



A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO REALIZADO NAS SALAS DE AULA DE ALGUMAS ESCOLAS PÚBLICAS EM BELÉM/PA

Elianay Wilkerson da Silva Pereira¹
Luciano Tadeu Corrêa Medeiros²

RESUMO

Este artigo trata da inclusão da Pessoa Com Deficiência na Escola Pública brasileira. O trabalho foi realizado a partir de dados levantados em uma pesquisa realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental de cinco escolas da rede pública, localizadas em Belém, capital do Estado do Pará, na Região Norte do Brasil. O objetivo é verificar de que forma se propõe a inclusão dos alunos com deficiência nessas escolas e quais os desafios enfrentados pelos professores e diretores para a efetivação da inclusão desses sujeitos no espaço escolar. Pretende-se ainda verificar os enfrentamentos dos alunos com deficiência no ambiente escolar e como se estabelecem as relações entre os alunos com e sem deficiência no interior da sala de aula. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a abordagem quali-quantitativa, que contou com uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa *in locus*, a fim de possibilitar observações e questionários com perguntas semiestruturadas feitas com professores, diretores e alunos com e sem deficiência. Os resultados mostram que profundas interferências pedagógicas devem ser feitas no atual modelo de educação proposto pelas escolas pesquisadas para se obter uma Educação minimamente inclusiva e, ainda, indicam que são necessárias algumas reformulações estruturais no modelo de inclusão escolar apresentado, na busca de garantir aos alunos com deficiência as condições básicas para seu desenvolvimento e sua inclusão dentro das salas de aula das escolas da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Inclusão, PCD, Sala de Aula, Aluno-Professor, Escola.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a inclusão são debates constantes nas mais diversas esferas da sociedade. Percebemos a iniciativa de inúmeros grupos sociais e políticos que buscam minimizar a exclusão social através da criação de projetos sociais e de leis específicas para viabilizar a garantia de direitos, partindo da efetivação de projetos que buscam produzir um contexto apropriado para a vida social dos sujeitos, levando em conta suas diferenças e suas diversidades, porém, quando tratamos de questões ligadas à educação escolar, percebemos a necessidade de uma atenção mais cautelosa em relação ao contexto em que a aplicação de ações de inclusão se torna extremamente necessária, ainda que essa atenção esteja ligada às questões complexas que envolvem as relações escolares.

¹ Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, e-mail: wilkersonadm211189@gmail.com

² Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, e-mail: lucianomedeiros2602@gmail.com



Sabemos que situações referentes à necessidade da inclusão de sujeitos não se estabelecem unicamente nas salas de aula, ou dentro do ambiente escolar, pois o contexto de vida da Pessoa Com Deficiência (PCD) está para além apenas desse espectro. A família – que é uma das principais instituições de relação dos indivíduos –, o ambiente de trabalho, os círculos de amigos e a agremiação religiosa são alguns dos contextos de relacionamento determinantes nesse processo. Neste trabalho, porém, vamos nos atentar para a Educação que se desenvolve no interior do ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, a fim de discutir situações imprescindíveis para a escola na busca pela inclusão. Reconhecemos que, ainda, muito pouco se vê de resultados efetivos nas salas de aula, pois é dentro delas que se percebem várias situações que, de fato, precisam ser analisadas e trabalhadas para que se obtenham bons resultados na educação e desenvolvimento da PCD.

Compreendemos que, na atualidade, muitas pessoas ainda possuem uma visão bastante equivocada acerca da abrangência da inclusão, relacionando-a, em muitos casos, estritamente a pessoas com necessidades especiais conforme afirmam Booth e Ainscow (2002, p.5) “A inclusão está frequentemente associada a alunos que apresentam deficiências ou a alunos considerados com necessidades educativas especiais”. Esses autores nos afirmam que a inclusão escolar diz respeito à educação de todos os sujeitos, sejam crianças, jovens ou até mesmo pessoas adultas (BOOTH; AINSCOW, 2002). Por isso, é importante ressaltar que a inclusão, em nenhuma hipótese, deve estar vinculada somente às pessoas com deficiência, ou mesmo a alguma categoria específica de pessoas, ao contrário, deve-se buscar promover a inclusão de todos aqueles que se encontram excluídos do processo.

Na busca de compreendermos as relações que envolvem o aluno PCD, professores, diretores e a escola em geral, a proposta deste trabalho é identificarmos através das análises da pesquisa desenvolvida como a PCD se encontra no interior dos ambientes escolares e quais ações de inclusão são propostas para seu desenvolvimento e educação nesses espaços. Assim, para desenvolvermos nossas análises, tomamos como base o seguinte questionamento: como a escola propõe a inclusão da PCD e como a mesma desenvolve seus projetos educativos para o desenvolvimento desses sujeitos no interior das salas de aula das escolas públicas brasileiras nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os subsídios utilizados para elaboração deste artigo foram obtidos a partir da recolha de dados realizada por grupos de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no segundo semestre do ano de 2018, durante a realização do componente



curricular Educação Inclusiva no terceiro período do curso. A proposição e orientação da coleta dos dados foi coordenada pela docente da disciplina. As escolas foram selecionadas conforme o seguinte critério: deveria haver pelo menos uma PCD entre os alunos das turmas regulares onde se realizaram as observações e a aplicação do questionário. No total, cinco escolas participaram desta pesquisa, todas elas localizadas na região urbana de Belém/PA e pertencentes à rede pública de ensino. Ao todo, sete turmas foram investigadas para o levantamento dos dados desta pesquisa.

Para a realização deste trabalho, inicialmente, foi feito o levantamento do material bibliográfico de autores que abordam a temática em questão. Esse levantamento inicial é fundamental, pois através dele o pesquisador se ambienta de maneira mais prática com seu objeto de estudo, viabilizando assim o aprofundamento na relação com o tema. Marconi e Lakatos (2002, p. 25) declaram que “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. Já Fonseca (2002) afirma que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA *apud* GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

A pesquisa foi construída de forma descritiva. Segundo Gil (1991), as pesquisas do tipo descritivo tem como objetivo principal a descrição das particularidades de determinada população ou fenômeno, ou até mesmo na consolidação da relação entre as variáveis. Outra característica marcante da pesquisa descritiva encontra-se na utilização de meios padronizados na coleta de dados, como o questionário, a entrevista e a observação.

Em relação à abordagem deste trabalho, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, ou seja, o uso conjugado de elementos qualitativos e quantitativos. Na abordagem quantitativa, destaca-se a preocupação com quantificação de dados, utilizando para isto recursos e técnicas estatísticas; é muito utilizada em pesquisas descritivas, quando se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis (OLIVEIRA, 1997). Já na abordagem qualitativa destaca-se a frequente utilização em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia e psicologia, dentre outras ciências sociais. Essa abordagem constitui-se sob um enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Os instrumentos utilizados foram observações abertas e pontuais nas salas de aula das turmas pesquisadas, aplicação de um questionário com perguntas estruturadas objetivas para os alunos com e sem deficiência das turmas que foram alvo desta pesquisa para composição de



uma Escala de Proximidade³, além de entrevistas realizadas com professores e diretores das escolas pesquisadas. Marconi e Lakatos (1985) apontam que a entrevista é um procedimento usado na investigação social para coletar dados, ajudar no diagnóstico ou tentar solucionar problemas.

Uma característica importante desta pesquisa é o aspecto investigativo bastante voltado para a realidade das escolas da região Norte do Brasil, pois o trabalho foi todo desenvolvido em escolas de uma capital localizada nessa região e que representa em vários parâmetros a realidade vivida pela maioria das escolas brasileiras que compõem esse contexto, permitindo assim que os resultados obtidos sejam realmente voltados para se entender necessidades emergentes desses locais, que, dentro da realidade brasileira, encontram-se distintos.

REFERENCIAL TEÓRICO

São inúmeras as discussões encontradas sobre a temática da inclusão escolar, vários autores tratam sobre o mesmo assunto, porém, sobre diferentes prismas e pontos de vistas variados, mas com o mesmo cuidado científico. Contudo, percebemos que as investigações sobre a inclusão que é promovida pela Escola Pública é tida como semelhante nos pressupostos de vários autores, com isso, percebe-se que a conceituação de inclusão de fato não é algo tão simplista como aquele que se constrói sob o senso comum, que se encontra arraigado na mente da maioria das pessoas leigas sobre o assunto. Sobre isso, Booth e Ainscow declaram que:

Cada pessoa tem os seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão. As dimensões, secções, indicadores e questões oferecem, sobre ela, uma visão cada vez mais detalhada. Muitas pessoas consideram que a noção de inclusão se torna mais clara à medida que se envolvem com a utilização destes materiais. (2002, p. 7).

Inclusão pressupõe mudança, envolvimento, atividade, participação disposição, aceitação, altruísmo, além de outros elementos julgados essenciais, não apenas para a abertura da discussão sobre essas questões, como também para a consolidação dos conceitos que envolvem essa temática em qualquer situação. Nessa perspectiva, entende-se que a escola é uma das principais instituições que devem atuar no fomento à participação de todos nesse

³ Essa escala [...] teve por base o método sociométrico [...] por meio dela verificamos o grau de preferência/rejeição dos alunos considerados em situação de inclusão em comparação com os demais alunos de sua sala. É constituído de seis questões; metade indica preferência por estar com algum colega em especial, as outras três apontam a rejeição a determinado colega. Para cada aluno, foi calculado um escore pela seguinte fórmula: $I = (P/3n-3) \pm (R/3n-3)$ na qual: I é o índice de proximidade; P o número de citações de determinado aluno nas questões de 1 a 3, R o número de citações desse aluno nas questões de 4 a 6, e n é o número de alunos. A variação do escore foi de -1 a +1, quanto maior o escore, maior foi a aceitação de um aluno por seus colegas e vice-versa. (CROCHIK, 2016, p. 27).



processo, pois nela o desenvolvimento de sujeitos que historicamente haviam sido excluídos agora é proporcionado.

Trata-se de um *processo* contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. (BOOTH E AINSCOW, 2002, p. 7).

Por isso, não há como falar em inclusão sem colocar em pauta a exclusão, pois esses dois conceitos estão intimamente relacionados, “ou seja, ao se assumir a perspectiva da inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão” (MAZZOTA; SOUSA, 2000, p. 97). Segundo Sawaia (2000), esse é um:

Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, (...) é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA *apud* MAZZOTA; SOUSA, 2000, p. 97).

Importa destacar que muitas medidas têm sido tomadas em relação à promoção da inclusão da PCD. Não somente nas escolas, mas em diversos segmentos da sociedade se percebe a tentativa de promover uma realidade mais inclusiva, entretanto, poucos resultados são percebidos na prática e isso pressupõe dizer que são necessários estudos e planejamentos específicos para que se alcance essa finalidade, ao contrário, as ações desenvolvidas podem vir a se tornar apenas paliativas. Mesmo assim, não podemos simplesmente ignorar o esforço aplicado tanto por instituições não governamentais, como pelo próprio Estado na busca de medidas que viabilizem a inclusão, principalmente no que se refere à Escola Pública e a diversidade de sujeitos nela encontrados, em sua potencial oferta de uma educação para todos.

Sendo um espaço público de capital importância na construção da cidadania, para cumprir essa função, a escola tem de ser organizada de modo que atenda a diversidade dos educandos, configurando-se como uma instituição social aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo. (MAZZOTA; SOUSA, 2000, p. 100).

Sabemos que a exclusão não é um problema que está restrito apenas à região das escolas que foram pesquisadas, compreendemos que essa é uma realidade presente em todos os parâmetros do contexto social brasileiro, porém, os enfoques voltados para essa região indicam que historicamente ela tem estado em destaque no que se refere aos aspectos determinantes para consolidação da exclusão.

Da desigualdade entre, de um lado, os índices relativos à escolaridade, aos da escolarização relativamente aos diferentes níveis de ensino no Pará e, de outro, a riqueza e o desenvolvimento material da região pode-se inferir para compreendermos a histórica exclusão educacional das crianças e jovens em idade escolar, bem como, especificamente, a daquelas com deficiência(s) que, com especificidades, não se restringe às residentes no Pará, a importância da noção adormida da dialética



subsumida no conceito progresso. (GIORDANO *et al*, 2016, p. 159).

A escola possui um papel fundamental nesse processo de inclusão, pois sua função social também passa pelo atendimento de culturas, sujeitos e demandas diversas. As políticas educacionais devem garantir um ensino onde os diferentes tenham o direito garantido de serem reconhecidos como parte do processo e que, portanto, tenham as mesmas oportunidades de terem seu desenvolvimento e aprendizado ofertado de acordo com suas necessidades específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O universo de sujeitos desta pesquisa foi composto por cento e cinquenta e dois alunos, sete professores e um diretor escolar. Do total de alunos, dezoito eram PCD e estavam distribuídos nas turmas analisadas.

No total, foram cinco escolas da rede pública e sete turmas nessas escolas, todas localizadas em bairros da região metropolitana de Belém-PA. Os dados referentes aos sujeitos, às escolas e às turmas, encontram-se organizados no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DE DADOS COLETADOS

Escola	Bairro	Turma	Alunos	Alunos PCD	Professores	Diretor
A	São Brás	A1	12	01	01	01
		A2	16	09	01	
B	Guamá	B1	26	02	01	00
		B2	26	02	01	00
C	Benguí	C	23	01	01	00
D	Terra Firme	D	28	02	01	00
E	Atalaia	E	21	01	01	00
Total	05	07	152	18	07	01

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao observarmos os dados do quadro 1, é possível extrair informações substanciais para esta pesquisa. Uma delas é que quatro dessas escolas estão localizadas em áreas periféricas da capital Belém, como Guamá – escola B –, Benguí – escola C –, Terra Firme – escola D –, o que pode ser um fator a ser considerado quando se trata da inclusão, ou exclusão, pois muitas escolas localizadas nessas áreas – consideradas como sendo áreas de risco – convivem com a incidência maior de problemas relacionados à falta de estrutura social, onde a criminalidade e a violência se apresentam como características devido ao descaso do poder público com essas regiões nos centros urbanos. Grande parte dos alunos regularmente matriculados e que frequentam as aulas são oriundos de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade, muitos dos pais desses alunos nem sequer conseguiram concluir o ensino fundamental (SILVA;



ARRUDA, 2014). Essa é uma realidade muito latente nas escolas das regiões periféricas, podendo ocasionar um impacto considerável nas questões sobre a inclusão de sujeitos que historicamente se encontram excluídos do processo educativo. Isso permite refletir sobre a influência do aspecto social, econômico e cultural na questão da inclusão nas escolas, questão essa que advém do desenrolar histórico da sociedade brasileira. [...] entre os grupos de crianças e adolescentes mais atingidos pela exclusão escolar estão o negro, o pobre e as pessoas com deficiência(s), fatores correlatos à própria história do nosso passado colonial [...](GIORDANO *et al*, 2016, p. 160).

Outros dados considerados importantes referem-se à quantidade de alunos PCD em relação aos demais alunos por escola e por turma pesquisada. Por isso, considerou-se necessário isolar essas variáveis em formato percentual, a fim de se verificar as diferenças quantitativas conforme apresentado no quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 - PERCENTUAL DE ALUNOS PCD POR TURMA

Escola/Turma		Alunos não PCD	Alunos Pcd
A	Turma A1	92%	8%
	Turma A2	64%	36%
B	Turma B1	93%	7%
	Turma B2	93%	7%
C	C	96%	4%
D	D	93%	7%
E	E	95%	5%
Total		89%	11%

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível perceber, através do quadro 2, que a variação de alunos PCD por turma é bastante próxima, indo de 4% a 8%, com exceção da turma B da escola A, que alcançou 36% de alunos PCD lotados naquela sala.

A legislação brasileira dispõe sobre algumas questões específicas da PCD e sua garantia de direitos universais, podendo, portanto, adiantar que se assegure o direito a uma Educação que permita igualdade nos processos educativos que visem o desenvolvimento de alunos PCD. Podemos entender, conforme o capítulo 4 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que o direito a educação alcança todos os alunos, conforme o destacado a seguir:

Caput. Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de



toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. (BRASIL, 2015, n.p.).

Para identificarmos qual o grau de proximidade e rejeição dos alunos em situação de inclusão em relação aos demais alunos da sala de aula, consideramos necessário traçarmos o índice de proximidade, para tanto, foi realizada uma entrevista estruturada com os alunos das escolas envolvidas neste estudo, a fim de se investigar qual o envolvimento dos alunos em situação de inclusão com os demais alunos. Então, foram aplicadas seis perguntas, sendo de 1 a 3 as perguntas que intencionavam perceber a proximidade e de 4 a 6 as perguntas que intentavam identificar algum grau de rejeição, conforme descritas no quadro 3 abaixo:

QUADRO 3 - PERGUNTAS PARA ELABORAÇÃO DO ÍNDICE DE PROXIMIDADE E REJEIÇÃO

PERGUNTAS DE PROXIMIDADE	PERGUNTAS DE REJEIÇÃO
1 – Com que aluno prefere fazer trabalhos em sala de aula? Por quê?	4 – Com que aluno não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula? Por quê?
2 – Com que aluno prefere brincar/conversar no recreio? Por quê?	5 – Com que aluno não gostaria de brincar/conversar no recreio? Por quê?
3 – Com que aluno prefere estudar em casa? Por quê?	6 – Com que aluno não gostaria de estudar em casa? Por quê?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir das respostas obtidas com a aplicação do questionário foi realizado o cálculo do índice de proximidade e de rejeição dos alunos e destacados todos os que atingiram algum grau de proximidade ou de rejeição, conforme dados apresentados no quadro 4:

QUADRO 4 - ÍNDICE DE PROXIMIDADE E REJEIÇÃO

Escola	Turma	Aluno	Índice de Proximidade	Índice de Rejeição
A	A1	Único	0,06%	0%
	A2	Vários	Não informado	Não informado
B	B1	Aluno 1	0%	0%
		Aluno 2	0%	0%
	B2	Aluno 1	0%	0%
		Aluno 2	0%	0%
C	Única	Único	0%	0%
D	Única	Aluno 1	0%	-1,30%
		Aluno 2	0%	0%
E	Única	Único	0%	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível notar que o índice de rejeição dos alunos em situação de inclusão de modo geral não é elevado, porém, o índice de proximidade também não é alto, o que nos permite fazer uma preocupante análise frente a esses resultados: os alunos em situação de inclusão não são rejeitados, nem preferidos, ou seja, isso sugere que eles nem sequer podem estar sendo percebidos, necessitando, portanto, que sejam desenvolvidas ações que visem reverter tal situação de invisibilidade, para que os mesmos possam, em suas ações de interação, ser



minimamente incluídos nos processos de socialização com os alunos sem deficiência.

Durante a realização das observações, pudemos identificar algumas particularidades por parte das PCD e dos alunos sem deficiência. A observação proporcionou a percepção de aspectos subjetivos, os quais não se pode detectar em questionários ou entrevistas. Foi possível perceber, em algumas situações, características comportamentais dos alunos e professores que inferem diretamente no relacionamento entre eles, quando os mesmos se encontram desenvolvendo suas atividades em sala de aula. Essas situações estão elencadas no quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 - SUBSÍDIOS DAS OBSERVAÇÕES

Escola	Onde sentam (PCD) na sala de aula?	Interação com PDC?	Presença de <i>bullying</i> ?	Participação de atividades em grupo?	Estímulo do professor?	Como o professor acompanha?	Participação em tarefas?
A	Frente	Sim	Não	Não	Dirigida	Igual	Sim
B	Frente	Sim	Sim	Sim	Não	Igual	Sim
C	Frente	Sim	Sim	Sim	Espontânea	Diferente	Sim
D	Frente	Sim	Sim	Sim	Dirigida	Igual	Sim
E	Laterais	Sim	Não	Sim	Espontânea	Igual	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro 5, podemos observar que maior parte dos alunos em situação de inclusão sentam-se na frente da turma, em lugares mais próximos do quadro e do professor, alguns alunos sentam-se habitualmente no mesmo lugar, alguns por conta da baixa visão apresentada e outros por decisão própria adquirida pelo hábito.

Nas observações, percebemos que todos os alunos sem deficiência apresentaram um nível de interação razoável com os alunos em situação de inclusão, apesar de em algumas turmas esse nível de interação ser bastante limitado. Sobre isso, Silva *et al* (2016) nos afirma que “A categoria inclusão refere-se à boa interação com os colegas, aprendizagem, tratamento não diferenciado por parte dos professores, mas também ‘a não anulação das diferenças’” (CROCHÍK *apud* SILVA *et al*, 2016, p. 51).

Uma questão preocupante na observação foi o elevado índice no registro de *bullying* nas turmas. Em metade do quantitativo das turmas houve registro de algum tipo de agressão, porém, não eram todos os casos em que os alunos PCD estavam envolvidos, mesmo assim, as chamadas “brincadeiras de mau gosto” sempre existem entre eles.

Quanto à participação dos alunos de inclusão nos grupos de trabalho, notou-se uma satisfatória inclusão deles junto aos grupos formados, alguns dos alunos, por hora, mostravam bastante entusiasmo com a proposta. Com isso, notamos que essas ações pedagógicas sempre



são uma importante ferramenta utilizada pelo professor nas turmas que possuem alunos em situação de inclusão. Pedrossian e Meneses (2016, p. 122) declaram que “era importante à interação dos alunos entre si, por meio da realização de trabalhos em grupo, pois, assim, conviviam com respeito à diferença”.

Existe, por parte do professor, um constante estímulo à participação dos alunos PCD, ora participam de forma espontânea, ora de forma dirigida, mas sempre com o incentivo do docente. Percebemos também que de modo geral os professores gerenciam suas aulas com equidade entre todos os alunos, sem distinções. Mesmo assim, não há como negar em certos casos a necessidade de uma atenção especial do professor, ou mesmo de um professor especializado para orientar o aluno PCD. Acerca dessa observação, Crochík sugere o seguinte: “[...] a presença de professora especialista em sala de aula regular também é propícia a essa segregação. Por outro lado, não há de se negar que precisam de atenção especial às suas características para que possam aprender como todos. (CROCHÍK, 2016, p. 14).

Com base nas entrevistas realizadas com os sete professores das cinco escolas em análise, foi possível coletar subsídios que identificassem importantes aspectos, como o posicionamento deles em relação à educação inclusiva, a forma na qual gerenciam suas aulas com os alunos em inclusão e quais suas expectativas em relação a eles, quais procedimentos as escolas poderiam tomar com a intenção de se tornarem mais inclusivas e, por fim, qual a percepção desses profissionais de educação sobre a real situação dos alunos PCD no interior dessas escolas e em especial das turmas nas quais os mesmos estão lotados, de que forma as propostas de inclusão são efetivadas e como elas ocorrem na prática desses profissionais, e ainda se possibilitou perceber o que, segundo eles, poderia ser feito para viabilizar o aprimoramento nos processos de inclusão dos alunos PCD.

O professor é um dos elementos fundamentais na discussão e nos processos inclusivos em sala de aula, pois é ele que cotidianamente lida com a realidade presente nas escolas. Consideramos que, para o professor, a concepção de inclusão deve transcender a simples questão de agregar os excluídos, ou inserir pessoas diferentes no contexto escolar, mas deve-se consistir em uma proposta de trabalho que reconheça a igualdade de direitos dos indivíduos, onde a inclusão se promova de forma a proporcionar a esses que antes eram excluídos a educação que permita aos mesmos uma autonomia, percepção, participação, envolvimento. Para isso, é imprescindível que o professor esteja em aprendizagem contínua, questionando suas ações educativas e procurando sempre ouvir de seus próprios alunos quais suas demandas com o propósito de melhorar cada vez mais seu desempenho como docente (SILVA; ARRUDA,



2014).

O posicionamento dos professores no que se refere à Educação Inclusiva sugere que, de forma geral, todos devem perceber como um fator indispensável não somente para a escola, mas para a sociedade. Em muitas situações, a escola torna-se o ambiente no qual ocorre o primeiro contato entre os alunos com deficiência e os sem deficiência, por isso, essa relação deve ser muito bem conduzida pelo professor, pois se compreende que o mesmo deve refletir sobre todos os demais contextos dos quais esses alunos façam parte e quais reflexos essas relações podem trazer para suas interações na sala de aula. Todavia, os professores entrevistados ressaltam que ainda existem muitos percalços nos processos de inclusão, a maioria desses profissionais relatam algumas das dificuldades que eles vivenciam, dentre elas, convém destacarmos a fala da professora da escola C, pois a mesma relata que tanto situações ligadas à escola, como externas a ela devem ser trabalhadas em conjunto, não apenas pelo professor, ou seja, a rede de ensino deve se atentar para as questões que envolvem o aluno em situações que ultrapassam os limites da escola, conforme citado por ela:

[...] o que eu vejo que não bate com o sentido da inclusão é justamente as assistências da rede, que tem que vim em conjunto trabalhar em conjunto, que a gente percebe que essa inclusão é mais trabalhada pelo professor em sala em que o atendimento em rede em si, que tem todo um trabalho, você tem que trabalhar com a família, você tem que trabalhar com o pessoal que é diretamente ligado a gente que é a direção a sala do AEE e todo esse sistema, então a gente percebe que ainda há uma certa falha nesse sentido nessa comunicação entre esses elementos da rede. (Professora da escola C).

Sobre a forma de trabalhar com os alunos PCD, praticamente todos os professores relatam as dificuldades enfrentadas tanto por eles quanto pelos alunos sem deficiência no início do processo de inclusão de aluno com deficiência, mas, segundo os professores, essas dificuldades são superadas por todos depois de certo tempo de adaptação – que necessita da participação de todos os envolvidos no processo. Nota-se que cada professor utiliza estratégias e ferramentas peculiares à cada contexto, com o objetivo de promover uma educação equânime para todos os alunos, mesmo reconhecendo a dificuldade de alcançar êxito pleno, conforme destaca o professor da escola D: “eu costumo trabalhar com eles e tento aproximar ao máximo dos alunos regulares. A gente sabe que não dá pra fazer cem por cento do trabalho com aluno de inclusão como se faz com o aluno regular”.

Todos os professores se manifestam de forma bastante otimista quanto suas expectativas frente aos alunos de inclusão. Percebe-se na fala deles uma satisfação pelos resultados obtidos, pois, ainda que singelos, são consideráveis, visto que cada aluno apresenta uma forma peculiar de desenvolvimento e, segundo eles, isso deve ser muito bem acompanhado pelo professor, conforme salienta a docente da escola C:



Eu aprendi assim com eles que todos os alunos têm o seu tempo de aprendizagem, então eles têm uma evolução eu digo que dentro do universo de é uma evolução significativa pra gente que tá do lado de fora parece que não é mais pra eles eu percebo que há um desenvolvimento é bem lento mais ele existe ele é significativo. (Professora da Escola C).

Foram várias as propostas de intervenção e de melhoria efetivadas declaradas pelos professores. Para eles, são ações que as escolas devem promover constantemente para um melhor direcionamento da inclusão nas salas de aula e, conseqüentemente, nas escolas, nas famílias e na sociedade. No entanto, chamou-nos a atenção na fala dos profissionais dois aspectos distintos, sem os quais dificilmente quaisquer outras formas de intervenções terão efeito, a primeira trata-se da conscientização de todos, pois, sem a conscientização, a inclusão torna-se apenas superficial e tende a ser retardada.

Seria necessário, primeiramente, uma conscientização de todos para lidar com estas situações, pois nunca irá depender apenas dos professores ou apenas dos gestores da escola, mas sim de toda uma comunidade, dos alunos, dos familiares, pois precisamos ter estruturas para isso, e não digo de estruturas físicas somente, mas pessoas que consigam ajudar, nem que seja minimamente, dar apoio, ajudar nas atividades, incentivá-los, tudo o que venha contribuir para o desenvolvimento destes alunos que se encontram vulneráveis. (Professora da escola B).

O outro determinante está na formação continuada dos professores, que, pela limitação imposta pelo desenho curricular na formação inicial dos mesmos, não são especificamente voltadas para a inclusão. Com isso, eles deparam-se com uma realidade, por hora, diferente daquela a qual foram preparados para lidar. Em vista disso, a formação continuada torna-se imprescindível na preparação do professor para trabalhar com tais demandas.

A atuação das secretarias de educação na criação de programas de capacitação e formação continuada se constituem em investimentos monetários de grandeza incontestável buscando implementar competências e transformar os professores em profissionais qualificados. Contudo, os programas de formação partem da necessidade de mudanças na abordagem teórica e/ou metodológica, desconsiderando a complexidade da escola como instituição social. De fato, não disponibilizam os recursos necessários e secundarizam a atenção para as condições que os tornam possíveis. (SILVA *et al*, 2016, p. 65).

Durante a entrevista com o diretor da escola A, compreendemos, a partir da sua fala, situações que remetem à inclusão de maneira bastante própria àquela escola. Percebe-se que existe um grande apreço da escola pela referência em inclusão que ela possui, no entanto, o diretor ressalta que esse *status* é decorrente mais precisamente de algumas características pontuais do que propriamente de uma estrutura apropriada para o atendimento de alunos com deficiência.

Dentre as características que elevam a escola a adquirir a referência de escola inclusiva, destaca-se o considerável número de alunos e alunas PCD, bem como o efetivo de profissionais que atendem esses alunos, porém, o perfil e as necessidades específicas desses



alunos são diversas, mas, na escola as PCD, são predominantemente alunos surdos. A referência limita-se praticamente a esse percentual, pois a referida escola não recebe dos órgãos governamentais nenhum tipo de recurso específico para o aprimoramento desse atendimento inclusivo.

o que existe na verdade é um atendimento inclusivo, no caso esses alunos, eles têm um atendimento no caso por parte é dos profissionais, que são os profissionais de da de inclusão, eles tem o que a gente chama de atendimento individualizado, eles tem aquela questão, por exemplo, do atendimento que é feito junto até mesmo aos familiares, que precisam de orientações, com relação informações, com relações ao acolhimento, ao cuidado, etc. (Diretor da escola A).

O diretor afirma que na questão pedagógica ainda há muitas coisas que precisam ser superadas. Porém, ele destaca que esses entraves não se estabelecem necessariamente em virtude da falta de vontade dos professores, muito menos por falta de interesse da gestão da escola.

por conta de uma questão que é que tem a ver com o ordenamento do nosso sistema. os nossos profissionais, no caso os professores, eles na sua grande maioria, eles não tem conhecimento nenhum sobre é o que é educação inclusiva, eles não tem nenhum tipo de digamos assim, de formação, ou de qualquer qualificação, que que necessariamente os deixe é aptos a fazer determinados tipos de intervenção, mediação e acolhida. (Direto da escola A).

É possível verificar como a fala do diretor coaduna com a fala dos professores, que se relacionam bem com o contexto em que se encontra a formação dos docentes para a educação inclusiva. Os resultados almejados no que diz respeito à inclusão estão intrinsecamente relacionados, dentre outras variáveis, à capacitação dos professores. Isso, conseqüentemente, produz inúmeras barreiras para a consolidação da inclusão nas escolas, pois o profissional sem a devida capacitação fica impossibilitado de detectar situações e articular ações que se manifestam dentro de um contexto particular e que se tornam necessárias para a inclusão de alunos com deficiência.

Apesar disso, o diretor da escola A, declara que, através da gestão, busca-se sempre promover ações de formação continuada e treinamentos, como palestras, oficinas e sessões de estudo, a fim de que se possam minimizar os efeitos dessas lacunas, mesmo assim, segundo o próprio diretor, essas ações tornam-se apenas medidas paliativas, pois caso não haja um engajamento de todo o sistema educacional nessa situação, as medidas por si só não são capazes de minimizar os problemas da escola que se encontram entrelaçados.

Indagado sobre a escola A ser inclusiva, o diretor traz em sua resposta uma análise sobre dois parâmetros. O primeiro é o já colocado anteriormente que se refere à questão do quantitativo tanto de alunos como de professores voltados para a educação inclusiva, ao isolar esse enfoque o diretor afirma que sim, a escola A é inclusiva. Porém, a legislação não está



resumida apenas a garantia da matrícula do aluno em situação de inclusão e a quantidade de professores especializados pertencentes ao corpo docente. Outros quesitos também precisam ser levados em conta, como a preparação de espaços, ordenamento, organização, a lógica e noção de um currículo voltado para alunos em situação de inclusão, nesses aspectos, a escola A ainda deixa muito a desejar, por isso, ao levar em consideração essas exigências o diretor não a reconhece como uma escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base naquilo que proporcionou a pesquisa, tornou-se possível fazermos nossas discussões dando enfoque ao contexto geral, onde nossa pretensão foi abordar todas as questões tratadas nesta pesquisa. Nesse sentido, convém afirmarmos que as escolas da região urbana de Belém/PA estão caminhando com dificuldades extremas na busca pela melhoria da qualidade da inclusão nas salas de aula. Percebemos que esta discussão se faz presente de forma cada vez mais evidente nas realidades escolares dessa região, entretanto, para que se façam notórios seus efeitos, é imprescindível que todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos PCD nessas escolas assumam a linha de frente para que se minimize a exclusão daqueles que legalmente têm o direito de serem incluídos como partícipes desse processo. Assim, Estado não deve se eximir da responsabilidade de garantir o direito à educação daqueles que historicamente foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

É lamentável observamos que, dentro das escolas públicas, há reiteradas manifestações do preconceito e de marginalização dos alunos que apresentam deficiência, sendo que a própria escola, a contento do que nos alertou Theodor Adorno, não pode ser a promotora de tal violência, que passa a ser reafirmada com a omissão do Estado no provimento de recursos para o combate a essas manifestações de violência e à exclusão dos sujeitos.

O conceito de inclusão escolar é muito amplo, porém, não depende apenas da escola como instituição para se estabelecer. Em vista disso, a participação ativa e constante das famílias, da comunidade, da agremiação religiosa e das instituições de modo geral são, de toda forma, importantes na implementação de uma realidade escolar minimamente inclusiva, pois as mesmas ajudam no desenvolvimento, na socialização e na interação entre os sujeitos, sendo esses fatores as principais premissas da educação inclusiva, por isso, compreendemos serem necessárias ações mais objetivas voltadas para esse fim. Reconhecemos não ser suficiente apenas manter os alunos em situação de inclusão dentro das escolas sem que seja possível ofertar a esses sujeitos uma estrutura mínima de incentivo ao seu desenvolvimento e educação, pois, se medidas nesse segmento não forem tomadas, ao contrário do que se espera, situações



contrárias a essas podem emergir e, ao invés de promoverem a inclusão, a escola pode vir a fomentar a segregação.

Dessa forma, compreendemos ser necessário incentivar a implementação de políticas inclusivas em todos os setores que abarcam a educação escolar, pois se julga ser necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas voltadas para a inclusão da PCD. Porém, é preciso que haja a construção de um currículo voltado para a inclusão desses alunos de maneira concreta, e não apenas de maneira superficial. Outro ponto importante e que convém ser destacado é o investimento da formação continuada dos professores, pois é nesse campo que se percebe um dos principais problemas enfrentados pelas escolas. Ainda, ressaltamos que, assim como o aluno, o professor também precisa ter seus direitos assegurados e um ambiente favorável para o perfeito desenvolvimento e progresso do seu trabalho como educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 dez. 2018.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. São Paulo: Cidadãos do Mundo, 2002.

CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva – Algumas Pesquisas**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Califórnia: Sage Publications, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 1991

GIORDANO, Rosi; OLIVEIRA, Jacilene Viana; NAZARETH, Lana J. Santos. Educação, In(ex)clusão Social e Preconceito nas Escolas do Pará. In: CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva – Algumas Pesquisas**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MAZZOTTA, M.; SOUSA, S. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em:



<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>. Acesso em: 31 dez. 2018.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. MENESES, Branca Maria de. **Educação Inclusiva: a exclusão dos “incluídos em Campo Grande**. In: Educação Inclusiva: algumas pesquisas. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista eletrônica saberes da educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014. Disponível em:
http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 31 dez. 18.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; DOURADO, Jamara. Inclusão e Preconceito: um olhar sobre alunos com deficiência em escolas de Salvador (BA). In: CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva – Algumas Pesquisas**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.