

CONDICIONANTES INTERNOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DESCRITIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA E UMA ESCOLA PARTICULAR

INTERNAL DETERMINANTS OF THE OPERATIONALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION: A DESCRIPTIVE STUDY IN A PUBLIC AND A PRIVATE SCHOOL

Edilene Maia Brito Medrado

Mestre em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Salvador e da Faculdade Montessoriano, Salvador, BA-Brasil.

edilene24@hotmail.com

Heike Schmitz

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, SE-Brasil.

hs.contato.ufs@gmail.com

Rita de Cácia Santos Souza

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, SE-Brasil.

ritacssouzaa@yahoo.com.br

Resumo: A implementação da educação inclusiva conforme prevista na legislação educacional desde 1996 ainda enfrenta obstáculos. Nesta pesquisa investigou-se a sua implementação a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Após uma revisão de literatura e uma pesquisa documental da legislação buscou-se, por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola particular e uma escola pública, situadas no município de Salvador-Bahia, descrever as possibilidades e os limites que se apresentam no decorrer do processo de implementação. Os dados levantados, categorizados conforme de condicionantes internos da escola, constataram que as escolas não apresentam suficiente acessibilidade para alunos com deficiências, que se queixam de uma formação deficitária dos professores em respeito da educação inclusiva e que a comunicação institucional não se apresentou suficientemente transparente.

Palavras-chave: Acessibilidade; Condicionantes Escolares; Educação Inclusiva.

Abstract: The implementation of an inclusive education as intended in the educational policy laws since 1996 still faces difficulties. In this research the implementation of inclusive education has been studied from the point of view of involved parties. After reviewing scientific literature and analyzing legislative documents, a field study, researching a public as well as a private school in Salvador da Bahia, has been conducted in order to describe the possibilities and limits of this implementation process. The collected data was categorized according to internal school conditions. The results show that the schools lack sufficient accessibility for students with disabilities, reveal complaints about insufficient level of knowledge regarding inclusive education of the teachers and an insufficient transparency of institutional communication

Keywords: Accessibility; School Conditions; Inclusive Education.

Introdução

Esta pesquisa trata da educação inclusiva conforme previsto no Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Objetivou-se descrever as

possibilidades e os limites que se apresentam no decorrer do processo de implementação de tal proposta. Para isto, realizou-se, após uma revisão de literatura e uma pesquisa documental da legislação, uma pesquisa empírica em uma escola pública da rede municipal e uma escola particular, ambas situadas no município de Salvador, com finalidade de compreender a implementação da educação inclusiva a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. O olhar é predominantemente qualitativo para poder levar em conta a complexidade social, já que a implementação da educação inclusiva permeia uma série de fatores escolares. Por questões éticas, serão preservados os nomes das instituições que serão tratadas aqui como Escola Pública e Escola Particular. Também manter-se-ão em sigilo os nomes dos participantes da pesquisa que assinaram um termo de consentimento livre esclarecido.

A Escola Particular oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para um total de 395 alunos. Nela estudavam, em 2015, 21 crianças e adolescentes com deficiências, diagnosticadas com relatório médico, distribuídas em 18 turmas, sendo que três turmas contam, cada, com duas crianças com deficiências. A Escola Pública atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 4º ano escolar. No turno noturno, oferece a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ela atendeu, em 2015, a um total de 595 alunos entre todos os níveis, distribuídos em um total de 25 turmas. Dessas turmas, dez atendem uma criança com deficiência, cada.

O levantamento de dados empíricos em ambas as escolas aconteceu no período de dezembro de 2015 a fevereiro 2016. Foram respondidos 59 instrumentos das duas escolas, sendo que 31 são da Escola Particular e 28 são da Escola Pública. A taxa do retorno na escola particular foi de 100% e a na Escola Pública dos 29 instrumentos entregues apenas um não retornou, que foi o da coordenadora pedagógica. Formado

por 25 professores, 5 gestores e coordenadores e um representante de pais que representaram o universo da escola. Na Escola Pública participaram 22 professores, 5 gestores / coordenadores e um representante de pais.

Foram entrevistados na Escola Particular a diretora geral, o diretor, a coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, a coordenadora do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, a coordenadora de apoio psicopedagógico e a mãe representante dos pais. Na Escola Pública participaram como entrevistados, a gestora geral da escola, a vice gestora do turno matutino, a coordenadora da Educação Infantil, a coordenadora do Ensino Fundamental. A entrevista com a mãe escolhida inicialmente, representando os pais/responsáveis da escola, não ocorreu porque ela não apareceu no dia agendado, nem no dia remarcado. Entrou-se em contato com outra representante e foi agendada a entrevista.

Além disso, foram analisados os Projetos Pedagógicos e os Regimentos Escolares de ambas as escolas para poder triangular a percepção dos sujeitos com a conceitualização institucional da educação especial, e, especificamente, da educação inclusiva.

Para a análise emprestou-se critérios e categorias, elaborados por Paro (2000) na sua pesquisa sobre a participação na gestão escolar, por abranger tanto os aspectos internos da escola como também os externos que se referem aos que estão presentes na vida dos usuários da escola. Paro (2000) elucidou condicionantes internos e externos da escola que determinam/influenciam o trabalho escolar. Nesta publicação discute-se três dos condicionantes internos da escola: os materiais, institucionais e ideológicos.

1. Integração versus inclusão

A inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola regular, hoje chamada de Educação Especial, vem passando por uma mobilização, principalmente, a

partir da década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 aprovada em 1996 destina um capítulo específico à Educação Especial, favorecendo o acesso dos educandos portadores de necessidades especiais à rede regular de ensino.

É no Artigo 58º, no qual se define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Recentemente a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDBEN nº 9.394/96, para este mesmo Artigo, foi que se entende por educação especial “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Vale ressaltar, que na literatura mais recente, estes últimos aparecem, frequentemente, como dotação e talento.

A lei abre a possibilidade de poder recorrer às escolas especializadas, caso não possa ser garantido um atendimento adequado às peculiaridades dos alunos com deficiência. Diante do caráter preferencial e por especificar, inclusive, nos seus parágrafos, as devidas medidas que a escola deve tomar, vale ressaltar o direito dos pais/responsáveis de serem informados sobre a proposta pedagógica da escola e ter ciência dos processos realizados, como previsto na LDBEN/1996, Artigo 12º. (BRASIL, 1996)

Além disso, a LDBEN/1996 assegura, no Artigo 60º, parágrafo único, a ampliação do atendimento às crianças e aos jovens com deficiências no ensino da rede pública independentemente se existir (ou não) um apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e atuantes em educação especial. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na

própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996). O Artigo 59º explicita que as instituições de ensino devem garantir profissionais capacitados com especializações adequadas para o atendimento especializado para integrar os educandos com deficiências nas classes comuns.

Antes as pessoas com deficiências foram, de certa forma, integradas no sistema educacional, todavia, em instituições específicas. Utiliza-se o termo ‘integração’, justamente, como aponta Mantoan (1997), para demarcar essa prática de segregação que acontece quando se retira do ensino regular os alunos deficientes e/ou os agrupam por dificuldades de adaptação ou de aprendizagem. A inclusão, no entanto, “[...] institui a inserção de forma incondicional, radical, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos” (MANTOAN, 1993, p. 6). Mazzotta (2008) aposta na inclusão por respeitar cada sujeito com suas individualidades, sem, contudo, desconsiderar as situações nas quais se necessitam de intervenções bem particulares, ou seja, faz-se necessário que exista um olhar criterioso para com o indivíduo, pois, assim, poderão ser oferecidas a ele as dinâmicas necessárias para o seu desenvolvimento. Isso significa, como aponta Mantoan (1993), que é a instituição de ensino precisa se preparar para receber aluno(s) com deficiência(s). É a escola que tem que adaptar ao novo perfil do aluno e não é o aluno quem deve se adaptar à escola. Incluir implica refletir e operar sobre como nós lidamos com a diversidade e diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com nossa moralidade (MANTOAN, 1997, p. 138).

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, que não segregue, não rotule e não expulse alunos, uma escola que, sem adiamentos, atenda a diversidade de características de seu alunado. Segundo Carvalho (2014), a escola será um espaço inclusivo se nela houver dimensões físicas que envolvem sua arquitetura e

engenharia; se houver articulação entre as políticas públicas que possam garantir aos cidadãos o direito a educação como um bem; mas, acima de tudo, ela será inclusiva, se houver atitude daqueles que transitam no interior da escola.

Além da LDBEN/96, há o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Este decreto apresenta diretrizes para garantir às pessoas da educação especial (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação) um sistema educacional inclusivo, sem discriminação sob qualquer alegação de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino e que o aprendizado deve ser oportunizado por toda a vida.

O Decreto também determina que se devem assegurar as adaptações essenciais às necessidades de cada indivíduo (BRASIL, 2011). Seus Artigos 2º e 3º trazem a questão da adaptação da proposta pedagógica da escola para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos ou altas habilidades. Para isso, deve-se elaborar uma proposta pedagógica que promova o atendimento educacional especializado e que atenda às necessidades específicas de cada sujeito. A elaboração dessa proposta pedagógica, deve contar com a participação dos pais e responsáveis e a dos estudantes, para garantir a sua aceitação. Determina ainda que é essencial eliminar as barreiras que tanto prejudicam o processo da aprendizagem no espaço escolar.

Foi também sancionada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta Lei apresenta temas que vêm fortalecer a discussão, até então, apresentada pelas Leis que regem a Educação Especial. Pauta-se através do Capítulo IV - Do Direito à Educação, em seu Artigo 27º, que deve ser assegurado à pessoa com deficiência um

sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino, fazendo com que sejam desenvolvidos, ao máximo, os talentos e as habilidades de cada estudante com deficiência, que estejam relacionados aos seus interesses e necessidades. (BRASIL, 2015)

No Artigo 28º, no Inciso II, desta mesma Lei, é tratada a questão de que é preciso que seja feito um aprimoramento dos sistemas educacionais, para que sejam garantidas as condições de acesso, no que diz respeito à permanência da pessoa com deficiência na escola, assim como, à sua aprendizagem e participação, de forma que as barreiras sejam eliminadas para que haja a promoção da inclusão plena. Reforça, ainda, o Inciso III que o projeto pedagógico deve atender aos estudantes com deficiência promovendo o desenvolvimento da sua autonomia. E o Inciso VIII assegura que os estudantes com deficiências, assim como seus familiares, participem das ações da escola. (BRASIL, 2015)

2. Condicionantes internos da operacionalização da inclusão

Os condicionantes internos de Paro (2000) servem aqui como ferramentas heurísticas para sistematizar os dados levantados, ajudando assim dar conta diante da complexidade do âmbito escolar. A avaliação de cada aspecto, por si só, no entanto, não pode levar a conclusões sobre seus efeitos. Isso exige uma pesquisa própria sobre o impacto, o que não é objetivo desta pesquisa.

2.1. Condicionantes materiais

Os condicionantes materiais, segundo Paro (2000), se referem às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas no interior da unidade escolar. São as condições objetivas relacionadas a toda estrutura da escola. Cabem aqui tanto aspectos no

que diz respeito à estrutura física, ao equipamento e aos materiais pedagógicos, como também ao corpo de profissionais. Dessa forma, compete tanto a questão da precariedade de espaços e materiais pedagógicos, bem como a falta de professores ou a inadequada formação de profissionais.

No que diz respeito a este condicionante, já foi apontado, na análise da situação legal, a necessidade de adequar o espaço físico e os materiais pedagógicos e de garantir uma formação adequada do professor para que se consiga realizar uma educação inclusiva.

O material pedagógico é um recurso para apoiar o aluno devidamente na sua aprendizagem significativa, por isso, necessita ser adequado ao perfil do alunado. Todos os alunos têm o direito a estas adaptações, especificamente, quando se trata de crianças e jovens com deficiências. As adequações devem ser feitas de acordo às deficiências apresentadas, sendo indispensável conhecer as necessidades de cada aluno, para que, assim, sejam oferecidas as possibilidades referentes às individualidades existentes.

No que diz respeito ao condicionante interno material referente à estrutura física e aos materiais pedagógicos das duas instituições, a análise dos projetos pedagógicos revelou que a Escola Pública não apresentou informações sobre estes itens. Também aborda-se em seu Regimento Interno, a estrutura física. Já a Escola Particular apresenta no seu Regimento Interno as informações de uma estrutura física que, no entanto, não condiz plenamente com a realidade observada durante a pesquisa.

A visitação permitiu observar que os prédios de ambas as escolas não possuem rampas interligando todas as áreas, o que inibe a locomoção das pessoas com deficiências físicas e visuais. Também não possuem sanitários adaptados. Desta forma, conclui-

se aqui que as duas escolas ainda não possuem uma estrutura física adequada como o exposto à Base Legal da Educação Especial.

A análise dos PPPs revelou que a Escola Pública não menciona a adequação de material pedagógico para seu uso com alunos com deficiências e a Escola Particular o aborda de forma ampla e superficial. As gestoras e coordenadoras da Escola Pública informam que às adequações metodológicas, atividades diferenciadas utilizando técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos alunos, são formuladas e discutidas entre elas e os professores. Contudo, observou-se que apenas 11 professores participaram deste processo. Os demais professores e uma gestora, não realizam as adequações e não se envolvem nas discussões. Com relação à disponibilidade de material pedagógico específico para as pessoas com deficiências da Escola Pública, não foi visto durante a visita realizada nenhum material além de livros. Esta observação foi confirmada pelos professores. É relatado também que os pedidos dos materiais são atendidos de acordo com as prioridades emergenciais, pois o “recurso recebido ainda é insuficiente” (EMP3-EI). Tais prioridades não foram explicitadas no PPP e assim não ficou transparente o critério da prioridade e da emergência.

Os gestores e coordenadores da Escola Particular confirmaram tanto a existência como a adaptação do uso metodológico de recursos pedagógicos para alunos com deficiências. Dos 25 professores, 15 declararam que fazem adaptações metodológicas para atender às necessidades dos alunos com deficiências.

Durante a visita observou-se, que alunos com e sem deficiências manuseavam uma mesa pedagógica informatizada e jogos pedagógicos diversos. Apesar de a escola ter tais materiais e um profissional para atender estes alunos e professores, viu-se, no entanto, nos relatos dos professores, que nem todos têm conhecimento destes. E dos 25 professores que responderam aos questionários, apenas sete informaram que as suas solicitações com relação aos materiais específicos são atendidas.

A questão da adaptação de material pedagógico é interligada a questão da formação do profissional educacional, pois, suspeita-se que quanto mais formada especificamente em prol de uma Educação Inclusiva, maior a competência do professor de adequar a sua didática e metodologia.

No que diz respeito ao corpo profissional, pode-se constatar que a formação do profissional que trabalha na educação necessita ser continuada, porque, como aponta Ferreira (2008), as mudanças nas formas sociais, políticas, econômicas e legais ocorrem continuamente e assim transformam profundamente as relações estabelecidas entre o professor e aluno. Essa formação contínua, conforme Nóvoa (2002, p. 38), “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. Desse modo, a formação não deve ser com o professor de forma isolada e, sim, inserido em um contexto de uma organização escolar. Isso vale, especificamente, para a educação especial inclusiva, que, por ser ainda não consolidada, depende de inovações pedagógicas. No entanto, pesquisas, realizadas nos últimos dez anos, mostram que os professores ainda estão despreparados para atender a lei no referente à Educação Especial (SILVEIRA; NEVES, 2006; PLETSCH, 2009; ESPOTE; SERRALHA; CO-MIN, 2013; HONNEF; COSTAS, 2013; GUASSELLI, 2014).

A equipe da gestão e coordenação da Escola PÚBLICA reconheceu que os professores não estão devidamente preparados para cumprir a função no que se refere à Educação Inclusiva. Falta-lhes, segundo a coordenadora (EMC2), entendimento do que é a inclusão e como se faz para fazer acontecer. A gestora (EMG1) disse que muitos dos professores têm boa vontade e sensibilidade à questão da Educação Inclusiva, mas não dominam a metodologia. Espantam estes depoimentos sobre a falta de preparo específico à Educação Especial, diante o fato que o levantamento do grau de formação

do corpo docente consta que do total de 22 professores, 11 tem formação continuada relacionada à Educação Especial. Também a equipe de gestão e coordenação da Escola Particular considera uma escassez e despreparo profissional dos professores. A coordenadora (EPC1) declarou que “falta muito para todos”. Contudo, repete-se o mesmo fenômeno. Levantando a formação continuada dos profissionais da Escola Particular, mostrou-se que 12% dos professores absolveram uma formação continuada relacionada à educação especial. Além disso, a equipe gestora informou que sete dos professores desta escola estão atualmente participando de cursos e de congressos sobre Educação Inclusiva. A equipe gestora justificou, inclusive, com referência a falta de formação adequada a resistência mostrada pelos professores de ter alunos com deficiências nas turmas ou por não mostrar interesse pela questão da Educação Inclusiva.

No que diz respeito ao apoio dado pela escola aos professores, as duas gestoras e as duas coordenadoras da Escola PÚBLICA informaram que, com a intenção de oferecer um melhor atendimento às crianças com deficiências, a escola já solicitou um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), mas que a Secretaria de Educação ainda não havia liberado. A Escola Particular, oferece o apoio psicopedagógico, que é realizado por uma profissional da própria escola para orientar os professores na adaptação. No entanto, a respeito ao oferecimento de um serviço de apoio especializado, previsto no Artigo 58º da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as duas escolas não o oferecem. Este apoio se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuem para eliminar as barreiras existentes nos alunos com transtornos, deficiências e altas habilidades, considerando assim, as suas necessidades específicas e fazendo com que eles se aproximem aos conteúdos conforme suas possibilidades. Deve ser oferecido em turno oposto ao que o aluno estuda, pois não se trata da substituição da escola regular, mas de um apoio específico às dificuldades que cada aluno apresenta decorrente da deficiência. Além da necessidade

de profissionais específicos para trabalhar, este serviço necessitaria que as instituições dispusessem de uma sala específica para tal.

2.2. Condicionantes institucionais

Os condicionantes institucionais abordam questões no que diz respeito à política institucional da escola, ou seja, abrange a organização formal da escola e a forma como são tomadas as decisões. Compreende-se aqui também a comunicação institucional como um dos fatores fundamentais. Descreve-se, neste estudo, por isso, a comunicação com o olhar voltado sobre as pessoas envolvidas diretamente no processo da Educação Inclusiva da escola. Assim, analisa-se primeiramente sobre como está sendo realizada, ou não, a comunicação entre a equipe de gestores e coordenadores com os professores e vice-versa, como também entre escola e pais e responsáveis dos alunos, pois se entende que ocorrendo ruídos, ou seja, uma comunicação mal realizada prejudica a operacionalização da Educação Inclusiva.

Para investigar esses aspectos, foram entrevistadas mães de alunos das duas escolas, sendo que a mãe entrevistada na Escola Pública faz parte do Conselho Escolar a menos de um ano. Como a Escola Particular não tem Conselho Escolar, a mãe entrevistada faz parte do grupo de estudos, que discute temas sobre família e educação, existente na instituição há um ano, realizando encontros semanais. Ambas, porém, não tem filho com deficiência.

As duas mães declararam nunca terem sido convidadas para participar de algum evento específico sobre Educação Inclusiva, como também nunca foram apresentados a elas o Projeto Pedagógico e o Regimento Interno que regem a instituição. As duas

escolas tampouco possuem cadernos e nem caixas de sugestões para que as famílias registrem críticas e sugestões, porém, segundo as mães entrevistadas, as famílias da Escola Pública dão sugestões para a melhoria da mesma enquanto que as da Escola Particular não dão.

Constatou-se, inclusive, na Escola Particular mantém-se o contato com as famílias pelo coordenador. A Escola Pública apresenta uma organização menos hierárquica. São os próprios professores que mantém o contato direto com as famílias.

Perguntou-se aos gestores e aos coordenadores como a escola divulgava a proposta de inclusão para os pais. A equipe gestora da Escola Pública informou que a escola não tinha uma divulgação específica, assim, não responderam como era feita tal comunicação.

Três membros da equipe de gestores e coordenadores da Escola Particular relataram que a escola se comunica com os pais utilizando-se de avisos por intermédio dos alunos, e-mail, Facebook, pessoalmente nas reuniões com os pais e que em 2015, houve ainda, uma revista impressa.

Percebe-se, através dos relatos, que a comunicação entre a escola e os participantes das duas escolas não está ocorrendo de forma efetiva entre nenhuma das partes.

2.3. Condicionantes ideológicos

Os condicionantes ideológicos refletem os paradigmas, as ideologias que influenciam a prática social. Conceituar a ideologia inerente na escola é algo complexo. Paro (2000, p. 47) entende que condicionantes internos da participação são “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”, perpassando assim, pelos desejos internos que cada sujeito traz em sua formação.

Como até aqui já indicam os dados levantados, uma Educação Inclusiva não se implementa apenas por meio de leis. Para que ela se torne realidade nas escolas do Brasil, é preciso que a própria comunidade escolar, como também a comunidade local, acreditem nela e acatem, pois, como alerta Carvalho (2014, p. 97), a escola “[...] pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores”. No entanto, nem sempre os próprios profissionais abraçam a proposta da Educação Inclusiva. Uma pesquisa realizada por Nunes e Lomônaco (2010) revelou, por exemplo, que os professores não acreditaram que os alunos com deficiência fossem capazes de aprender. Essa ideologia pode perpassar de um profissional para o outro, dificultando, assim, a possibilidade de realizar a inclusão na escola.

Nesta pesquisa se mostrou que, com relação à proposta para a Educação Inclusiva, a Escola Particular, segundo a equipe de gestão e de coordenação, acha que a instituição é inclusiva a partir do momento em que aceita os alunos com deficiências na escola, ou seja, que faz a matrícula deles e que entende que a escola é para todos. A equipe acha ainda que é porque acredita que faz com que os sujeitos se percebam e se respeitem em suas diferenças.

No entanto, durante as entrevistas, também nesta pesquisa, pude se verificar que uma pessoa da equipe de gestão da Escola Particular se manifestou contra a inclusão e que o Estado deveria repensar a retirada das escolas específicas para os alunos com deficiências. Segundo essa pessoa, foi um erro o Estado exigir que as crianças especiais, com muitas dificuldades e, por vezes, agressivas, permaneçam nas escolas regulares (EPG1). As suas colegas, no entanto, se contrapõem a essa percepção e mos-

traram que acreditam que a escola regular deva ser inclusiva, acharam que Escolas Especiais não sejam substitutas das escolas regulares, mas que poderiam ser complementares.

Entende-se que o fato de as escolas não terem um conceito da educação inclusiva constatado no seu projeto pedagógico, que venha relacionar e incentivar a inclusão dos alunos com deficiência na escola, talvez, seja o obstáculo por que as concepções ainda não se alinharam melhor.

E, ao nosso ver, vale aqui voltar a questão da formação do professor e sua disposição de aprender. Compreende-se aqui como um indicador da sua ideologia se ele, por motivação própria, busca de estar se informando sobre as deficiências dos seus alunos e sobre estratégias adequadas de ensino. Percebeu-se, nesta pesquisa, que este interesse só existe se ele, de fato, tem um aluno com deficiência em sala de aula. É a necessidade que fez com que o professor deseje buscar as tais informações.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou descrever possibilidades e limites que se apresentam no decorrer do processo de operacionalização da Educação Inclusiva, abrangendo, nesta publicação, fenômenos atribuídos a condicionantes internos da escola.

A pesquisa revelou, em respeito aos condicionantes internos materiais que as duas escolas participantes não apresentam acessibilidade adequada para alunos com deficiências. Tampouco se pode confirmar a existência de uma sala com estrutura adequada para fazer o Atendimento Educacional Especializado. Considera-se insatisfatório ainda a existência e o uso de material pedagógico adequada à proposta da Educação Inclusiva. Encontraram-se, na Escola Particular, alguns materiais pedagógicos específicos para a Educação Especial, mas não se pode confirmar que com isso estão sendo

utilizados de forma satisfatória, visto que há professores da instituição de ensino que desconhecem a existência desse suporte para o desenvolvimento de suas atividades. Na Escola Pública não foram localizados materiais pedagógicos específicos que conforme informação dada, foram solicitados, mas ainda não disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Município.

Percebe-se também que se expressa uma insatisfação com a formação (continuada) dos professores a respeito das suas competências na operacionalização da Educação Inclusiva, mesmo se dos 47 professores que atuam nessas duas escolas, 14 possuem uma formação continuada relacionada à educação especial. O percebido *défiat* pelos atores exige uma maior investigação sobre a qualidade da formação continuada ofertada e sobre as oportunidades reais das escolas da aplicação de conhecimentos adquiridos nela. Também aponta-se aqui investigar, de forma mais aprofunda, sobre a distribuição de profissionais com formação específica às escolas que atendem alunos com deficiências ou, no caso da escola particular, contratação de professores adequadamente formados.

Como aspecto positivo, constatou-se certa mobilização do ator escolar com a chegada dos alunos com deficiências. Alguns professores e demais profissionais da educação começam a buscar informações sobre o assunto. No entanto, considera-se aqui ainda não consolidada uma concepção coletiva estabelecida a respeito da Educação Inclusiva na cultura da escola. A melhoria da comunicação institucional poderia, a nosso ver, contribuir na constituição de uma cultura escolar a favor da Educação Inclusiva. Isso, sobretudo, inclui a abordagem explícita da proposta, dos objetivos e métodos da Educação Inclusiva no Projeto Pedagógico da escola, o que precisa, com

maior ênfase, ser compartilhado entre os membros da comunidade escolar e para os membros da comunidade local.

Partiu-se aqui do pressuposto de que a Educação Inclusive é mais do que uma inserção do aluno com deficiência no sistema educacional do ensino regular. No entanto, a integração não se opõe à inclusão, pois, para que um estudante seja incluído, faz-se necessário estar integrado. É uma condição necessária, porém não suficiente. Nesse sentido, as escolas investigadas cumpriram um primeiro passo. A integração da pessoa com deficiência, transtornos globais, como também de pessoas com superdotação nos processos do ensino regular precede a sua inclusão. Ser incluído significa, no entanto, junto com os outros, constituir o todo, deixando de ser apenas uma parte específica do todo.

Para que um aluno com deficiências possa participar efetivamente da escola regular e tenha o direito de aprender junto com crianças sem deficiências, a escola precisa buscar adaptações para atender às necessidades das pessoas respeitando as limitações dentro da oferta regular e, para isso, precisa contar com professores devidamente capacitados e dispostos a trabalhar com o propósito da inclusão. Os dados obtidos por meio desse estudo descritivo levam a acreditar que esse segundo passo ainda não está sendo operacionalizado como previsto pela Lei.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Senado, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Senado, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Senado, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 6 mar. 2016.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; COMIN, F. S. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan. - abr. 2013.

FERREIRA, L. A. M. *O estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUASSELLI, M. F. R. *Formação continuada da educação inclusiva: epistemologia e prática*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. *Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2013.

MANTOAN, M. T. É. *Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para todos*. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP; ago. 1993.

MANTOAN, M. T. É. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, M. J. da S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista@mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago. - dez. 2008.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 14, n. 1, jan.-jun. de 2010, p. 55-64.

PARO, H. V. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan. - abr. 2006.

recebido em 20 ago. 2017 / aprovado em 17 out. 2017

Para referenciar este texto:

MEDRADO, E. M. B.; SCHMITZ, H.; SOUZA, R. C. S. Condicionantes internos da operacionalização da educação inclusiva: um estudo descritivo em uma escola pública e uma escola particular. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 208-228, jul./dez. 2017.