

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE – uma análise crítica.

Autor (1) Francisca Rikaely Luciano da Silva

(Universidade Estadual da Paraíba, rikaely_silva@hotmail.com)

Resumo do artigo: Esse artigo é fruto da nossa dissertação de mestrado que tem como objeto de estudo a Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, analisando como essa se traduz concretamente na prática. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental I, da zona urbana e que atendem em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) do município. Foram sujeitos do nosso estudo todos os professores das duas escolas que atendiam em suas salas comuns alunos com NEE. A investigação foi desenvolvida se utilizando de uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo do tipo exploratória. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram: mapeamento inicial, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturada. A orientação teórico metodológica assumida ancorou-se no método crítico-dialético, pois entendemos que o mesmo nos permite realizar uma compreensão mais ampla da realidade social. O estudo revelou as contradições presentes na política de educação, uma vez que esta determina o atendimento educacional de qualidade a todos os alunos com NEE e na prática pudemos evidenciar que não são dadas as condições objetivas para a educação inclusiva ser desenvolvida de forma satisfatória. Constatamos que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula continua sendo a falta de conhecimentos dos professores, estes em sua maioria nunca tiveram nenhum tipo de formação e/ou capacitação para atender esses alunos. Em síntese, a partir do estudo realizado, consideramos que apesar da educação inclusiva significar avanço em termos de práticas educacionais, desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, entendemos que a mesma é produto de interesses do capital, e pensada e organizada pelos organismos internacionais, o que para nós já explica o porquê de tanta dificuldade na implementação da política. Apesar dessa modalidade de ensino ser de grande importância para quem dela necessita, faz-se necessário uma série de mudanças para que ela seja de fato uma educação inclusiva de qualidade para os alunos com NEE. Porém, não acreditamos que tais mudanças possam ser realizadas dentro dos marcos do capital.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Rede Municipal de Ensino. Necessidades Educacionais Especiais.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende mostrar algumas discussões e resultados da pesquisa fruto da nossa dissertação de mestrado, a mesma teve como objetivo desenvolver uma análise sobre o processo de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Isso significa que a partir desse estudo buscamos compreender como esta é desenvolvida na rede municipal, quais as condições das escolas para atender esses alunos e qual é a realidade dos professores mediante essa “nova” modalidade de educação.



Buscamos desenvolver um estudo para analisar criticamente a política de educação inclusiva, o objetivo é apreender a situação dessa modalidade de educação escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande tomando como base essas categorias e evidenciando sua vinculação com o atual quadro vigente em que vivenciamos.

Partimos do pressuposto de que há muitos debates acerca do que é educação inclusiva, ou seja, muitos estudos voltados para o entendimento dessa modalidade de ensino, entretanto pouco se discute sobre como essa educação inclusiva se traduz, concretamente, na prática em escolas públicas, bem como sua relação com o quadro conjuntural.

De acordo com Ramalho (2012) a educação inclusiva é um paradigma educacional da contemporaneidade pautado na proposta de inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino, inclusive aqueles que apresentam deficiência.

Este paradigma, considerado recente na história da educação, prevê o acesso educacional desses alunos, do ensino básico ao superior.

Buscamos apreender a realidade sobre a qual a educação inclusiva está inserida e desvendar as contradições que perpassam essa política. Analisar a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Campina Grande sem desvinculá-la de uma totalidade.

A opção por esse objeto de pesquisa é resultado de uma trajetória acadêmica que se iniciou no ano de 2010, na disciplina de estágio curricular do curso de Serviço Social, onde tivemos as primeiras aproximações com o tema e que continuamos nesse caminhar durante o nosso mestrado com a escolha desse tema para a nossa pesquisa.

Nosso estudo se justifica pelo interesse em apresentar reflexões e questionamentos acerca da implementação da política de educação, especialmente a modalidade da educação inclusiva. O estudo se justifica também por representar uma contribuição amparada numa análise crítica sobre o objeto de estudo, no sentido de proceder-se a uma ponderação que ultrapassa as aparências e que busca conhecer o real, o concreto sobre a temática estudada.

2. Educação Inclusiva: uma questão conceitual

No que diz respeito à Educação Inclusiva Sassaki (1997), afirma que na trajetória da atenção educacional para pessoas com NEE, temos as chamadas fases de desenvolvimento, são elas: fase de exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase de inclusão.

Durante a fase de exclusão não havia nenhuma atenção educacional promovida às pessoas com deficiência, também não recebiam assistência de outros serviços. Essas pessoas eram simplesmente ignoradas e rejeitadas (período compreendido entre o século XVI ao XIX).



Com relação à segunda fase, a de segregação institucional (compreendida a partir do século XX), essas pessoas eram excluídas da sociedade e da família e atendidas em instituições por motivos religiosos e filantrópicos. Nesse contexto surgiram também as escolas especiais, assim como os centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. Todas ainda advindas da iniciativa de voluntários. A partir de então a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência pudessem ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional.

Posteriormente teve início a fase de integração escolar (se deu a partir de 1960), nesse período passou-se a planejar a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais integrando-os ao sistema de ensino regular. Conforme Ramalho e Souza (2008) nesse momento teve início uma luta para que o alunado com necessidades educacionais especiais fosse integrado ao sistema de educação comum.

Apesar de ter se configurado como avanço, a prática da integração não deu conta de proporcionar a esses alunos sua verdadeira participação na comunidade escolar, uma vez que a inserção dos mesmos não ocorreu em salas de aulas regulares, mas em classes especiais, marginalizadas, dentro das instituições educacionais de ensino comum (SASSAKI apud RAMALHO; SOUZA, 2008)

O surgimento dessas classes especiais aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não “interferissem” no ensino ou não absorvessem as energias do professor. O modelo de integração não “cobrou”, uma mudança efetiva da escola fazendo com que a mesma permanecesse sem iniciativas de adaptações às necessidades especiais dos alunos.

E, por fim, temos a última fase de desenvolvimento, a que nós vivenciamos até os dias atuais, a fase de inclusão. Conforme Sasaki (1997) a educação inclusiva é hoje uma realidade em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos.

A proposta inclusiva vem de encontro aos paradigmas vivenciados na história da educação especial em nosso país, pois percebe e repudia as práticas excludentes seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo, a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao indivíduo atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva “[...] avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 5).

A partir da atual conjuntura, cabe nos indagar se o processo de educação inclusiva no Brasil de fato está atendendo de maneira satisfatória esses alunos com NEE. E, para além da legislação, como de fato essa política está sendo efetivada e concretizada na prática.



É justamente com relação a esses questionamentos que existem muitas divergências no que tange a real inclusão desses alunos. Dessa forma, e analisando esses princípios de adaptação e organização, pode-se considerar que há um distanciamento muito grande entre o que é posto na legislação e em todos os documentos que garantem uma educação regular a esses alunos e o que realmente é efetivado na prática.

Entretanto, não há como discordar dos inúmeros avanços que já foram conquistados, apesar de saber também que uma efetividade maior a partir da educação inclusiva ainda está distante da realidade brasileira. E essa política ainda é um grande desafio posto e imposto para as escolas e principalmente para os professores.

Em linhas gerais, a implantação da Educação Inclusiva implica uma nova postura da escola regular, que priorize a diversidade em detrimento da homogeneidade. Além disso, o projeto político pedagógico e o currículo (contemplando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) devem incorporar ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Esse processo requer o envolvimento de todos os atores do cenário educacional, e não apenas dos profissionais diretamente ligados à Educação Especial. Nesse sentido, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adequada à diversidade dos alunos (OLIVEIRA; GLAT, 2003).

Contudo, é possível perceber que a educação inclusiva é um processo dinâmico que enfrenta muitos entraves para efetivar-se. E que o direito à educação, como pressuposto de uma sociedade inclusiva, está acima das dificuldades, quer sejam físicas, pedagógicas ou didáticas que qualquer sistema, escola ou profissional venha amparar-se para justificar o desrespeito a esse direito.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que apesar dos obstáculos, muitas conquistas já ocorreram, através de reivindicações e lutas, e diante delas hoje já se vê um cenário de avanço, que só vem a beneficiar esses alunos com NEE.

Analisando o nosso objeto de estudo de uma forma crítica podemos afirmar que para se concretizar uma educação de qualidade para todos, significa efetivar uma educação que forneça a todos o acesso ao saber sistematizado, isto é, que socialize os bens intelectuais. Como na sociedade capitalista o acesso ao saber sistematizado tende a ser apropriado e controlado pela classe dominante, a escola inclusiva não é capaz de oferecer uma educação de alta qualidade para todos os indivíduos. Seria essa a razão por trás de todas as dificuldades e problemas enfrentados para a efetividade da educação inclusiva?



Romero (2006) aponta que realizar uma análise acerca do significado histórico das políticas para a educação especial é muito relevante devido à importância de uma crítica radical do aparentemente consensual discurso oficial, no qual paralelamente à propalada necessidade de oferta de condições educacionais dignas às pessoas com NEE, emergem pretensões que tendem a negar o propósito a que devem destinar-se tais políticas.

É necessário, para isso, um olhar crítico direcionado para além da mera constatação empírica dos fatos, reconhecendo a necessidade de empenho na luta pela compreensão das condições de inclusão educacional e social. Ao mesmo tempo, julga-se adequado examinar os dispositivos legais e os seus fundamentos, para revelar vinculações com políticas neoliberais, que orientam, acima de tudo, para a redução de gastos públicos e cortes orçamentários, contribuindo para o aprofundamento da desigualdade e exclusão social. Sendo assim, não podemos negar ou minimizar a importância da educação inclusiva, muito pelo contrário, seu papel é fundamental para as pessoas que dela necessitam. E podemos, assim, considerar um avanço para educação enquanto prática social e pedagógica, entretanto devemos enxergar como ela se configura, analisar suas contradições, e acima de tudo analisá-la de forma crítica.

Afirmamos que a política de educação inclusiva sofre as consequências da reforma do Estado, uma vez que as políticas educacionais se inserem no conjunto de políticas públicas nacionais e, como tais, se constituem e se instituem no processo de adequação da educação brasileira às necessidades da nova etapa do capitalismo mundial, como já aludimos à chamada mundialização do capital. Dentro dessa perspectiva, somos convencidos que educação inclusiva é uma modalidade de ensino que é determinada pelos condicionantes mais amplos que orientam a política educacional do Banco Mundial e FMI.

De acordo com Romero (2006) existe uma influência direta ou indireta das agências internacionais nas reformas de cunho neoliberal implantadas pelos governos, bem como no direcionamento das políticas públicas, dentre elas a educação. Essa influência não se resume a empréstimos financeiros, pois faz parte das metas dos organismos financiadores voltar-se para as políticas públicas e sociais, por intermédio do estabelecimento de condicionalidades cruzadas feitas aos países devedores de empréstimos, ao definir as metas, os prazos e os ajustes estruturais que esses têm a cumprir.

A meta de “educação para todos”, amplamente preconizada pelas agências internacionais constitui no principal argumento para a viabilização do processo de inserção de todos os alunos na esfera escolar. Um dos pontos preconiza a necessidade de não só ampliar as oportunidades de acesso e permanência dos alunos na escola, como também que a escola redimensione-se de forma a atender às diversas demandas educativas que compõem sua realidade.

Assim, diante desse panorama ganha terreno a defesa da inclusão escolar, cujo princípio fundamental recai na condição de todas as crianças aprenderem juntas. Por conta



disso, o BM orienta que “[...] as escolas comuns têm de estar aptas a reconhecer e a responder as necessidades dos diversos estudantes, incluindo aqueles que têm tradicionalmente sido excluídos, tanto do acesso escolar, como de uma participação e oportunidades iguais na escola” (PETERS, 2005, p.1).

Mediante esse cenário e influência internacional que o Brasil recebeu para implantação do paradigma da educação inclusiva, se faz necessário compreender essa conjuntura de forma crítica para não pairarmos no campo das ilusões e correndo o risco de reproduzir análises vazias sobre inclusão educacional.

Nessa perspectiva de análise, Patto (2008, p. 25) aponta que:

Uma das coisas que mais me intriga no Brasil de hoje é o uso epidêmico da palavra “inclusão” [...] E intriga porque esse uso acontece num momento 83 especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial.

Desse modo, a efetividade do paradigma da inclusão no nosso país deve ser analisada sem desconsiderar a totalidade, refletindo acerca dos aspectos problemáticos do panorama brasileiro, caracterizado pela desigualdade social determinada pela sociedade capitalista.

Portanto, independente, das problemáticas que envolvam essa política são considerados fundamentais os ganhos conquistados até aqui, e por mais que seja uma política contraditória envolta por muitos interesses e que não consegue alcançar de fato os seus preceitos, é inegável o ganho e a importância que essa política representa para as pessoas com NEE. Em termos de prática social foi um avanço considerável, porém, em termos de política deve ser vista sempre de maneira crítica, uma vez que foi pensada por organismos internacionais ligados ao capital.

3 A PESQUISA

A investigação foi desenvolvida se utilizando de uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo do tipo exploratória. Como já foi mencionado anteriormente, o critério para amostra foi selecionar as 02 (duas) escolas da rede municipal de ensino, fundamental I, da zona urbana que atendam o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. Depois disso, foi feito o primeiro contato com as duas escolas selecionadas que foram denominadas de Escola A e Escola B, com objetivo de apresentar a pesquisa, mostrar a autorização da Secretaria Municipal e informar que as duas escolas haviam sido escolhidas em Campina Grande para o desenvolvimento do estudo.

3.1 A percepção dos professores sobre a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Campina Grande



Conforme exposto, este estudo teve como foco a análise da política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino da cidade de Campina Grande/PB. Desta forma, a partir das entrevistas realizadas com dez (10) professoras foi desenvolvida uma análise de como se encontra a realidade dessa modalidade de ensino a partir da percepção dos sujeitos pesquisados nas Escolas A e B.

Sendo assim, apresentamos a seguir a percepção desses professores acerca de como a educação inclusiva é de fato traduzida na prática nas escolas da rede municipal. Objetivando compreender como é a realidade desses sujeitos, além de evidenciar quais condições as escolas dispõem para atender alunos com NEE, buscando avaliar também suas condições pessoais enquanto profissionais dentro de todo esse processo de inclusão.

- Síntese da entrevista semiestruturada da dissertação (principais questionamentos)

✓ Condições das escolas pesquisadas para receber e atender alunos com NEE

“Considero sim. Porque a escola tem a sala de AEE que os professores já têm a formação pra isso. Então quando essa criança chega aqui já tem toda uma rotina preparada, então já se sabe como receber, como tratar no dia a dia, por isso eu acredito que a escola tem uma boa condição para receber esses alunos”. (Professor 1, ESCOLA A)

Bem, eu acho que as escolas elas são obrigadas pela lei, é uma coisa vertical. É obrigada a receber os alunos, mas condições nós não temos, no sentido de preparação, de formação, tem aqueles alunos que não participam que estão na sala apenas, só nos números, ficam só cumprindo o horário”. (Professor 2, ESCOLA B)

Pontuando referências à política de educação inclusiva e as condições das escolas frente a essa modalidade de ensino, foram muito divergentes as percepções dos professores pesquisados no que diz respeito às escolas oferecem ou não condições para o atendimento desses alunos.

Nesse sentido, o que foi observado nesse quesito, foi que os professores que consideravam a escola preparada para receber e atender alunos com NEE justificavam essa preparação principalmente pela escola oferecer sala de AEE, na visão da maioria dos professores a condição principal para atendimento desses alunos seria essa sala de recurso.

A partir da análise dos trechos acima, verificou-se que as professoras afirmaram que pelo menos em parte as escolas não estão preparadas para receber alunos com necessidade educacionais especiais. Elas relataram ainda que se sentem despreparadas para a tarefa pedagógica com esses alunos especiais.

✓ Existe uma relação entre os professores da sala de AEE e da sala regular?



“Existe a parceria, então sempre que precisamos estamos recorrendo, a menina que trabalha na sala de recurso é muito presente. Então a parceria existe e é muito boa. Há essa troca. Com relação ao material da sala de recurso é tanto material que a gente nunca usou eu acho que porque a gente nunca precisou”. (Professor 1, ESCOLA B)

“Os professores das salas de AEE são eles que tem a formação específica, se juntam em congressos, em eventos para dividir conhecimentos e experiências e tal, mas nós das salas regulares só temos os alunos. E não existe também uma ponte da sala regular e da sala de AEE que é o que está prescrito por lei e o que deveria existir, não existe.” (Professora 6, ESCOLA A)

“No que diz respeito a relação da sala de AEE com a sala regular, eu acho que depende muito da professora da sala regular porque a sala de AEE tem propostas encantadoras e que funciona mesmo, mas assim se não tiver a abertura da professora da sala de aula regular não funciona”. (Professora 3, ESCOLA B)

Dois fatores podem ser destacados ao considerar tais afirmações. O primeiro refere-se à falta de articulação entre a sala de AEE e a sala regular, pois sabemos que o atendimento educacional especializado deveria ter um cunho transversal em suas atividades e ações, deveria existir um suporte as salas de aula comum. O segundo fator diz respeito ao próprio papel dos professores da sala de aula regular, afinal cabe a eles também buscar a troca de experiência e de saberes, em prol dos alunos com NEE.

Sobre o compartilhamento de material didático das salas de AEE para as salas regulares, é preciso analisar a seguinte questão: quando este compartilhamento não existe, qual será o verdadeiro motivo? Será por algum empecilho do professor da sala de AEE? Ou por falta de interesse, ou mesmo de habilidade/domínio por parte do educador de sala regular, para utilizar tal material específico? Estes são alguns dos questionamentos que rodeiam o uso de material didático específico para alunos com NEE que devem ser abordados na tentativa de otimizar o uso destes nas escolas, contudo neste momento não faz parte do objetivo deste trabalho, apesar de se apresentar como uma ótima proposta para uma outra dissertação.

No que diz respeito a parceria entre os professores da sala de AEE e da sala regular, foi possível perceber que, os professores da escola A apresentam dificuldades com relação ao acompanhamento do professor da sala de AEE, enquanto que os professores da escola B sentem-se com maior apoio e respaldo.

Porém, o que observamos de modo geral é que não há de fato um planejamento pedagógico conjunto, há em alguns casos um mecanismo de informações e/ou instruções, mas não há uma interação didática voltada para um trabalho que deveria ser colaborativo e complementar.

Preparação e capacitação para trabalhar com alunos especiais

“Não, eu preciso de um preparo pedagógico, como eu gostaria de ter essa capacitação, formação, porque eu sei que ia trabalhar melhor, eu queria estar preparada porque se eu tivesse esse treinamento o rendimento dos meus alunos seria bem melhor”. (Professora 2, ESCOLA B)

“Não. Na minha formação de pedagogia a gente estuda, mais a teoria é diferente da prática. É muito diferente, eu acho que deveria ter uma formação continuada pra a gente que trabalha na rede municipal, principalmente nas escolas que tem sala de AEE, que são as escolas que mais recebem crianças. O município nunca ofereceu



nenhuma formação voltada para a educação inclusiva, geralmente essas formações são dadas pra quem trabalha em sala de AEE, não tem pra a gente que está na sala regular”.(Professora 1, ESCOLAA)

Analisando as respostas das entrevistadas acima foi observado que nenhuma das professoras entrevistadas se sente completamente preparadas para lidar com alunos com NEE. E esse despreparo se dá principalmente porque as formações destas não as capacitaram para esse atendimento e também pelo fato de a maioria delas nunca ter participado de nenhum curso ou treinamento voltado para a educação inclusiva. E as que tiveram oportunidade de participar de algum tipo de capacitação foram porque buscaram diante dos seus limites, a partir dos seus esforços, condições, cursos e/ou treinamentos e por terem sido também professores de AEE. Sendo assim, diante do relato das entrevistadas podemos inferir que nenhuma dessas professoras teve qualquer capacitação/treinamento oferecido pelo Município e/ou Estado.

✓ Principais dificuldades enfrentadas e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem

“A principal dificuldade eu acredito que seja a falta de relação pedagógica da sala de recurso com a sala regular, formações que a gente não tem nem de forma geral muito menos com relação à educação inclusiva. Acredito que falta um apoio muito maior por parte da secretaria de educação”. (Professora 3, ESCOLAA)

“A minha principal dificuldade para trabalhar com eles é a falta de um material específico que eu não tenho, a falta de capacitação também”. (Professora 3, ESCOLA B)

Como foi possível perceber, as dificuldades são inúmeras, mas se fosse possível resumi-las em duas principais, mais uma vez estaria presente a questão da formação e/ou capacitação profissional, bem como um suporte maior por parte da sala de AEE às salas regulares. Sem dúvida, se esses problemas fossem solucionados todos os outros seriam minimizados.

Torna-se difícil compreender porque dentro de uma política que visa atender com qualidade todos os alunos em salas regulares independente de suas limitações, não são oferecidas condições básicas para essa política de fato acontecer. Em primeiro lugar porque não tem como estabelecer uma educação inclusiva sem que o professor da sala regular esteja preparado e capacitado para atender esses alunos.

✓ Avaliação dos professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

Sobre essa questão obtivemos as seguintes respostas:



“Em relação a eles a avaliação nesse sentido é boa, principalmente nesse sentido de estar em sala de aula, de eles gostarem da convivência. Com relação à aprendizagem você percebe que eles aprendem da forma deles mais aprendem, a gente consegue enxergar o progresso. Avaliação nesse sentido é bastante positiva claro que respeitando o limite de cada um”. (Professora 3, ESCOLA B)

“Razoável, não é como a gente queria, gostaria que o desenvolvimento deles fosse maior, sabendo que cada um tem seu nível intelectual e seu ritmo e que vai aprender de acordo com ele, mas que a gente poderia fazer talvez com que eles se desenvolvessem mais”. (Professor 6, ESCOLA A)

Com relação à avaliação dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, verifica-se que eles abordam uma série de fatores nessa avaliação, seja na participação desses alunos nas atividades, na forma de convivência, no cumprimento das regras e no próprio desenvolvimento da aprendizagem.

De modo geral, as avaliações desses professores foram diversificadas, alguns avaliaram positivamente essa questão, porém ressaltam que a avaliação do ensino e aprendizagem tem que ser realizada levando em consideração as necessidades educacionais de cada um, respeitando o tempo de cada um e as suas limitações. Ponderam ainda, que conseguem enxergar os avanços, mas que poderiam contribuir de uma melhor maneira se tivessem capacitação para isso, se tivessem esse preparo poderiam buscar mecanismos para que eles se desenvolvessem muito mais. E outros apontam que o avanço desses alunos acontece mais com relação ao processo de socialização do que o próprio aprendizado.

✓ Entendimento desses professores sobre a Educação Inclusiva.

“A inclusão ela tem que acontecer, eu sou totalmente a favor, mais ainda vai precisar muito para se chegar numa verdadeira inclusão. Principalmente porque a maioria dos profissionais vê a inclusão apenas só com os alunos com necessidades especiais e inclusão é muito mais do que isso. A inclusão é muito válida, ela tem que existir, a família tem que se envolver mais, a própria escola, eu vejo que os próprios profissionais ainda têm preconceito”. (Professora 7, ESCOLA A)

“Educação inclusiva é quando você inclui aquele aluno que tem certa limitação seja qual for e inclui em tudo, e a gente vê que ainda deixa muito a desejar, ainda está caminhando. Acredito que a educação inclusiva ainda vai acontecer de fato”. (Professora 2, ESCOLA B)

Diante das falas acima podemos é necessário destacar que cada uma das professoras entrevistadas possui sua visão particular sobre a educação inclusiva, cada uma a seu modo. Todas elas acreditam que a educação para ser de fato inclusiva deve respeitar a diversidade, os limites, as necessidades de cada um. Além disso, reconhecem as diversas dificuldades que enfrentam e os desafios para essa política.

Também ressaltaram a importância da qualificação e participação de todos os profissionais da escola no processo da educação inclusiva. E como pode ser observado no



ultimo relato que foi totalmente pertinente a educação inclusiva, trata-se de um processo complexo, rodeado de desafios e que ainda deve percorrer um longo caminho para acontecer de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse artigo, trazer algumas das discussões e resultados obtidos na nossa dissertação de mestrado. Desse modo, através da análise de todos os instrumentos que foram utilizados nessa pesquisa, pudemos evidenciar que condições de fato a Escola A e a Escola B apresentam frente à educação inclusiva.

Podemos evidenciar a necessidade de investimentos na formação e capacitação dos professores que aparece como a principal preocupação dos educadores, seguido de questões relacionadas à contratação de uma equipe multiprofissional que venha dar apoio à escola nesse processo inclusivo. A formação desses profissionais para trabalhar de acordo com esse novo modelo de educação deve ser entendida como condição primordial para a concretização deste novo paradigma, devendo desta forma, mobilizar esforços do Estado, de gestores da educação e demais funcionários que fazem parte do corpo da escola.

Outro fato que podemos apontar se remete à falta de materiais que visem às especificidades de cada aluno especial, a adaptação dos espaços físicos e também metodológica, a formação e capacitação dos professores e demais profissionais, a preparação das escolas como um todo são algumas das principais dificuldades enfrentadas no dia a dia pela maioria dos educadores.

Perante todo o estudo, consideramos sim válida a luta por uma educação de qualidade para todos independentes das necessidades ou limitações que cada um possa apresentar. Entendemos a educação inclusiva como um avanço em termos de prática, e essencial para as pessoas com NEE.

Contudo, como já foi abordado no decorrer desse artigo temos que ter clareza que apesar da importância dessa política, a mesma foi pensada por agencias internacionais o que significa que existem muitos interesses ocultos nessa relação.

Além disso, a educação inclusiva não teria como se desenvolver efetivamente e plenamente, tendo em vista que a política de educação no nosso país está cada vez mais precarizada e sucateada, portanto a realidade da educação inclusiva não poderia “fugir” à regra.

Podemos afirmar que o professor é, sem dúvida, o maior responsável por ampliar ou minimizar a diferença entre o aluno e a escola e, por isso, todos os investimentos do sistema



educativo deveriam priorizar o resgate da valorização social do profissional da educação, assumindo a formação continuada do mesmo e viabilizando assim competências para o trabalho com a diversidade.

Devemos entender que a educação inclusiva é fruto de um processo de lutas para garantia desse direito, é um avanço considerando as formas anteriores de educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais e uma conquista assegurada em lei.

Buscar entender o porquê após mais de vinte anos da sua implementação de fato no Brasil, essa modalidade de ensino ainda não progrediu e se consolidou, aliás, sofre alguns entraves desde o seu surgimento. Perceber que a falta de investimento seja financeiro, de formação e de acessibilidade está muito além de uma falta de compromisso por parte do Estado, é um exercício que devemos praticar.

Por fim, consideramos que refletir sobre educação de um modo geral e sobre educação inclusiva de forma particular é sempre complexo e difícil, isso se considerarmos toda uma totalidade: O que há por trás da educação, os interesses, a conjuntura política, social e econômica e os processos históricos que incidem sobre ela.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

OLIVEIRA, E. S. G.; GLAT, R. **Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais**. In: VALLE, B. B. R. et al (Orgs). **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE, 2003

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** (p. 25-42). Araraquara: Junqueira e Marin, 2008

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAMALHO, M. N.; SOUSA, C. M. M. **O Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba: a experiência em foco**. Campina Grande, 2008.



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

