



A Educação Especial e sua trajetória de Inclusão na perspectiva do Direito de Igualdade: Um estudo numa Escola de Ensino Médio em Orós-CE

Mauricéa Maciel de Medeiros¹; Osvaldo Arsenio Villalba²

Resumo: Este estudo pretende investigar e fazer uma análise acerca do nível de conhecimento sobre inclusão escolar e a promoção da socialização e a interação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superproteção no processo de aprendizagem ancoradas na inclusão escolar no período 2013 e 2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Eptácio Pessoa em Orós/Ceará. Averiguar o conhecimento da tipologia das deficiências por parte dos professores, núcleo gestor e funcionários; observar até que ponto acontece a socialização e a interação dos alunos com deficiência; verificar a participação das famílias dos alunos com deficiência, no processo de inclusão escolar e possibilitar a aplicação de curso de formação continuada sobre o tema inclusão escolar na escola referida, estendendo-se à esfera municipal. A pesquisa teve uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico, com autores categorizados e pesquisa de campo dentro de uma perspectiva qualitativa e quantitativa, através de questionário. De acordo com a pesquisa realizada verificou-se que, na Escola Estadual de Ensino Médio Eptácio Pessoa, a inclusão escolar é um tema recente, carente de informações, e que, embora tenha acessibilidade relativa, não tem ainda o envolvimento da escola como um todo nem participação efetiva das famílias dos alunos com deficiência. Constatou-se que a escola tem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) embora não tenha conseguido atingir todo o público-alvo apesar da demanda por conta de preconceito em relação ao funcionamento da SRM e do AEE, confundidos que são, no cotidiano escolar, os termos deficiência com dependência, doença e incapacidade de aprender.

Palavras-Chave: Deficiência, Socialização, Interação, Políticas públicas, SRM, AEE.

¹ Graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri, Brasil. Douto em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos – PY. Docente da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, Brasil. mauriceaton@yahoo.com.br;

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad San Carlos – PY. Contato: oavillalba@hotmail.com.

Special Education and its trajectory of Inclusion in the perspective of Equality Law: A study in a High School in Orós-CE

Abstract: This study aims to investigate and make an analysis of the level of knowledge about school inclusion and the promotion of socialization and interaction of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high skills / overprotection in the learning process anchored in the school inclusion in the period 2013 and 2014 in High School State School Pessoa in Orós / Ceará. Ascertain the knowledge of the type of deficiencies on the part of teachers, core manager and staff; observe the extent to which happens socialization and interaction of students with disabilities; verify the participation of families of students with disabilities in the process of school inclusion and enable the implementation of continuing education course on the school inclusion theme in this school, extending to the municipal level. The study was a methodological approach of bibliographic nature, with categorized authors and field research within a qualitative and quantitative perspective, through a questionnaire. According to the survey it was found that, in the State Preparatory High School Pessoa, school inclusion is a recent theme, lacking in information, and that although relative accessibility, does not have the involvement of the school as a whole nor effective participation of the families of students with disabilities. It was found that the school has Multifunction Resource Room (SRM) and performs the specialized educational services (ESA) but failed to reach any target audience despite the demand for prejudice account in relation to the operation of the SRM and the ESA, confused that are, at school, the deficiency terms with addiction, illness and inability to learn.

Keywords: Disability, Socialization, Interaction, Public policy, SRM, ESA.

Introdução

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (DELPRETT; GIFFONI; ZARDO, 2010).

A escola, por muito tempo se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo. Uma exclusão que foi legitimada nas políticas e

práticas educacionais reprodutoras das da ordem social. Com a democratização da escola evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, universalizam o ensino, mas continuam excluindo indivíduos e grupos. A exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, naturalizando o fracasso escolar.

Por conta de diferentes compreensões foram criadas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Baseadas no conceito normalidade/anormalidade determinam atendimentos clínicos terapêuticos baseados em testes psicométricos, que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (BRASIL, 1994).

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atua de forma articulada com o ensino regular, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos. Orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem o que exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em diversas áreas além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos como também as escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados.

Os ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico).

Nos ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola (FREIRE, 2005).

Nas escolas inclusivas, não se aceitam padrões que identificam seus alunos como especiais e normais. Todos se igualam pelas suas diferenças.

O AEE é ofertado preferencialmente na mesma escola comum em que o aluno estuda. Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos sejam alcançados. As frentes de trabalho de cada um são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem barreiras e tragam autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. São eixos privilegiados de articulação: a elaboração de um plano de Trabalho; o estudo e a identificação do problema; a discussão dos planos do AEE com toda a equipe escolar; o desenvolvimento em parceria de recurso e materiais didáticos e a formação continuada de professores e demais membros da equipe escolar (GIACOMINI, 2010).

A organização do AEE considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. O primeiro passo para se planejar o atendimento é ver o aluno como pessoa, sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e suas diferenças (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Há alunos que frequentam mais vezes na semana e outros não. Cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, dependendo de sua necessidade. É possível atender em pequenos grupos se as necessidades forem comuns. O professor do AEE deverá ser capaz de distinguir as necessidades e adequar às condições da SRM às especificidades de cada aluno.

Cabe ao professor do AEE: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos; reconhecer as necessidades e habilidades do aluno; produzir materiais adequados e

indicar outros recursos tecnológicos e softwares; elaborar e executar o plano de AEE; organizar o tipo e o número de atendimentos; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular; ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva; promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros. O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais de atendimento clínico (BELISÁRIO FILHO, 2010).

O professor do AEE se apropria de novos conteúdos e recursos que ampliam sua atuação na SRM. Os conteúdos são: LIBRAS e LIBRAS tátil; alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática Acessível; Sorobã, estimulação visual, comunicação aumentativa e alternativa – CAA; desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, tecnologias de informação e de comunicação acessíveis (TICs), recursos ópticos, pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnéticos com letras imantadas, entre outros.

Faz parte do plano do AEE a previsão, desenvolvimento e avaliação de ações sincronizadas com a Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura e demais segmentos.

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação específica para este exercício que atenda os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (DELPRETTO, 2010).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade, e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

O MEC instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº13, de 24 de abril de 2007. Atende a demanda de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, disponibilizando as SRM tipo I e II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou distrito federal garanta professor para o AEE, bem como o espaço para a sua implantação.

As SRM Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones scanner, impressora laser, teclado colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop,

materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

As SRM Tipo II são constituídas dos recursos das SRM Tipo I e acréscimo de recursos para alunos com cegueira como: impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Na caminhada em favor de uma escola para todos, a educação especial brasileira tem tomado decisões e iniciativas que surpreendem pela ousadia de suas propostas e coerência e de seus posicionamentos com o que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), prescreve como direito à educação.

Nesse contexto, surge a seguinte questão como norteadora do presente estudo:

- Qual o nível de conhecimento sobre inclusão escolar e a promoção da socialização e a interação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de aprendizagem ancoradas na inclusão escolar no período de 2013/2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Eptácio Pessoa?

Bem como, outras perguntas nortearam essa abordagem como perguntas específicas, que foram:

- Qual o nível de conhecimento sobre inclusão escolar na Escola Estadual de Ensino Médio Eptácio Pessoa – Orós/CE?
- Qual o conhecimento da tipologia das deficiências por parte dos professores, núcleo gestor e funcionários na referida escola?
- Até que ponto acontece à socialização e a interação dos alunos com deficiências?
- Como se dá a participação das famílias dos alunos com deficiências no processo de inclusão escolar?
- Existem cursos de formação continuada com o tema inclusão escolar na referida escola e esfera municipal?

Dessa forma, o objetivo geral foi analisar o nível de conhecimento sobre inclusão escolar e a promoção da socialização e a interação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de aprendizagem ancoradas na inclusão escolar no período de 2013/2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Eptácio Pessoa.

Já como objetivos específicos buscou-se:

- Identificar o nível de conhecimento sobre inclusão escolar na Escola Estadual de Ensino Médio Epitácio Pessoa – Orós/CE;
- Detectar o conhecimento da tipologia das deficiências por parte dos professores, núcleo gestor e funcionários na referida escola;
- Determinar até que ponto acontece a socialização e a interação dos alunos com deficiências;
- Verificar a participação das famílias dos alunos com deficiências no processo de inclusão escolar;
- Verificar se acontece a formação continuada dos educadores sobre a inclusão escolar na esfera municipal.

Para a investigação da tese foram definidas as variáveis: inclusão escolar; socialização; interação; deficiência; transtornos globais de desenvolvimento; altas habilidades/superdotação; políticas públicas, educação especial na perspectiva da educação inclusiva; sala de recursos multifuncionais – SRM; atendimento educacional especializado – AEE.

Metodologia

No que diz respeito ao desenho metodológico, o enfoque foi misto – qualitativo e quantitativo, de nível analítico descritivo e de corte transversal. A escola supra citada foi a área de estudo e os professores, núcleo gestor e funcionários da referida escola compuseram o universo estudado. A amostra foi intencional envolvendo todo o universo acima referido. E cada um dos professores, núcleo gestor e funcionários considerados unidade de análise. A unidade de amostragem foi à escola mencionada acima.

Para atingir os objetivos propostos pela tese, foi utilizado o método descritivo, observação não estruturada, não partícipe e direta com os professores, núcleo gestor e funcionários e estudo documental e das políticas públicas.

Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: formulário de questionários e de entrevistas informais; investigações documentais e históricas, e os meios de comunicação. Como base para a análise de dados a prova piloto foi aplicada através de questionários com três professores.

Procedimentos

Para avançar com o estudo proposto pretendeu-se investigar e fazer uma análise sobre o nível de conhecimento sobre inclusão escolar e a promoção da socialização e a interação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superproteção no processo de aprendizagem ancoradas na inclusão escolar no período 2013 e 2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Epitácio Pessoa em Orós/Ceará, averiguar o conhecimento da tipologia das deficiências por parte dos professores, núcleo gestor e funcionários e observar até que ponto acontece a socialização e a interação dos alunos com deficiência.

Formulados os questionários e distribuídos na comunidade escolar entre professores, núcleo gestor e funcionários. Nesses questionários a pesquisadora investigava o nível de conhecimento sobre inclusão escolar, sobre a tipologia das deficiências, trabalho realizado com alunos em processo de inclusão escolar, estrutura física da escola, Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado, envolvimento das famílias dos alunos em processo de inclusão escolar e a possibilidade de ser realizado curso de formação continuada sobre o tema inclusão escolar, na esfera municipal.

Plano de Análise dos dados

Quanto ao plano de análise e interpretação de dados, após a coleta destes, foram descritos os resultados encontrados, o nível de conhecimento sobre o tema inclusão escolar, o funcionamento da SRM, o AEE e o envolvimento dos segmentos da escola. Os dados quantitativos foram demonstrados em gráficos e tabelas estatísticos. Enquanto que, os dados qualitativos foram apresentados de maneira narrativa. Concluída essa fase da tese foi feita a análise interpretativa dos resultados coletados.

Questões éticas

Ao longo da investigação e da compilação de dados foi mantida a postura ética solicitando permissão ao núcleo gestor da escola para que ela fosse a área de estudo e os professores, núcleo gestor e funcionários fossem o universo de estudo da pesquisa. Foi mantida a impessoalidade mediante os resultados obtidos e o sigilo absoluto dos nomes de todos quantos estejam envolvidos na pesquisa.

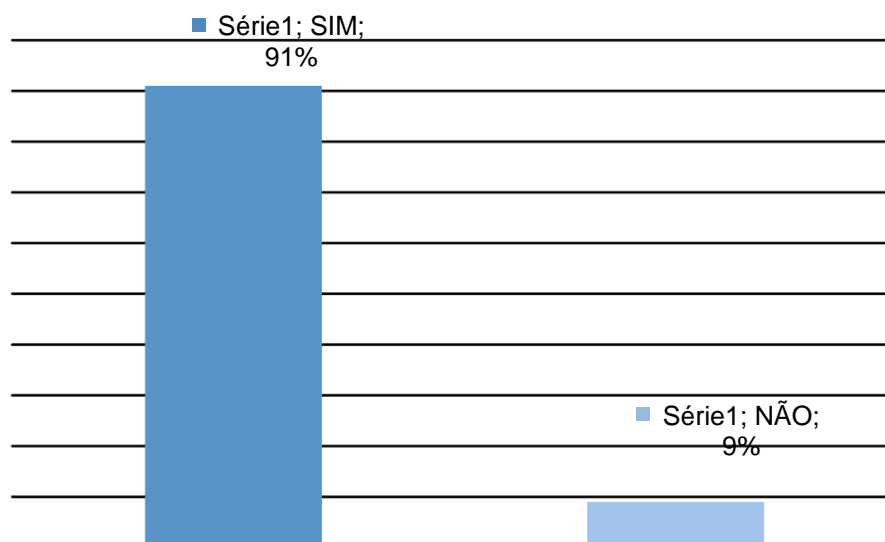
Os procedimentos para garantir a lisura, a ética e a autenticidade da pesquisa constaram de solicitação ao núcleo gestor da escola para aplicar os questionários, aplicação dos questionários, coletar dados na secretaria fazer a montagem e leitura de gráficos realizar a análise das informações e escrita de textos.

Análise dos Resultados e Discussão

Os questionários criativos através da experiência coreográfica que conduzem a uma forma ou resultado, captando os dados qualitativos para serem aplicados na melhoria do processo educativo, embasados na pesquisa literária dos autores aqui abordados no trânsito da Arte e Ciência.

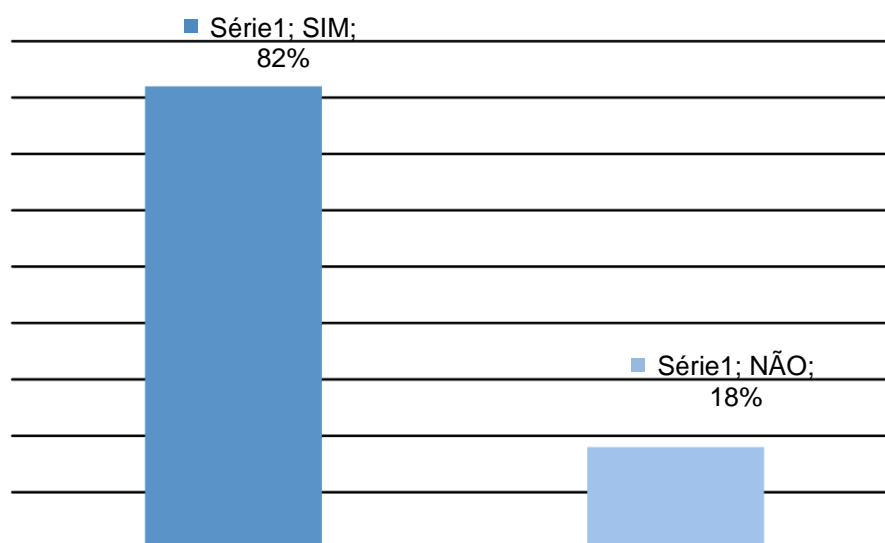
A primeira pergunta do questionário, denominada P1 era: Tem algum conhecimento sobre inclusão escolar? Das 33 pessoas entrevistadas, 91% responderam que sim e 9% responderam que não, conforme mostramos no gráfico (01) abaixo:

Gráfico 01: Se os depoentes possuem algum conhecimento sobre inclusão.



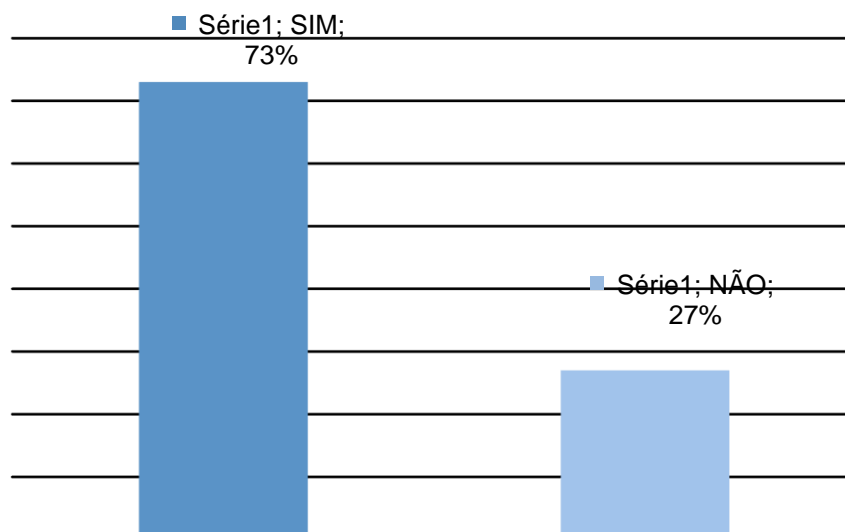
A segunda pergunta, denominada P2: questionava se o entrevistado teve oportunidade de trabalhar com aluno que apresentasse algum tipo de deficiência. Responderam que sim 82% dos entrevistados e 18% responderam que não como mostra o gráfico (02) apresentado a seguir.

Gráfico 02: Se os depoentes já trabalharam com algum aluno com algum tipo de deficiência.



A terceira questão investigava se o entrevistado sabia quais são os tipos de deficiência. Verificou-se que 73% responderam que sim e consequentemente 27% responderam que não, conforme apresentamos no gráfico (03) a seguir.

Gráfico 03: Se os depoentes conhecem os tipos de deficiência.



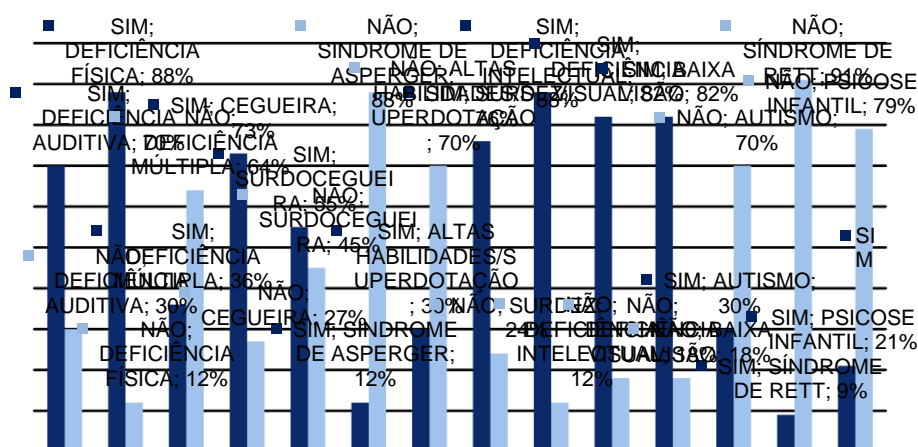
A questão nº 4 solicitava que fosse marcado com “X”, os tipos de deficiência dos quais o entrevistado teve conhecimento mesmo que fosse superficial. Torna-se necessário mostrar o resultado de cada um dos tópicos para posteriormente analisar dados importantíssimos que a pesquisa revelou. Vale salientar que os tipos de deficiência apresentados estão em

conformidade com àqueles apresentados no SIGE, presente na ficha escolar dos alunos a ser preenchida pela secretaria da escola, totalizando quinze tipos.

A pesquisa mostra que 70% dos entrevistados possuem conhecimento sobre a deficiência auditiva e 30% não tem conhecimento sobre esta deficiência; 88% sabem alguma coisa deficiência física e 12% não; 36% tem algum conhecimento sobre deficiência múltipla e 64% não tem. Em relação à cegueira 73% tem alguma informação sobre o assunto e 27% não sabem. No que se refere à surdocegueira 55% dos entrevistados tem algum conhecimento, mais 45 % não sabe nada. Quanto à Síndrome de Asperger, somente 12% já ouviu falar alguma coisa, mais 88% não tem a menor ideia do que se trata. Altas habilidades/superdotação apenas 30% já ouviu falar ou tem conhecimento relativo enquanto 70% não sabe nada sobre o assunto. Com relação à surdez, 76% conhecem o assunto e 24% não sabe nada. No que se refere à deficiência intelectual 88% sabe alguma ou já trabalhou com algum aluno e 12% desconhecem o assunto. Quanto à deficiência visual, 82% conhecem o assunto e 18% desconhecem. Em relação à baixa visão, coincidentemente. Acontece o mesmo fato que em relação à deficiência visual: 82% sabem do que se trata e 18% desconhecem. Para o autismo clássico fica na proporção de 30% conhece o assunto e 70% desconhece. Para a Síndrome de Rett o desconhecimento é mais acentuado. 9% sabem do que se trata, mais 91% desconhecem completamente o assunto. E finalmente, em relação à psicose infantil apenas 21% conhece alguma coisa sobre o assunto e 79% desconhecem completamente.

O gráfico (04) a seguir demonstra a situação de cada um dos tipos de deficiência.

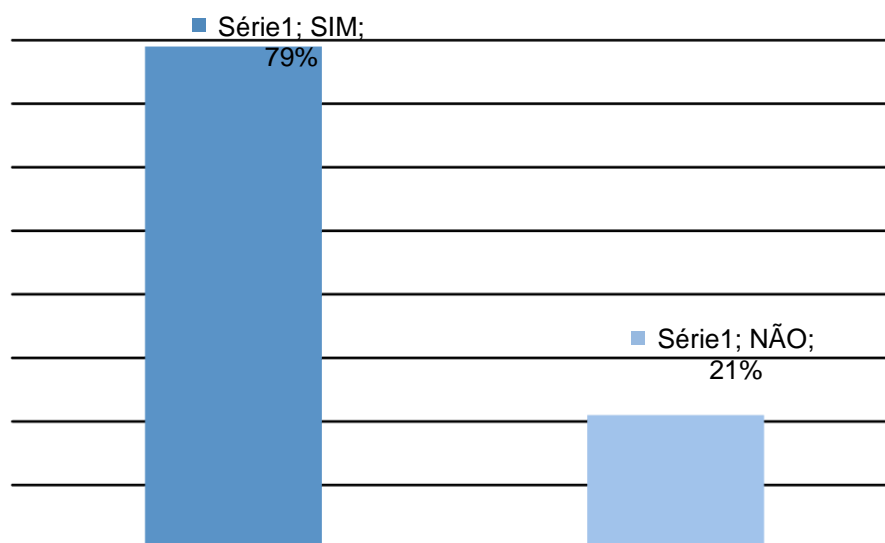
Gráfico 04: Conhecimento dos depoentes sobre as deficiências.



A questão número 5 questiona se há na escola em que o entrevistado trabalha, alunos em processo de inclusão. Todos responderam que sim. Dessa forma todos os entrevistados têm conhecimento que há alunos em processo de inclusão na escola em que trabalha.

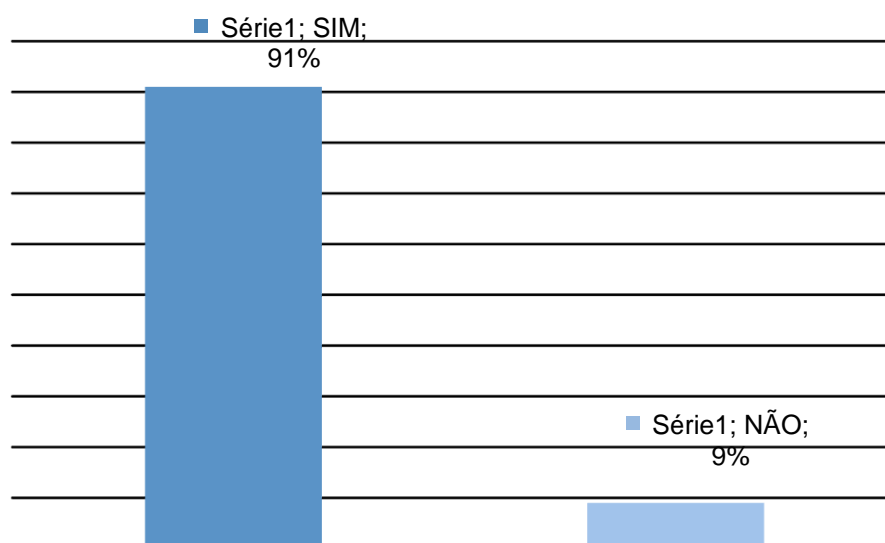
A pergunta seguinte P6 questiona se a inclusão escolar realmente acontece. De acordo com as respostas 79% dos entrevistados responderam que sim e 21% responderam que não. Conforme mostramos no gráfico (05) que se segue.

Gráfico 05: Se a inclusão escolar realmente acontece.



Quando perguntado, P7, se a escola tem estrutura física adequada à inclusão escolar 91% dos participantes da pesquisa afirmaram que sim e 9% disseram que não. Conforme é demonstrado no gráfico (06) a seguir:

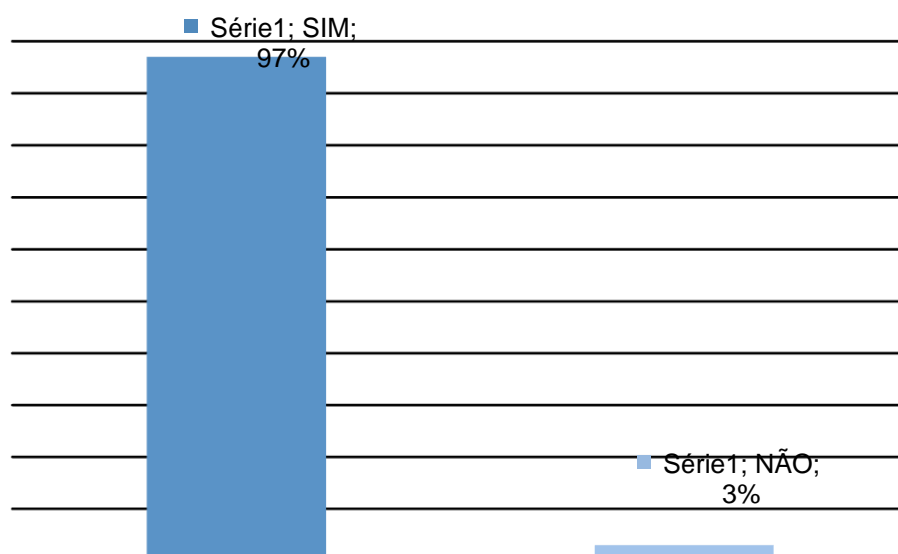
Gráfico 06: Se a escola possui estrutura física adequada à inclusão escolar.



Indagou-se na P8, se a escola tem suporte pedagógico para inclusão escolar. Nessa questão houve um contratempo que interferiu na validade da pergunta na pesquisa. É que alguns entrevistados acreditavam que a pergunta se referia a suporte pedagógico oferecido pela coordenação pedagógica da escola e outros acreditavam que se referia ao professor da SRM – Sala de Recursos Multifuncionais. O aspecto dúbio do entendimento da pergunta fez com que a aplicadora do questionário tomasse a decisão de eliminar a pergunta da análise e reflexão do questionário.

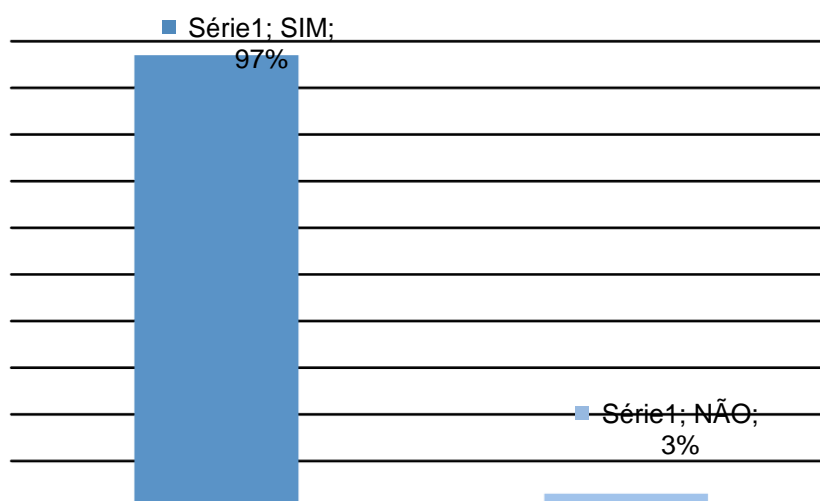
Pelas respostas apresentadas para a pergunta P9, que investigava dos entrevistados se existe Sala de Recursos Multifuncionais – SRM na escola em que trabalha, 97% acusa que sabe da existência da SRM na escola. Apenas 3% desconhecem o funcionamento da SRM. Como é demonstrado no gráfico (07) abaixo:

Gráfico 07: Se existe SEM na escola pesquisada.



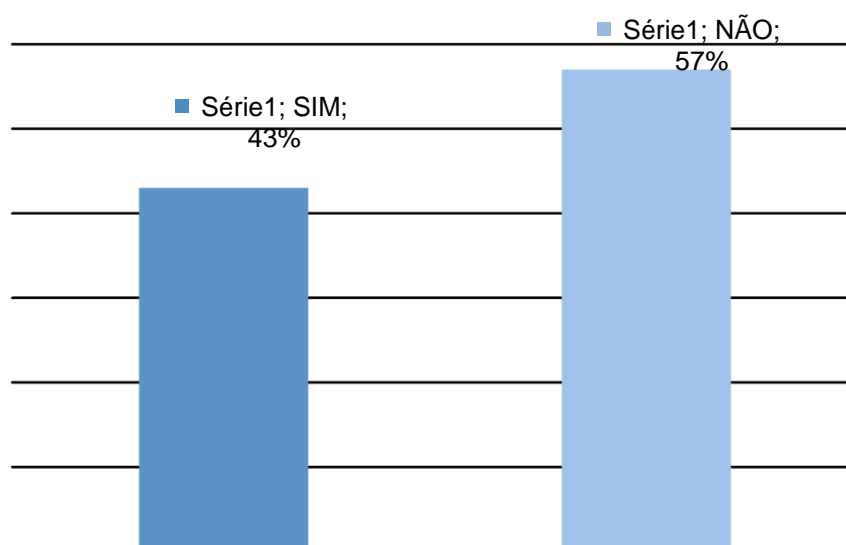
Na outra questão, P10, buscou-se saber se a SRM funciona regularmente ao que 97% responderam sim e 3% responderam não. Como é demonstrado no gráfico (08) abaixo:

Gráfico 08: Se a SRM funciona regularmente.



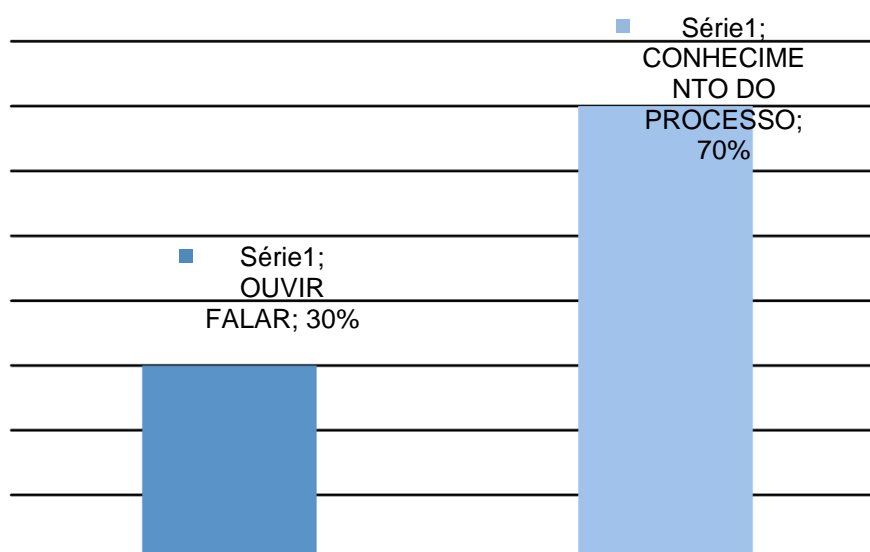
Buscamos verificar também na pergunta P11 se o entrevistado acredita que todos os alunos que necessitam de orientação pedagógica inclusiva estão envolvidos no processo escolar. Para essa questão, 43% dos entrevistados responderam que sim e 57% responderam que não. Como é demonstrado no gráfico (09) abaixo:

Gráfico 09: Se todos os alunos que necessitam de orientação pedagógica inclusiva estão envolvidos no processo escolar.



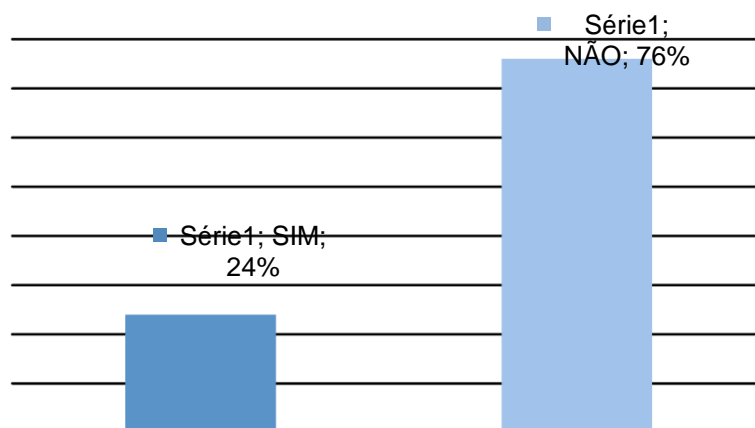
A pergunta P12 investigava em que se baseia a resposta do entrevistado, se por ouvir falar ou se por conhecimento do processo inclusivo da escola. 30% dos entrevistados responderam acreditam que todos os alunos que necessitam de orientação pedagógica inclusiva estão envolvidos no processo escolar por ouvir falar comentários na escola e 70% responderam que acreditam nesse fato por terem conhecimento do processo inclusivo da escola. Como é demonstrado no gráfico (10) abaixo:

Gráfico 10: Em que se baseia as respostas dos depoentes sobre inclusão.



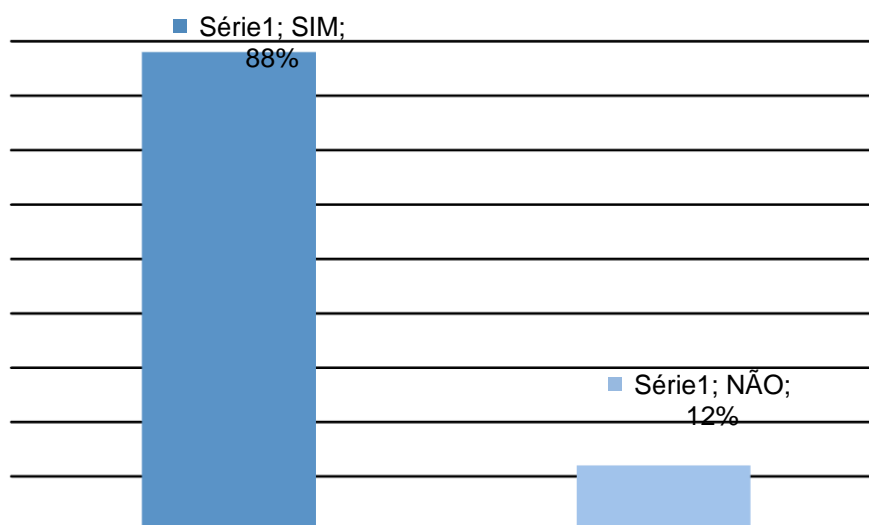
Perguntado aos entrevistados P13, se as famílias dos alunos em processo de inclusão escolar estão envolvidas nas atividades escolares desses alunos, 24% afirmam que sim e 76% disseram que as famílias não estão envolvidas no processo de inclusão escolar. Como é demonstrado no gráfico (11) abaixo:

Gráfico 11: Se as famílias dos alunos em processo de inclusão escolar estão envolvidas nas atividades escolares desses alunos.



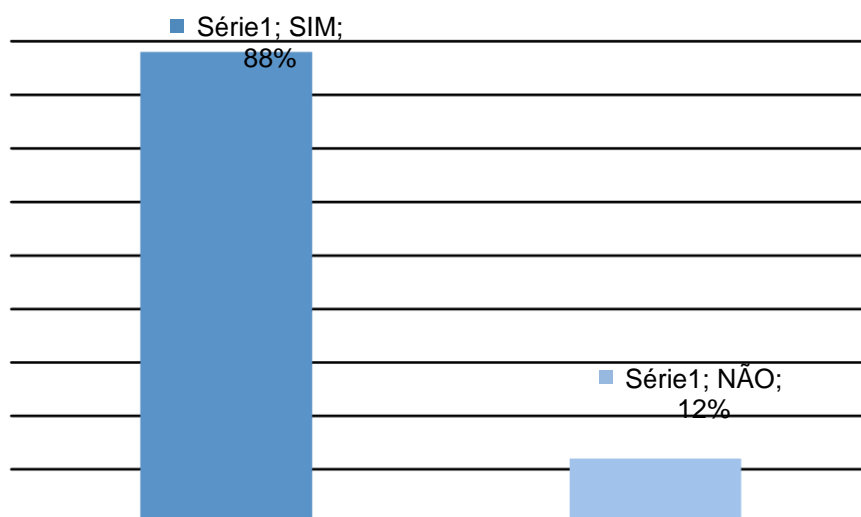
O próximo passo foi investigar P14, se o entrevistado gostaria de participar mais ativamente da inclusão escolar. 88% responderam que sim e 12% responderam que não. De acordo com o gráfico (12) a seguir:

Gráfico 12: Se o entrevistado gostaria de participar mais ativamente da inclusão escolar.



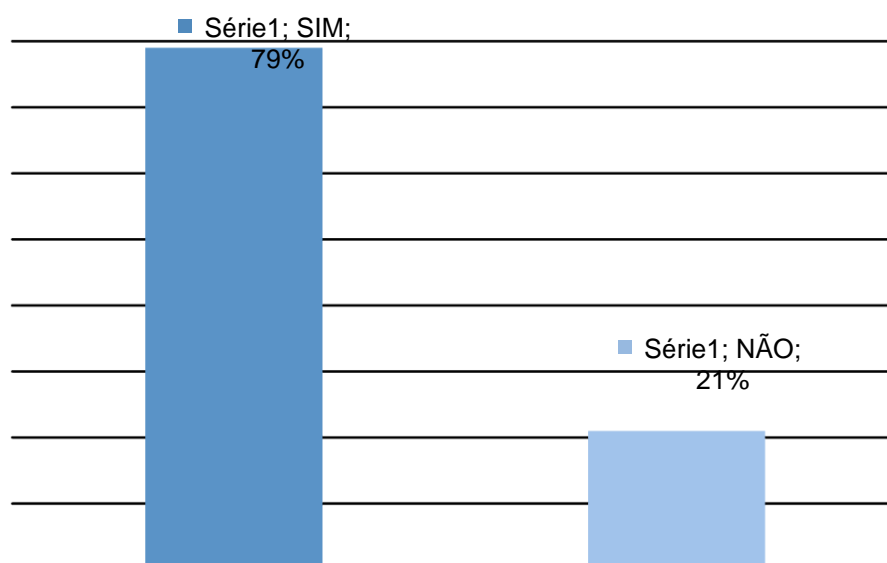
A pergunta P15, questiona se o entrevistado gostaria de ter mais informações sobre o tema inclusão escolar. 88% disseram que sim e 12% disseram que não. De acordo com o gráfico (13) a seguir:

Gráfico 13: Se o entrevistado gostaria de ter mais informações sobre o tema inclusão escolar.



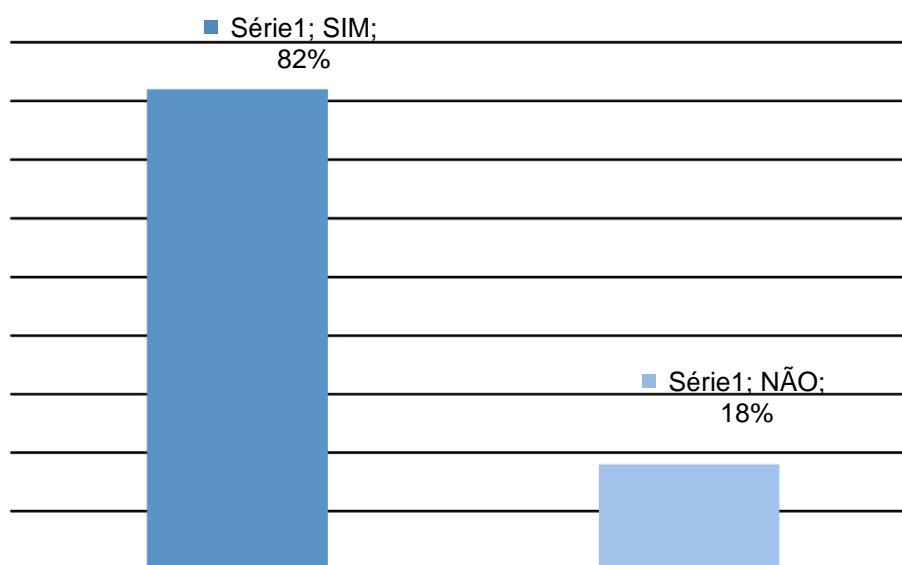
A pergunta seguinte, P16, pergunta se o entrevistado estaria disposto a fazer estudos de formação continuada sobre o tema inclusão escolar. 79% responderam que sim e 21% responderam que não. De acordo com o gráfico (14) a seguir:

Gráfico 14: Se o entrevistado estaria disposto a fazer estudos de formação continuada sobre o tema inclusão escolar.



A pergunta 17, última do questionário, pergunta se o entrevistado concordaria em fazer esse curso de formação continuada com a duração de 40 horas, com certificado oferecido pela Universidad San Carlos – Paraguai. 82% responderam que sim e 18% disseram que não concordavam em fazer a formação continuada sugerida. Conforme o gráfico (15) abaixo:

Gráfico 15: Se o entrevistado concordaria em fazer esse curso de formação continuada com a duração de 40 horas, certificado pela Universidad San Carlos.



Após a condensação dos dados, a próxima etapa da pesquisa é a análise, reflexão e compreensão das informações fornecidas pelos entrevistados.

A reflexão e a ação são inseparáveis na educação. Não há dicotomia entre reflexão e ação. A reflexão desvinculada da prática conduz a uma teorização vazia. Por sua vez, a ação que não é guiada pela reflexão leva a uma rotina desgastante e rígida. Por isso que o trabalho de professores conscientes do seu papel deve envolver reflexão-ação-reflexão. Entrelaçar reflexão e ação permite ao educador não confundir os meios com os fins nem ser marionete das técnicas aplicadas.

A concepção que Dewey (1859-1952) tinha do homem e da vida é de que a ação é inerente à natureza humana. A ação precede o conhecimento e o pensamento. Antes de existir como um ser pensante, o homem é um ser que age. A teoria resulta da prática. E como entender com a educação especial? Como entender a inclusão escolar?

A educação especial está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes

que são objeto do ensino formal. Não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias.

Torna-se necessário que a escola entenda esse novo conceito de educação especial e atente para a necessidade de reinventar seus princípios e práticas escolares. Entender o atendimento educacional especializado – AEE sem confundi-lo com as práticas da escola comum. Realizar a interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença e de como esse direito vai perpassando todas as transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo.

Com relação à pergunta nº 4 do questionário aplicado com os professores, núcleo gestor e funcionários da escola que serviu de base para a pesquisa, pode-se perceber um desconhecimento acentuado em relação a alguns tipos de deficiência. Pela porcentagem alcançada nas respostas pode-se perceber a deficiência física e a intelectual são mais conhecidas pelos entrevistados, seguidas da deficiência visual e da baixa visão. Em relação às deficiências: auditiva, cegueira, surdocegueira e surdez percebe-se que em torno de 70% dos entrevistados têm algum conhecimento sobre o assunto. No que se refere à deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação, à Síndrome de Asperger, autismo clássico e psicose infantil as respostas apontam para um desconhecimento acentuado. Em relação à Síndrome de Rett percebe-se que apenas 9% dos entrevistados apontam um conhecimento mínimo evidenciando a necessidade de estudar os tipos de deficiências, aprender a diferenciá-las, buscar ajuda de profissionais da área, envolver-se no processo inclusivo, sem discriminação ou rotulações.

Um dado relevante foi demonstrado pela pesquisa em relação à família apontando para o fato de que as famílias não estão envolvidas nas atividades escolares dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A análise dos resultados da pesquisa tornou possível perceber que em torno de 85% dos entrevistados gostaria de participar mais ativamente da inclusão escolar, de ter mais informações sobre o tema e de participar de curso de formação continuada. E através desses resultados, optou-se pela realização da pesquisa propriamente dita para a inclusão escolar, o que foi realizado após no primeiro semestre de 2015, já com a devida concordância do núcleo

gestor da Escoa Estadual de Ensino Médio Eptácio Pessoa, em Orós, Estado do Ceará. Vale registrar que o Conselho Municipal do Direito da Pessoa com Deficiência de Orós, ao tomar conhecimento desta pesquisa solicitou que o curso fosse, em tempo oportuno, ministrado às famílias das pessoas com deficiência, como uma ação do referido Conselho, incluído no Plano de Trabalho para 2015.

Discussão

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Para que essa escola possa se concretizar, é necessária a atualização e desenvolvimento de novos conceitos.

Um ensino de qualidade provem de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos, e outros profissionais que compõe a rede de educação.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento melhor para desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar. Nas escolas inclusivas a qualidade de ensino não se confunde com o das escolas-padrão. Cada escola é única e precisa ser reconhecida e valorizada nas suas diferenças (BRASIL, 2001).

Para atender a todos e atender melhor, a escola tem que mudar, e isso exige muito trabalho. Precisa encontrar soluções para os seus problemas. As mudanças devem ser de vontade coletiva e bem explicadas no PPP e regidas numa gestão democrática.

A inclusão como movimento social, emancipatório e de equidade entre as pessoas, revela-se como um desafio em todos os sentidos. Inicialmente no significado de olhar para si mesmo e rever as concepções sobre o ser humano com suas singularidades e representações. Respeitar isso é condição básica de quem se dispõe a estar em um contexto inclusivo em sua totalidade e romper com mecanismos de exclusão (DELPRETT; GIFFONI; ZARDO, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementa a formação do aluno visando sua autonomia na escola e fora dela. É realizado de preferência nas escolas comuns, num espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). São atendidos nas SRM, os alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008, que são: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (FIGUEIREDO, 2010).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado, da rede pública ou privada, sem fins lucrativos.

Considerações Finais

Pelo exposto, parece que, a possibilidade de inventar o cotidiano tem sido a saída adotada pelos que colocam sua capacidade criadora para inovar, romper velhos acordos, resistências e lugares eternizados pela educação. É a determinação e um forte compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira que está subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela Política atual da Educação Especial.

Algumas escolas ainda não atentaram para o fato de que o tipo de pedagogia praticada é um fator determinante na evolução dos alunos, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. A pedagogia que não leva em consideração as diferenças dos alunos, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Nega o que está garantido constitucionalmente a eles que é o direito à educação e à apropriação dos bens culturais construídos ao longo dos anos pela humanidade e transcritos em forma de conteúdos escolares.

O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual, deve ser realizado em uma sala de recursos multifuncionais. O professor elabora o plano de AEE, onde devem constar os recursos de acessibilidade, a serem usados no âmbito da escola e da comunidade, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e independência.

A dificuldade de identificação, a concepção de que a deficiência ocasiona dificuldade de aprendizagem, a falta de acesso ou adaptação de conteúdos escolares, a ausência de acessibilidade arquitetônica, aos recursos de tecnologia, não reconhecimento das necessidades específicas e das potencialidades dos alunos são obstáculos que podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Compete aos educadores, gestores e demais profissionais da escola preparar o ambiente, criando condições para o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

O fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas. Torna-se necessário transformar as práticas excludentes em inclusivas, reinventar as práticas

pedagógicas na perspectiva da educação escolar inclusiva para pessoas com surdez, proporcionando a oportunidade de aquisição de habilidades para a vida em comunidade, considerando o contraditório, o complexo e o diferente e suas consequências.

Tanto os professores das escolas comuns quanto os do atendimento educacional especializado – AEE precisam conscientizar-se de que a tarefa de ensinar exige conhecimento, competência e muito comprometimento com o ensino.

A participação dos familiares para a organização das prioridades é imprescindível, pois eles deverão ser orientados para criar oportunidades de vivências e de experiências para favorecer expansão e conhecimento do mundo.

O tema da acessibilidade e do desenho universal devem extrapolar as proposições da arquitetura e do projeto de produtos para chegar às práticas docentes. O professor da educação especial não é mais aquele que ensina os alunos com deficiência os conteúdos escolares e sua formação deve ajudá-lo a saber, observar a realidade, identificar os problemas e ser capaz de trabalhar à superação de barreiras que impedem o aluno de estar na escola e aprender de forma autônoma, instigante e criativa.

A inclusão escolar tem se mostrado essencial para que as crianças e os adolescentes com TGD desenvolvam competências a serem utilizadas no decorrer de toda sua vida e que seja garantido à criança o direito à escola desde à educação infantil.

A construção de sistemas educacionais inclusivos implica a criação de um ambiente escolar rico em estímulos e o fortalecimento da participação plena dos alunos nas salas de aula, por meio de oportunidades efetivas de desenvolvimento do potencial e do atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

O projeto pedagógico da escola deve prever a oferta de serviços, recursos e atendimento educacional especializado – AEE para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Assim, o AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve ser pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo.

As práticas da sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos.

O saber se constrói no entendimento dos conceitos, na relação prática x teoria, pois é no aprofundamento teórico e nas experiências com os alunos nos diversos contextos de aprendizagem que se irá encontrar respostas às inquietações presentes no cotidiano da inclusão.

Traçar um novo caminho para uma escola que precisa e tem urgência em se transformar. Busca com mais afinco o referencial teórico, revisitá-lo sempre que necessário para entender o desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas, bem como o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais. Uma nova construção do fazer pedagógico.

Se antes os incapazes, delinquentes ou deformados deveriam ficar longe das escolas públicas brasileiras, hoje todas as crianças, independente de qualquer condição, devem se matricular na classe comum da rede pública. Elas têm direito a um atendimento educacional especializado.

Precisa ser recuperado o tempo perdido, promover uma reforma estrutural e organizacional das escolas comuns e especiais. Mobilizar-se para por fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a incapacidade de fazer jus ao que todo aluno merece: uma escola capaz de oferecer melhores condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo.

A ideia da inclusão parece ser uma chamada para que posições sejam revistas, e de como estão sendo conduzidos os papéis de cidadão e de educadores.

Que esta ideia possa direcionar outras políticas públicas de inclusão que melhorem a qualidade da educação no país.

Referências

ALVEZ, Carla Barbosa.; FERREIRA, Josimário de Paula.; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade federal do Ceará, 2010, v.4, (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escola).

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL, Ministério da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/ato_2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 agosto 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <http://http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 20 de jan.2007.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluções_2002/por2678_24092002.doc. Acesso: 12. 05. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei nº 7. 853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296** de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.10 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DELPRETTO, Barbara Martins de Lima.; GIFFONI, Francinete Alves.; ZARDO, Sinara Pollom Zardo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v.10 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). **Escola, Diferença e Inclusão** Fortaleza, Edições UFC, 2010, 160 p., p. 11.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIACOMINI, Lilia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.7 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).



Como citar este artigo (Formato ABNT):

MEDEIROS, Mauricéa Maciel de; VILALBA, Osvaldo Arsenio. A Educação Especial e sua trajetória de Inclusão na perspectiva do Direito de Igualdade: Um estudo numa Escola de Ensino Médio em Orós-CE. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 44-68, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 14/09/2022;

Aceito 08/10/2022;

Publicado em: 30/10/2022.