a respeito das diferenças de cada sujeito, de modo que aqueles que não têm laudo médico não são atendidos.

Os dados apresentados revelam o quanto a efetivação da Educação Inclusiva ainda se encontra longe do ideal, assim como explana as dificuldades encontradas pelas instituições para que consigam efetivar o movimento inclusivo. Por se tratar de uma proposta que exige investimento financeiro por parte dos sistemas de ensino, esses aspectos não vem ocorrendo como deveriam, o que impacta diretamente na qualidade com que esse processo vem se efetivando nessas instituições pesquisadas, logo pode-se relacionar também com as demais escolas públicas.

Para que ocorra o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas, são necessários diferentes movimentos, tanto burocráticos quanto pedagógicos, os quais, muitas vezes, ocorrem sem sucesso, de acordo com os dados da pesquisa. Com isso, os respaldos são ainda escassos, por mais que se encontrem descritos e garantidos pelas políticas públicas, a efetivação do movimento inclusivo encontra-se com falta de qualidade na oferta de serviços, assim como também distante do ideal.

Por fim, cabe considerar, a maior lacuna encontra-se nas concepções de ensino das escolas, sendo este um dos principais aspectos para o processo da Educação Inclusiva. Fica claro que, quando as escolas adotam metodologias que visem ao ensino centrado no aluno, que visem à conscientização acerca da diversidade, valorizando a história de vida de cada sujeito inserido ali, proporcionando igualdade de direitos e condições para que todos permaneçam e aprendam na escola, aí é que uma educação para todos pode acontecer. Para que se efetive uma educação para todos, faz-se necessário passar de uma concepção que se assente na soma de sujeitos individuais para a ideia de sujeitos

coletivos. Assim, verdadeiramente, poder-se-ão vislumbrar práticas educacionais democráticas, tanto para o fortalecimento das escolas como para a sociedade como um todo.

The challenges of inclusive education: gaps between educational policies and practices

ABSTRACT

This article is an excerpt from a research developed for a Completion Work in the Pedagogy Course. The research aimed to analyze how two Brazilian schools from two teaching networks have been implementing the process of inclusive education. The investigation, with a qualitative approach, had a theoretical deepening, study of documents, followed by data collection, which took place through semi-structured interviews and records in a field diary. Data analysis was based on Content Analysis, which showed the gap between public policies and educational practices in the process of inclusive education. In terms of conclusion, the documentary corpus researched revealed the recent contact of the two schools with the inclusive proposal, the afflictions and demands for protection and support of students with disabilities, the determination of who can be attended by the Specialized Educational Service (AEE), the influence and importance of the Political-pedagogical Project for the inclusive process, the barriers to access and permanence of these students in schools, as well as the importance of AEE. Even through contradictions, it is possible to infer, with the results of the investigation, that the researched schools seek the development of practices for the promotion of an education for all and, therefore, inclusive.

KEYWORDS: Inclusive Education; Public policy; Education for All.

Los retos de la educación inclusiva: brechas entre políticas y prácticas educativas

RESUMEN

Este artículo es un extracto de una investigación desarrollada para un Trabajo de Finalización en el Curso de Pedagogía. La investigación tuvo como objetivo analizar cómo dos escuelas brasileñas de dos redes de enseñanza vienen implementando el proceso de educación inclusiva. La investigación, con enfoque cualitativo, tuvo una profundización teórica, estudio de documentos, seguida de la recolección de datos, que se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y registros en diario de campo. El análisis de los datos se basó en el Análisis de Contenido, que mostró la brecha entre las políticas públicas y las prácticas educativas en el proceso de educación inclusiva. En términos de conclusión, el corpus documental investigado reveló el contacto reciente de las dos escuelas con la propuesta inclusiva, las aflicciones y requisitos de protección y apoyo de los estudiantes con discapacidad, la determinación de quiénes pueden ser atendidos por la Asistencia Educativa Especializada (AEE), la influencia e importancia del Proyecto Político-pedagógico para el proceso inclusivo, las barreras de acceso y permanencia de estos estudiantes en las escuelas, así como la importancia de la AEE. Incluso a través de contradicciones, es posible inferir, con los resultados de la investigación, que las escuelas investigadas buscan el desarrollo de prácticas para la promoción de una educación para todos y, por lo tanto, inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva; Políticas públicas; Educación para todos.

NOTAS

- 1 Todos os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.
- 2 Nome alterado do sujeito mencionado, como forma de sigilo de identidade.
- 3 Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde- “A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, frequentemente designada pela sigla CID[...] fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças.” (CID10, 2019).
- 4 Necessidades Educacionais Específicas.
- 5 Nome alterado de aluno com necessidade específica, com o objetivo de sigilo e preservação de identidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. Ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p. 73-81.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica Nº 04/2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/ DPEE. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2007.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** Revista Educação Especial, n. 26, 2005, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: 12 out. 2019.

CID10. **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 2019. Disponível em: <<https://www.cid10.com.br/code>>. Acesso em: 20 out. 2019.

LOPES, Marian Moraes. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4> Acesso em: 12 out. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2003.

MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; ROVEDA, Patrícia Amélia. A formação docente na perspectiva de uma escola para todos. In: VALDUGA, Denise Arina Francisco; MENEZES, Mireila de Souza (Org.). **Formação de Professores: a articulação entre os diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007, p. 77-86.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da EM.RS**, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

Recebido: 31 julho 2023

Aprovado: 22 set. 2023

DOI: 10.3895/rtr.v8n0.17388

Como Citar: SILVA, L. M.; ZUCCHETTI, D. T. Os desafios da educação inclusiva: distanciamentos entre as políticas e as práticas educacionais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e17388, p. 1-17, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Liliane Maria da Silva
lilianemariadasilva@hotmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

