



Recebido em:
05/07/2017
Aprovado em:
06/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA

MARÍLIA LAYSE ALVES DA COSTA
ANDERSON SOARES DE ALMEIDA
ALDENIR FEITOSA DOS SANTOS

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RESUMO

Incluir os alunos não significa colocá-los na escola sem condições necessárias e sem assistência educacional, e sim, dar um ensino de qualidade que desenvolva suas potencialidades sejam elas: cognitivas, motoras ou afetivo-sociais. Por essa razão, procurou-se fazer uma análise da educação inclusiva nas escolas de ensino regular no município de Arapiraca - AL, apresentando as dificuldades enfrentadas pelos professores e gestores, em relação ao ensino aprendizagem na inclusão dos alunos com necessidades especiais. O levantamento foi realizado através da aplicação de questionários, registro fotográfico da estrutura física das escolas e entrevistas dialogadas. Os resultados obtidos mostram o quadro atual da educação inclusiva nas escola-alvo, concluindo-se que elas não modelo de escolas inclusivas, precisando mudar seus conceitos.

Palavras Chave: Inclusão, educação, necessidades especiais.

ABSTRACT

Including the students does not mean placing them in school without the necessary conditions and without educational assistance, but rather giving a quality education that develops their potentialities: cognitive, motor or affective-social. For this reason, an attempt was made to analyze inclusive education in regular schools in the city of Arapiraca, AL, presenting the difficulties faced by teachers and managers in relation to teaching learning in the inclusion of students with special needs. The survey was carried out through the application of questionnaires, photographic record of the physical structure of the schools and dialogued interviews. The results obtained show the current situation of inclusive education in the target schools, concluding that they do not model inclusive schools, and need to change their concepts.

Keywords: Inclusion, education, special needs.

INTRODUÇÃO

Nos meados dos séculos XVII E XVIII, é possível notar discriminação, promovendo situações de exclusão. Esse ciclo foi marcado pela ignorância e rejeição da família, da escola e da sociedade para com os deficientes (BONFIM, 2009). Conforme Martins e Barcelos (2014), na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial, eram apresentados como aleijados, mal constituídos, débeis, anormais ou deformados.

Até a década de 50. praticamente quase não se falava em Educação Especial. mas na educação de deficientes

(ROGALSKI, 2010). Mazzotta (2003) cita que a inclusão da "educação de deficientes", da "educação dos excepcionais" ou da "Educação Especial" na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta no século XX, em tempos bastante tardios.

Educação inclusiva é um assunto muito delicado, é simples no papel e complicado na prática. Incluir os alunos não significa colocá-los na escola sem condições necessárias e sem assistência educacional, e sim, dar um ensino de qualidade que desenvolva suas potencialidades seja elas: cognitivas, motoras e afetivo-sociais (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009).

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa, mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas às diversidades de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (ROSSI e ROSSI, 2017).

O direito da criança e do adolescente à educação é garantido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas que possua (UNESCO, 1994). A constituição Federal garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação de qualidade em instituições públicas de ensino; no inciso III do Art.208, afirma que o atendimento educacional ao portador de necessidades especiais deve ser "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino".

No entanto, grande desafio de promover a isenção do aluno com deficiência na "educação" não está limitado, apenas, a aceitação do aluno nas salas de aulas; mas nas limitações físicas que a maioria das instituições apresentam. É corriqueiro encontrar nas escolas obstáculos associados ao espaço físico que dificultam a inclusão do aluno portador de necessidade especial na escola, essa barreira, segundo Carvalho (2007), é a barreira arquitetônica que é encontrada desde a entrada na escola até a mobilização por toda ela, seja para ir às salas, ao intervalo ou ao banheiro.

Segundo o Portal Brasil (2015), em 2014 mais de 698 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Do mesmo modo que houve um aumento de alunos especiais, nas escolas, também ocorreu um crescente aumento no número de professores com formação em educação especial. De acordo com dados estatísticos do Ministério da Educação, em 2003 contabilizava-se um número de 3.691 docentes com esse tipo de formação; em 2014 esses dados sobem para 97.459. Apesar de ser um aumento significativo, ainda é pouco pela grande quantidade de professores, que trabalham com alunos especiais, sem uma formação específica.

Partindo desses princípios, esse trabalho tem como objetivo fazer uma análise da educação inclusiva nas escolas de ensino regular no Município de Arapiraca - AL, apresentando as dificuldades enfrentadas pelos professores e gestores, em relação ao ensino aprendizagem na inclusão dos alunos com necessidades especiais.

MATERIAL E MÉTODO

Tipos de estudo

O presente trabalho foi fundamentado em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e quantitativo. Segundo André (2005) e Lüdke & André (2012), a etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos e sociólogos que a utilizam para estudar a cultura de um grupo social.

Wolcott (apud Lüdke & André 2012, p. 14) chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar sobre o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com os professores e gestores, através de um questionário pré-formulado que abordou sobre sua formação, experiência e opiniões a respeito da inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em sete das dezesseis escolas estaduais de nível médio existentes no Município de Arapiraca – AL. As instituições selecionadas para a realização desta pesquisa foram escolhidas através de um levantamento, junto à Delegacia de Educação a 5ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação, que identificou quais escolas estaduais apresentavam alunos com NEE, devidamente matriculados nas séries do ensino médio.

Amostra

A amostra foi constituída por professores que atendem alunos portadores de NEE, coordenadores e diretores das sete escolas estaduais.

Tamanho e amostragem

Considerando que uma das escolas se encontrava inativa no período da pesquisa, os profissionais pertencentes à mesma não foram incluídos na mesma. O que totalizou a exclusão de 14% dos professores, dos coordenadores e dos diretores. A amostra então foi composta por sessenta e nove profissionais da educação, sendo sessenta professores, seis coordenadores e seis diretores, das seis escolas estaduais em atividade.

Descrição do questionário

O questionário aplicado aos professores, coordenadores e diretores (Apêndice A), contém treze perguntas, das quais três são subjetivas e dez são objetivas.

Seu caráter semi-estruturado com questões de natureza explicativa, possibilitaram aos investigados uma maior flexibilidade para expor suas opiniões. Conforme Marconi e Lakatos (2007), pode-se extrair dos questionários semi-estruturados alguns elementos que consolidam esta técnica como confiável nas pesquisas qualitativas. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal de modo a possibilitar uma exploração mais ampla da questão.

O questionário foi dividido em três blocos, onde o primeiro tem por objetivo buscar a identidade do gênero do entrevistado, o segundo bloco especifica o seu grau de instrução e tempo de trabalho com os alunos NEE e por fim, o terceiro bloco que visa a determinação do conhecimento e opinião dos entrevistados, sobre educação inclusiva.

Aplicações dos questionários

Primeiramente, foi realizada uma visita *in loco* às instituições de ensino visando a exposição da importância e dos objetivos desse trabalho de conclusão de curso. O público alvo foi os gestores e professores das escolas selecionadas para estudo. Nesta oportunidade os mesmos foram convidados a participar da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada nas escolas, em horário de intervalo, para assim, não atrapalhar o funcionamento da instituição.

Estrutura física das escolas

A avaliação da estrutura física foi realizada através de vistas *in loco* as escolas selecionadas e feito registro fotográfico, com câmera do celular, comparando as dimensões estruturais com as solicitações sugeridas pelas legislações vigentes sobre o tema.

Análises estatísticas

Os dados obtidos foram tabulados em planilha eletrônica Microsoft Excel® 2007, realizando-se o cálculo de suas respectivas frequências relativas. Os resultados foram expressos na forma de gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para contribuir nos resultados dessa pesquisa, foram feitos estudos no embasamento teórico de alguns autores que discutem inclusão. A análise dos dados obtidos através dos questionários e dos registros fotográficos será dividida em dois temas: a avaliação dos questionários e a avaliação do espaço físico das escolas.

Avaliação dos Questionários

De acordo com os dados obtidos no primeiro bloco do questionário, pode-se constatar que 72% dos professores e 67% gestores entrevistados eram do sexo feminino e com idade entre trinta (30) e cinquenta e um (51) anos.

Esses dados estão condizentes com os abordados em pesquisa sobre professores. Dentre os professores brasileiros “81,3% são mulheres e 18,6% são homens (YADA, 2015). A pesquisa também aponta que em nível de Brasil, “os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens” (MOREIRA et al., 2012).

O conhecimento da construção da trajetória de formação acadêmica do professor pode fornecer informações importantes quanto ao perfil profissional destes professores. Para Cunha e Cardózo (2011), compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. ” Por esse motivo viu-se a necessidade de saber sobre o grau de instrução dos entrevistados. Identificando que 51% dos professores e 89% gestores possuem pós-graduação, 47% dos professores e 11% dos gestores tem graduação e apenas 2% dos professores tem magistério.

Os dados obtidos estão condizentes com FAVILA (2014), dentre os professores brasileiros que atuam no ensino médio “360.577 professores têm curso de licenciatura, o que equivale a 87,0% do total”.

Pôde-se constatar que 66% dos entrevistados trabalham de um (1) a três (3) anos com alunos com NEE e apenas 34% exercem atividades a mais de quatro (4) anos com alunos “especiais”.

Com relação ao nível de dificuldade que os profissionais da educação têm ao atuarem com alunos portadores de NEE, foi observado que 60% dos professores e 78% dos gestores entrevistados possuem muita dificuldade nessa atuação e que apenas 2% dos professores e 11% dos gestores não possuem nenhuma dificuldade. Os professores e gestores que indicaram não apresentar dificuldades justificaram terem cursos de especialização em Braille e Libras.

Esses dados expõem uma realidade: o medo dos profissionais da educação, pois leva a acreditar que o medo apontado para trabalhar com deficientes, reside na hesitação por não se sentirem preparados para a regência de classes de alunos nessas condições. Ressaltando assim a declaração que Oliveira et al. (2012) fez ao afirmar que um professor do ensino regular deve ter na formação o mínimo de conhecimentos para atuar com estes alunos.

Sabe-se que lidar com uma criança especial requer um melhor preparo, tanto psicológico quanto físico, por isso foi abordado o grau de aceitação do aluno portador de NEE pela comunidade escolar, e 65,9% dos professores responderam que a aceitação se distribui entre ruim, regular e bom e 34,1% responderam que varia de ótimo e excelente. Já para os gestores essa variação muda um pouco, pois na visão dos mesmos, o nível de aceitação é de bom, ótimo e excelente.

Essa diferença observada entre as respostas dos professores e gestores, se dá pelo fato dos professores terem mais contato com os alunos ditos “normais” e com os alunos ditos “especiais”. Essas dificuldades vão desde a identificação dessas chamadas necessidades especiais, até o conhecimento de método, adaptações curriculares e avaliações, bem como o aprofundamento da conexão da escola com a família, tanto com os alunos ditos “normais”, quanto com os alunos portadores de NEE.

Tanto no discurso geral como no discurso da escola, a integração das populações diferentes e das crianças deficientes é ponto pacífico. Se em ambos os discursos se reconhece que esta integração na sociedade dos adultos ou na das crianças nem sempre é plenamente realizada, a integração daqueles que são diferentes dos outros é considerada em todos os casos como uma finalidade a atingir (LOPES e MARQUEZAN, 2000).

Para ministrar uma aula para alunos ditos “normais”, o professor geralmente conta com o auxílio de vários recursos didáticos, mas quando nesta aula encontra-se um portador de NEE, cujas necessidades são diferentes das dos demais colegas, os recursos didáticos oferecidos pela instituição pretendem-se facilitar o processo ensino-aprendizagem deste aluno (RIBEIRO, 2014).

Assim, segundo as respostas dos entrevistados que vivenciam esse dilema 53,5% dos professores e 55,4% dos gestores, dizem que esses recursos pouco ajudam já que nem todos podem ser adaptados e apenas 10,5% dos

professores dizem que os recursos oferecidos facilitam.

Segundo relatos os recursos didáticos são mandados pelo MEC, mas não são utilizados por conta dos despreparos dos professores.

Para os 10,5% que dizem não ter dificuldades com os recursos oferecidos, isso se dá por conta de em duas escolas existirem uma transcritora braile e orientadora em mobilidades, e duas interpretes, melhorando assim, o ensino-aprendizagem. Assim de acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB “deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades (...), a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...]” (Resolução CNE/CEB, 2001).

Avaliação do espaço físico das escolas

Os maiores obstáculos para a inclusão nas escolas são: a estrutura física da escola e os equipamentos escolares. Não é preciso visitar muitas escolas para detectar com muita facilidade esses problemas. Para Moreira (2015) a presença de alunos com NEE em sala de aula é um fator determinante para o redimensionamento da estrutura física da escola, especialmente quando as limitações do aluno são muito específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com problemas motores, intelectuais e comportamentais. A distribuição do espaço físico deve ser favorável à participação de todos os alunos e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Por este motivo foi perguntado aos professores e gestores se as estruturas físicas das instituições estavam condizentes com as necessidades educacionais dos alunos com NEE. E como era previsto, 70% dos professores afirmaram que a estrutura física não é adequada para receber esses alunos. Entretanto, com relação as respostas obtidas dos gestores, ao contrário das dos professores, apenas 33% disseram que as estruturas não são adequadas.

Os participantes afirmaram que ainda precisam ser feitas algumas adequações físicas no prédio, eles relatam que faltam rampas, mas afirma que os banheiros já foram adequados.

Ainda analisando as estruturas das escolas que atendem alunos com NEE, observou-se que nenhuma escola apresentava piso tátil em sua estrutura, confirmando a resposta da maioria dos entrevistados, que as escolas não estão devidamente adequadas, visto que este piso é essencial para ajudar na locomoção dos deficientes visuais. Este piso deve ser utilizado para sinalizar situações que envolvem risco de segurança. O piso tátil de alerta deve ser cromado diferenciado ou deve estar associado à faixa de cor contrastante com o piso adjacente, conforme as recomendações da norma NBR 9050.

O piso normal das instituições de ensino, também não estava adequado para atender as necessidades especiais dos alunos. Uma vez que os pisos devem ter superfície regular, firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição, que não provoque trepidação em dispositivos com. Admite-se inclinação transversal da superfície até 2% para pisos internos e 3% para pisos externos e inclinação longitudinal máxima de 5%. Inclinações superiores a 5% são consideradas rampas e, portanto, devem atender às informações oferecidas pela norma da ABNT NBR 9050.

CONCLUSÃO

Ao término da pesquisa, cujo objetivo centrou-se na análise da educação inclusiva nas escolas de ensino regular no município de Arapiraca-AL, pode-se constatar que muitas escolas, mesmo tendo alunos especiais em seus quadros, não possuem condições físicas e nem profissional para educa-los.

O desafio não é apenas colocar alunos com necessidades especiais dentro de uma sala de aula e sim fazer com que essa educação inclusiva proporcione a esses alunos uma evolução no seu desenvolvimento educacional e pessoal, e os faça sentir incluídos em uma sociedade que deveria ser igual para todos.

A educação inclusiva é de suma importância, mas ao mesmo tempo muito difícil de ser abordado, pois requer uma mudança de atitudes profissional e estrutural. Assim sendo, os resultados obtidos mostram o quadro atual da educação inclusiva nas escolas-alvo, concluindo-se que elas não são modelos de escolas inclusivas, precisando mudar seus conceitos. Aceitar o que é diferente causa medo, mas para que os pensamentos de inclusão sejam

eficazes é necessário que se descubra o quanto as diferenças ajudam a crescer.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro. 2004. Segunda edição.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos.** Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência Política. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara de Deputados. Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal.** Lisboa: Surd'Universo. 2007.

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. Ensino de história e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, nº42, p. 141-162, 2011.

FAVILA, M. A. C. **Panorama reflexivo da contextualização da química no Ensino Médio: nas escolas estaduais e particulares de Santa Maria/RS.** Tese de obtenção do título em Doutor em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2014.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. **O envolvimento da família no processo de integração/ inclusão do aluno com necessidades especiais.** Cadernos, nº15, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/r3.htm>>. Acessado em: 05 de Mar. de 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia científica.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, A. T. Q.; BARCELOS, K. V. M. **A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escola regular: desafio para o professor.** 2014. Disponível em: <http://famesp.com.br/novosite/wp-content/uploads/2014/tcc/famesp_alivia_teresinha_queiroz_martins.pdf>. Acessado em: 04 de Mar. de 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, G. E. **O ensino de matemática para alunos surdos: Dentro e fora do texto em contexto.** 2015. Disponível em: . Acessado em: 05 de Mar. de 2017.

OLIVEIRA, E. S.; et al. Inclusão social: Professores preparados ou não. **Revista Polêmica**, vol. 11, nº2, 2012.

RIBEIRO, H.S.S. **A educação inclusiva no ensino de geografia em duas escolas da rede estadual em Campos do Goytacazes.** Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campos dos Goytacazes, 2014.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, vol.5, nº12, p.2-13, 2010.

ROSSI, T. M. F.; ROSSI, C. F. F. Inclusão social e educação inclusiva. **Revista Educação: Saberes e Práticas**, vol. 6, nº1, 2017.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva – o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0627-7.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

YADA, J. K. **O magistério como opção de carreira: estudo sobre os fatores contributivos para a escolha do curso de pedagogia em uma universidade pública.** Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Federal de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos – SP, 2015.

Graduanda em Ciências biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

Prof^a. Dr^a. Da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL e Centro Universitário CESMAC.

Agradecimentos: Grupo de Pesquisa em Química (GRUPEQ) e FAPEAL.