



AS ESCOLAS ESTÃO PREPARADAS PARA A INCLUSÃO? UMA AVALIAÇÃO DE TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÁS

Lucas Peres Saavedra / Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí / lucassaaperes@gmail.com

Mariana de Sousa Araújo / Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí /
marisousaaraujo01@gmail.com

Alice Maria de Oliveira / Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí / alicemaria15.am@gmail.com

Amanda de Almeida e Silva / Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí /
amandalima_24@hotmail.com

Déborah Vaz Santana / Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí/ deborahvaz68@gmail.com

Angélica Maciel de Oliveira / Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí /
Valdenoracampos1012@gmail.com

Elisabete Alerico Gonçalves / Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí /
elisabete.alerico@ifgoiano.edu.br

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí / Ministério da Educação via Instituto Federal Goiano /
lucassaaperes@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva é o meio pelo qual alunos com NEE - Necessidades Educacionais Especiais são inseridos na rede de ensino. Os marcos históricos que sustentaram essas discussões são recentes, pautados por diversos grupos que se uniram para amplificar atingir uma meta de equidade educacional. As discussões mais formais ocorreram em 1979 com a formação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), havendo políticas que se estendem até hoje. Para atender a requerida inclusão, a escola deve atuar, como um órgão de vanguarda, permitindo o desenvolvimento do aluno de forma igualitária. Entretanto, as escolas brasileiras têm enfrentado dificuldades para propiciar uma aprendizagem tradicional e também inclusiva. Assim, objetivamos responder a problemática de infraestrutura, formação dos professores e métodos de ensino dos alunos com NEE na disciplina de Biologia. A pesquisa foi realizada em escolas públicas de ensino médio, das cidades de Urutaí e Ipameri, foram coletados dados e informações sobre a infraestrutura, formação dos professores e métodos de ensino oferecidos. Todos os professores questionados atuam em sala de aula contendo alunos com NEE. Apesar dos professores receberem ajuda de professores especialistas em sala de aula, eles apresentaram grandes dificuldades na falta de materiais



adequados, sobrecarga de aulas, grandes números de alunos em sala de aula e a falta de capacitação específica.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais, educação, questionário, aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education is the means by which students with SEN - Special Educational Needs are inserted into the educational network. The historical milestones that underpinned these discussions are recent, guided by various groups that have come together to amplify achieving a goal of educational equity. The most formal discussions took place in 1979 with the formation of the International Year of the Disabled (AIPD), with policies extending to the present day. In order to meet the required inclusion, the school must act, as a vanguard organ, allowing the development of the student in an egalitarian way. However, Brazilian schools have faced difficulties in providing traditional and inclusive learning. Thus, we aim to respond to the problems of infrastructure, teacher training and teaching methods of students with SEN in the discipline of Biology. The research was carried out in public high schools, from the cities of Urutaí and Ipameri, data and information was collected on the infrastructure, teacher training and teaching methods offered. All questioned teachers act in the classroom containing students with SEN. Although teachers received help from classroom teachers, they presented great difficulties in the absence of adequate materials, overloading of classes, large numbers of students in the classroom and lack of specific training.

Keywords: Special Educational Needs, education, questionnaire, learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem fomentado crescentes discussões, tanto nas salas de aula quanto fora dela, independentemente de serem em escolas públicas ou privadas (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Para compreender melhor a temática que fomenta essa discussão é preciso saber o que é educação inclusiva. Segundo Mrech (1998), é o meio pelo qual alunos com NEE - Necessidades Educacionais Especiais são inseridos na rede de ensino, independente do grau de escolaridade ou especificidade do aluno.

Os marcos históricos que sustentaram essas discussões são no geral recentes. Ao analisar essa construção histórica da inclusão, Deimling & Moscardini (2012) verificaram um processo pautado por diversos grupos que posteriormente se uniram para amplificar seu alcance e atingir sua meta de equidade. O estopim para as discussões formais foi em 1979 com a formação do Ano



Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Consequentemente diversas organizações e grupos como a Federação Brasileira de Entidades de Cegos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB) se fortaleceram de forma mútua, legitimando a luta pelos direitos iguais de todos, isto chamou atenção do Estado para as suas reivindicações (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

O fato de não haver nesse período muitas manifestações do Estado sobre educação inclusiva evidencia o quão recente é esse processo. Em contrapartida o Estado reconheceu a necessidade de se criar políticas públicas que fomentassem as discussões sobre a inclusão social se envolvendo cada vez mais com essas discussões igualitárias (CORDE, 1994).

Em 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil indicava a educação inclusiva como um dos fatores para alcançar direitos mais igualitários (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012). Entretanto, somente após a intervenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que proporcionou em Jomtiem na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa Conferência deu origem na Declaração Mundial de Educação para Todos e resultou na organização em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, efetivando medidas legais construídas em vários países do mundo, independente do seu contexto social, econômico e político com a finalidade de combater a exclusão. Esses documentos, criados a partir desses dois eventos, instigaram a criação de diretrizes e metas, despertando uma maior discussão sobre educação inclusiva.

A Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais cumpriram com o objetivo de reconhecer as necessidades na educação para todos. Essas declarações forneceram recomendações importantes e serviram de guia para a elaboração e o desenvolvimento de propostas no Brasil e em outros países. A partir do acordo mundial, firmado durante a Conferência, o Brasil elaborou o “[...] Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13 *apud* KASSAR, M. C. M., 2011, p. 70).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um marco histórico e político no que se refere a educação inclusiva, pois foi a partir dela que as crianças e jovens com NEE tiveram acesso as escolas regulares assegurando uma educação inclusiva de qualidade e uma posição de combate a qualquer tipo de discriminação. Em resposta imediata a essa declaração, foi publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial objetivando instruir práticas inclusivas



na educação brasileira. Apesar de seus ideais essa política não foi efetiva para uma mudança nessas práticas (UNESCO, 1994).

A obrigação do Estado em oferecer possibilidade de ensino para todos os brasileiros já era mencionada desde 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, que passou a obrigar os pais a matricular seus filhos na rede regular de ensino. Não havendo exceções para crianças com NEE as escolas passaram a se tornar responsáveis por esse ensino e obrigadas a atender essa demanda, sem haver suporte adequado pelo Estado, seja para atender alunos regulares ou alunos com NEE (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

Desde 1996, a educação inclusiva está amparada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e é fundamental para ajudar na formação, no desenvolvimento e na adaptação de todos os seres humanos sem exceções (DA SILVA, 2009). Além disso, tem como objetivo atender as modalidades da educação básica e ensino superior. Diversos fatores do âmbito escolar são necessários para atender este objetivo, entre eles uma capacitação profissional adequada dos docentes e uma infraestrutura inclusiva de qualidade. Várias políticas públicas foram criadas e reestruturadas após 1996, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, 1998; O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008.

Entretanto, nem sempre esses requisitos são atendidos, podendo a capacitação dos professores muitas vezes não condizer com a especificidade dos alunos com NEE, estando assim em discordância com a LDB supracitada. Logo, esta capacitação apresenta uma alta relevância na discussão da educação inclusiva inferindo na necessidade de possíveis mudanças nas áreas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000). Para atender a requerida inclusão, a escola deve atuar, como um órgão de vanguarda, permitindo o desenvolvimento do aluno com NEE de forma igualitária, e levando o mesmo a alcançar seu potencial máximo de aprendizagem (MRECH, 1998), aqui não podemos esquecer também as devidas formações profissionais atuantes na área.

Entretanto, as escolas brasileiras têm enfrentado dificuldades para propiciar uma aprendizagem efetiva para as crianças que não possuem NEE, sendo assim, o caso é ainda mais agravante quando se tratando daquelas que carecem de tais necessidades (LEONARDO, 2008). Em Leonardo (2008), é ressaltada a importância de uma infraestrutura adequada para amparar os alunos com NEE, porém além das escolas não possuem tal infraestrutura elas não apresentam professores



suficientemente capacitados para desempenhar o papel de docente a estes alunos, o que evidencia a gravidade da educação inclusiva apresentada.

Visando verificar as influências desses fatores, busca-se responder a seguinte problemática: A infraestrutura e a formação dos professores influenciam nos métodos de ensino dos alunos com NEE? Qual o elemento faltante para que haja uma verdadeira inclusão desses alunos? Buscando não esgotar o assunto, mas tentar compreendê-lo melhor objetiva-se analisar como são esses fatores, bem como os métodos de ensino utilizados na disciplina de Biologia, oferecidos aos alunos com NEE.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de ensino médio, das cidades de Urutaí e Ipameri, a fim de caracterizá-las e possibilitar a análise de todos os seus componentes relevantes para a educação inclusiva.

Trata-se aqui de uma pesquisa de natureza qualitativa, que consiste na busca e análise dos resultados de acordo com dados que são mais coerentes com a temática estudada. Já a pesquisa de cunho descritivo, que também corresponde a este trabalho, tende a identificar as diferentes características dos dados coletados e desvendar suas relações com a problemática apresentada, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados (GIL, 2002).

Nesta pesquisa foram coletados dados e informações sobre a infraestrutura, formação dos professores e os métodos de ensino oferecidos aos alunos com NEE, também foram feitas comparações do ensino especial e o ensino regular e em seguida aplicados questionários para professores e diretores.

Os procedimentos técnicos seguiram as seguintes etapas:

- Estabelecer parcerias com as escolas públicas, (Colégio Estadual Professor Eduardo Mancini localizado em Ipameri, Colégio Estadual Dr. Vasco dos Reis Gonçalves localizado em Urutaí e no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí).
- Produção e aplicação de um questionário semiestruturado aos professores do ensino de Biologia e diretores das referidas escolas, realizando assim um levantamento prévio dos dados coletados referentes à problemática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Sabe-se que, mesmo com todas as políticas públicas educacionais que visam a inclusão, na realidade muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para que ela seja eficaz. No entanto, é preciso dar ênfase aos aspectos que norteiam a inclusão dos alunos com NEE e, para tal, as abordagens sobre essa temática não devem se findar em uma pesquisa, mas sim, reiniciar a partir de cada uma delas.

A pesquisa teve como princípio norteador, a aplicação de um questionário aos diretores de 03 (três) Escolas públicas de ensino médio. O questionário teve como objetivo, analisar a quantidade de alunos e a infraestrutura das escolas pesquisadas. Com base nas respostas dos diretores, verificou-se que são atendidos um total de 44 (quarenta e quatro) alunos com NEE, atendidos por 27 professores especialistas.

Quanto ao espaço físico, foram identificadas 07 (sete) formas de acessibilidade, tais como: rampas, corrimões, banheiros adaptados, sala de recursos, piso tátil, equipamentos adaptados e sinalização de acesso, que também, no aspecto da inclusão, tornam-se um desafio para a inclusão.

No segundo questionário, aplicado aos professores, observou-se um total de 09 (nove) professores generalistas atuantes no ensino de Biologia. Destes, apenas 04 (quatro) se consideram especialistas em NEE. Entre os professores generalistas, 06 (seis) já tiveram contato com alunos com NEE, especialmente com as deficiências: visual, motora, auditiva e intelectual. Porém, mesmo que tenham alguma experiência, mencionaram não terem recebido nenhum tipo de capacitação durante sua formação. Esses dados coincidem com os dados apresentados por Mantoan (2003), onde verificou-se que apenas 43% dos docentes atuantes em turmas contendo alunos com NEE apresentaram formação específica.

Todos os professores questionados atuam em sala de aula contendo alunos com NEE. Sendo que, dentre as Necessidades Especiais encontradas, a deficiência auditiva foi a que apresentou maior ocorrência. Entretanto, a grande maioria não possui uma metodologia específica para atender tais alunos, aplicando apenas métodos audiovisuais. Esse fator gera uma problemática ao que se refere a forma de abordagem dos conteúdos, uma vez que é imprescindível para incluir esses alunos, o uso de metodologias efetivas. Nestes casos, faz-se necessário adaptações curriculares de pequeno porte que se tornam um dever do professor. Adaptar a metodologia de ensino de forma que atenda a necessidade específica de cada aluno deve fazer parte do cotidiano da escola inclusiva, caso contrário faz-se a integração sem fazer a inclusão.



Os métodos utilizados por esses professores são: trabalhos escritos, provas, seminários, trabalhos em grupo, exercício individual e em grupo. Notou-se uma redução na diversificação desses métodos para avaliarem os alunos com NEE. As avaliações são feitas praticamente da mesma forma com que são as avaliações aplicadas aos alunos de salas regulares. Segundo a Adaptação Curricular de Grande Porte a adaptação de um sistema avaliativo que se adapte ao público alvo é essencial para uma avaliação profissional e ética. O fato do método avaliativo necessitar de aprovação de instâncias administrativas superiores, o torna quase imutável, sendo este classificado como uma Adaptação Curricular de Grande Porte, essas adaptações são retornos educacionais que devem ser fornecidos pelo sistema educacional para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação igualitária (MEC, 2000).

Apesar dos professores receberem ajuda de outros professores especialistas em sala de aula, eles apresentaram grandes dificuldades na falta de materiais adequados, sobrecarga de aulas, grandes números de alunos em sala de aula e a falta de capacitação específica. Após questionários aplicados, onde algumas respostas não eram condizentes, indicando uma dificuldade em entender os questionários, as respostas corretas dos mesmos foi um dos problemas que enfrentamos na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1993, p. 13 *apud* KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Curitiba: UFPR 2011.

DA SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores. **Cuiabá-MT: TCC, Setembro, 2009.**

DEIMLING, N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 12, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. **São Paulo**, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. DE L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 431-440, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**,



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

v. 49, p. 127–135, 2003.

MEC, B. Projeto Escola Viva—Garantido o acesso e permanência de todos os alunos na escola—Alunos com necessidades educacionais especiais, vol. 1-7. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial-SEESP. Brasil, MEC.(2005). **Educação inclusiva—Documento subsidiário à política de inclusão**, 2000.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, v. 10, n. 20, p. 37–40, 1998.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 889–904, 2000.

_____. Ministério da Justiça. **Mídia e deficiência**. 3.ed. Brasília: CORDE, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, 2009.

