V CONGRESSO INTERNACIONAL DAS **LICENCIATURAS** COINTER - PDVL 2018

AS DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL IOLANDA RAULINO, TERESINA-PI

THE DIFFICULTIES IN THE INCLUSION OF DISABLED STUDENTS IN THE MUNICIPAL SCHOOL IOLANDA RAULINO, TERESINA-PI

Apresentação: Comunicação Oral

Eulália Letícia Silva Souza¹; Anna Luiza Macedo Silva²; João Victor de Almeida Gomes³;
Adriana Ferreira de Sousa⁴

DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VCOINTERPDVL.2018.00035>

Resumo

A escola tem como principal potencialidade a construção formal e social do indivíduo. O direito a educação é garantido a todos, através da Constituição Federal, dessa forma as pessoas com deficiência também devem ter seus direitos garantidos e cumpridos. O presente artigo buscou compreender como está situada a inclusão das crianças com deficiência (como essa criança com dificuldades é acolhida? O que estruturalmente e de ação lhe é disponibilizado para sua inclusão?), bem como está a pedagogia direcionada a estes alunos, por meio da investigação de declarações e conferências que tratam da educação de pessoas com deficiência. Neste estudo a metodologia desenvolvida foi uma pesquisa quantitativa - a partir da consulta a documentos para coleta de dados - e qualitativa a partir da observação do desempenho dos alunos em sala. Sendo norteadas por três aspectos qualitativos definidos: o acolhimento, o suporte – de pessoal ou estrutural -, e a aprendizagem dos alunos selecionados para a pesquisa, que nomeamos de “tripé qualitativo”. Ainda na perspectiva qualitativa, foi realizado também um questionário com professores visando compreender como ocorria a inclusão destes alunos na escola. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Iolanda Raulino, localizada no bairro Poti Velho, em Teresina, PI, na oportunidade concedida pelo Programa Residência Pedagógica (RP). Constatou-se que a aprendizagem dos alunos com deficiência, nesta escola, foi tida como insuficiente, evidenciando que a escola não possui uma pedagogia centrada na criança. Em que apesar da escola favorecer a mobilidade destas crianças em suas dependências, não apresenta um recrutamento ou treinamento de professores na aprendizagem de alunos com deficiência. A respeito da inclusão, a escola não desenvolve nenhum plano de conscientização e ambientação para alunos com deficiência, favorecendo o bullying e sua exclusão até pelos próprios companheiros de sala. Conclui-se que para conseguir a tão almejada aprendizagem destes alunos e sua inclusão é preciso compreender suas necessidades educativas, fornecer-lhes mecanismos que os auxiliem na construção de conhecimentos e flexibilizar o currículo para obter uma melhor forma de avaliar.

¹ Graduando de Lic. em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí – IFPI, eulalialeticia@outlook.com

² Graduanda de Lic. em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí – IFPI, macedoannaluy@gmail.com

³ Graduando de Lic. em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí – IFPI, jvpcom62@gmail.com

⁴ Mestre em Educação, Prof.ª Esp. em Educação Especial, Orientadora da disciplina de Instrumentação para o Ensino Fundamental, Instituto Federal do Piauí – IFPI, adrianafs27@gmail.com

Palavras-Chave: Deficiência, ação, pedagogia, dificuldades, inclusão.

Abstract

The main potential of the school is the formal and social construction of the individual. The right to education is guaranteed to all, through the Federal Constitution, so that people with disabilities also have their rights guaranteed and fulfilled. The present article sought to understand how the inclusion of children with disabilities is located (how is this child with difficulties received? What structurally and with action is made available for inclusion?), As well as the pedagogy addressed to these students through consultation in statements and conferences dealing with the education of people with disabilities. In this study the methodology developed was a quantitative research - from consultation to documents for data collection - and qualitative from the observation of students' performance in the classroom. Be guided by three defined qualitative aspects: the reception, the support - personal or structural - and the learning of the selected students for the research, which we call "qualitative tripod". A questionnaire was also carried out with the teachers, in order to understand how the inclusion of these students occurred in the classes. The research was carried out at the Municipal School Iolanda Raulino, located in the Poti Velho neighborhood, in Teresina, PI, at the opportunity granted by the Residence Pedagogical (PR) Program. It was found that the learning of students with disabilities in this school was considered insufficient, evidencing that the school does not have a pedagogy focused on the child. Although the school encourages the mobility of these children in its facilities, it does not present a recruitment or training of teachers in the learning of students with disabilities. As for inclusion, the school does not develop any awareness and ambition plan for these students with disabilities, favoring bullying and their exclusion even by their own colleagues. It is concluded that in order to achieve the desired learning of the students and their inclusion, it is necessary to understand their educational needs as a consequence of the deficiency, to provide mechanisms to help them build knowledge and to flexibilize the curriculum to obtain a better way to evaluate.

Keywords: Disability, action, pedagogy, difficulties, inclusion.

Introdução

A escola é potencialmente o domínio formal no qual todos os indivíduos constroem-se socialmente, tendo como respaldo para tanto a Constituição Federal, segundo a qual, “*A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*” (1988, CAP. III, ART.205). Dessa forma incluir a todos, neste espaço formativo que é a escola, torna-se uma premissa básica para difusão destes direitos constitucionais essenciais à pessoa com dificuldades. Uma vez que a escola, para além de ofertar acesso ou cumprir a permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos e idade (LDB, 1996, art.4º), deve proporcionar a plena inclusão da pessoa com dificuldades, com vistas na qualidade

educacional do aluno, culminando em sua aprendizagem plena, tendo como parâmetro legal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ensejo do Programa Residência, na Escola Municipal Iolanda Raulino, no município de Teresina- PI, a presença de alunos com dificuldades, incitou a investigação acerca da realidade inclusiva a qual estes estudantes fazem parte. Diante disto, o presente estudo buscou compreender como está situada a inclusão destas crianças (como essa criança com dificuldades é acolhida? O que estruturalmente e de ação lhe é disponibilizado para sua inclusão?), bem como está a pedagogia direcionada a este aluno.

Partindo a investigação dos pressupostos de declarações (como de Jomtien e Salamanca) e conferências (como a da Guatemala e sobre os direitos das pessoas com deficiência) importantes decorridas da década de 90 ao início deste século, que abordam uma pedagogia centrada na criança com dificuldades. As quais primam no tocante às abordagens educacionais para pessoas com deficiência: os resultados efetivos da sua aprendizagem, sua inserção nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças e seu desenvolvimento potencial humano, de dignidade e autoestima.

Nesta perspectiva a inclusão efetiva da criança e jovem na escola campo de estudo, foi pautada em três aspectos qualitativos essenciais: o acolhimento, o suporte estrutural e a postura pedagógica professor e as dificuldades que este aponta ante a inclusão destes alunos. Por meio de consulta a documentos como ficha de notas, avaliações de aprendizagem, além da observação da interação e participação nas aulas dos alunos, podemos traçar e delinear a realidade vivenciada por estes alunos diante do que chamamos neste trabalho de *“tripé qualitativo”*.

Fundamentação Teórica

Ao longo das últimas décadas houveram importantes conferências e convenções engajadas na buscarem em dialogar e discutir propostas e abordagens a serem implementadas na educação de pessoas com deficiência específicas, deixando documentado os direitos defendidos e abordagens educacionais congregadas e acordadas.

Partindo dos pressupostos discutidos nestes espaços a educação passa a ser, unanimemente, um direito irrevogavelmente de todos, em que a ampliação da educação básica, mobilização de recursos e fortalecimento da solidariedade internacional a fim de

universalizar com qualidade a educação foram pontos notoriamente elencados com primordiais para o êxito da inclusão nas escolas.

Pioneiramente, segundo a Declaração de Jomtien (JOMTIEN, 1990) , devemos concentrar atenção na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, já que é esta tem por finalidade proporcionar ao indivíduo condições fundamentais para sua vida social: desde exercer sua cidadania a uma atividade social, o trabalho. Em que a mesma propõe em prol da inclusão a criação de programas complementares alternativos para efetivar a aprendizagem dos alunos com deficiência nesta faculdade. Além disso é estabelecida uma estrutura de ação, que diz respeito a como se deve realizar a educação da criança com deficiência, a partir de suas aspirações e condições, uma vez que entende que a mesma tem o direito esboçar como deseja aprender ser educada.

Propõe-se uma pedagogia centrada na criança, logo seus desejos, capacidades, limitações são considerados para elaboração de um método educativo bem-sucedido. Dessa maneira a escola e sua estrutura tem de moldar-se para receber o estudante com deficiência, e não o oposto, que infelizmente é o que acontece.

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4)

Ainda na Conferência Mundial sobre Deficiência congregam o aporte de serviços e assistências extra, em contribuição à escola para efetivar a inclusão no âmbito desta. De maneira com que as escolas regulares pudessem conter escolar especiais ou unidades das mesmas, para que a assistência profissional especializada possa auxiliar até mesmos na definição dos níveis curriculares que cada criança ou jovem em sua condição esteja adequado, delineando o nível de cognição de cada estudante, e transpondo o tabu “como avaliar?”.

Para a Declaração de Salamanca, educar de forma inclusiva é o meio mais exitoso para laborar a solidariedade entre as crianças e com necessidades especiais e seus colegas (1994, p.5). Logo, a luta pela ampliação de acesso culminou nos anos 90 com a proposta de educação inclusiva, que traz em seu cerne:

Uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade (GLAT, 2005 p. 04).

Outro ponto alvo da pesquisa foi o acolhimento da escola, como um todo, dos alunos com deficiência. Nesse sentido, no ambiente escolar deve-se prevenir e eliminar todas as formas discriminatórias para com as pessoas com deficiência, proporcionando sua plena integração no meio social. Esta premissa para inclusão segue os desígnios advindos e consolidados com a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência Especiais, regulamentada em nosso país pelo Decreto nº 198, segundo o qual:

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. (2001, Art. 1º)

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ou Convenção da Guatemala, também chamada por ter ocorrido lá, estabelece seu entendimento sobre o conceito de deficiência, bem como o que se tem por discriminação, obviamente. Segundo a qual, *deficiência* e *discriminação*, seriam respectivamente, a restrição em qualquer faculdade do indivíduo – física ou mental, permanente ou transitória – que limite a pessoa à sua vida cotidiana, agravada por questões econômicas e sociais e a exclusão, diferenciação, preferência, baseada em deficiência recorrente ou passada comprometendo a igualdade dessa pessoas diante dos demais (Convenção da Guatemala, 1999).

Dessa forma, torna-se sabido a identidade do que se busca, a real pretensão para incluir as pessoas com deficiência, quais as perspectivas consideradas no desenvolvimento pleno da sua inclusão, e o mecanismo *feedback* para avaliação os êxitos e dificuldades no cumprimento da Convenção da Guatemala.

Os documentos internacionais que tratam da inclusão apresentam as diretrizes para a adoção de uma perspectiva social e educacional inclusiva, todavia, conforme aponta Lustosa

(2011, p. 07), a compreensão e adoção da inclusão “*adquire contornos próprios em função do fato de que este conceito, enquanto construção social, depende do contexto histórico, econômico e cultural no qual está inserido.*”. Complementando essa ideia, Ropoli et al, afirmam que:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que a relação entre ambas não se ordena em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade *normal* é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (ROPOLI et al. 2010 p. 07)

A escola é o espaço privilegiado para que todos se beneficiem com o convívio com as diferenças e, naturalmente, vivam suas identidades construídas a partir da sua individualidade e das relações sociais das quais fazem parte.

Metodologia

O desenho metodológico desenvolvido neste estudo foi uma pesquisa quantitativa - a partir da consulta a documentos para coleta de dados, sendo a ficha de notas, avaliações, atividades em classe – e qualitativa a partir da observação desempenho dos alunos em sala, com vistas na interação e participação do aluno, além de roteiro aplicado com os professores quanto a inclusão pedagógica em sala.

Ambas as análises foram norteadas por três aspectos qualitativos definidos: o acolhimento, o suporte – de pessoal ou estrutural -, e a aprendizagem dos alunos selecionados para a pesquisa, que nomeamos de “*tripé qualitativo*”, por entendermos serem inerentemente inseparáveis. Oportunizada pelo programa Residência Pedagógica (RP), a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Iolanda Raulino, localizada no bairro Poti Velho, na cidade de Teresina-PI, com 10 (quatro) alunos do 6º ano, de diferentes turmas, com alguma deficiência física ou intelectual, com laudo ou reconhecida pelos professores.

Seguindo cronograma do Programa RP, fizemos levantamento de informações do contexto escolar para compreensão do primeiro aspecto segundo nosso “*tripé qualitativo*” :

o acolhimento do aluno com deficiência na escola, tanto por parte dos funcionários como dos demais colegas.

Assim, para fomentar a compreensão sob o aspecto de *acolhimento* levantamos questionamentos como: há receptividade da escola para com os alunos com deficiência? Há a integração desse aluno dentro e fora da sala de aula com os demais colegas e demais participantes do ambiente escolar? Há parcerias ou ações com a comunidade para a educação bem-sucedida das crianças com deficiência educativas? Para responder estas perguntas a partir das constatações observadas seguimos a Estrutura de Ação em Educação Especial, proposta na Declaração de Salamanca, com enfoque nas seções dos Fatores Relativos à Escola e Perspectivas Comunitárias.

No tocante ao aspecto *suporte*, seja ele estrutural ou de pessoal, a análise também se pautou na Declaração de Salamanca, atendo-se às subseções: Recrutamento e Treinamento de Educadores e Serviços Externos de Apoio. De forma que, o aspecto qualitativo observado lançado na realidade da escola campo era espelhado nos compromissos estabelecidos na Declaração de Salamanca, comparando compromissos *versus* realidade da escola, a fim de responder questões como: que é feito? Porquê?

A *aprendizagem*, como aspectos qualitativo, foi investigada na perspectiva quantitativa a partir da ficha de notas e também qualitativa, a partir da observação da interação e participação em sala dos estudantes, bem como a pedagogia desenvolvida sondada pela aplicação de roteiro a quatro docentes. Pautando-se as premissas da estrutura ação da Declaração de Salamanca e Declaração da Guatemala, que trata da discriminação e plena inclusão do aluno à escola. Para coleta dos dados foi solicitado a professora da disciplina de Ciências, supervisora na escola do programa RP, o acesso a documentos como a ficha de notas. O roteiro com quatro questões, as três primeiras temáticas ao nosso “*tripé qualitativo*”, e a última acerca de dificuldades que impedem a inclusão segundo o docente, tanto das áreas de Letras, Pedagogia e Ciências.

Com o apanhamento de todos os dados qualitativos advindos dos aspectos acolhimento e suporte, e além quantitativos, no caso da aprendizagem, desenvolveu-se uma discussão destes resultados correlativizando-os com o “*tripé qualitativo*” desenhado como esqueleto do estudo: a partir do que está estabelecido legalmente e o que ocorre na realidade na escola em estudo.

Resultados e Discussão

Para harmonizar o entendimento da relação entre elementos investigados o “tripé qualitativo”, invertemos a ordem dos aspectos, assim tomemos a aprendizagem a primeiro momento, a qual em consulta a ficha de notas dos alunos foi tida como insuficiente, uma vez que todas eram muito baixas. Os baixos resultados suscitaram aferir: como se dava a avaliação destes alunos? Sendo respondido pelos docentes e constatada de uma forma comum a todos os outros sem respeito a suas deficiências ou dificuldades, não disponibilizando programas complementares que atendam a tais demandas para a aprendizagem do aluno com deficiência.

Logo, os alunos com deficiência não lograram êxito nesse sistema de avaliação tradicional de prova escrita, de maneira que as notas qualitativas atribuídas pela professora a partir de atividades realizadas em sala, eram as que constavam nos registros. Ou seja, estes alunos não possuíam na realidade rendimento algum, haja vista que em consequência do que na Declaração de Salamanca, é tido como a ideia de que um molde serve a todos. Tal realidade destitui a escola da inclusão uma vez que segundo Salamanca:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às deficiências diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (1994, p.5, seção II).

Ainda mais grave que isso os alunos passam para os anos seguintes, apesar da defasagem em sua aprendizagem, por meio da atribuição de nota. Seja claro que a mesma não é uma questão de que a aprendizagem do aluno com deficiência seja inclusivamente utópica no meio regular, pelo contrário, já que isto é reflexo da desestruturação em educação especial na instituição escolar.

A escola, infelizmente, não vivencia a pedagogia centrada na criança como sugere a Declaração de Salamanca (1994), com efeito não educa centrada nos resultados efetivos da aprendizagem dos alunos com deficiência especiais, de acordo com a Declaração de Jomtien (1990). Neste aspecto, a realidade da aprendizagem educacional destas crianças não passa de um faz de conta: os alunos vão para a escola, mas infelizmente não conseguem desempenhar as atividades propostas por conta de suas dificuldades. Dessa maneira, seguindo o entendimento de discriminação da Declaração da Guatemala (1999), a escola termina por não

os discriminar explicitamente, mas também não os inclui, por não lhes oportunizar chances e mecanismos que lhe auxiliem em sua construção educacional.

Entretanto, como apontado na Declaração de Salamanca, a Estrutura de Ação em Educação Especial, a aprendizagem resulta de outros fatores intrínsecos à inclusão da pessoa com deficiência, presentes no nosso “*tripé qualitativo*” como sendo: o suporte e o acolhimento dados a estes alunos.

Referente ao suporte que a escola detém, estruturalmente a escola permite ao aluno ter mobilidade em suas dependências, porém quanto ao recrutamento e treinamento de educadores com interesse na aprendizagem dos alunos com deficiência não é realizado. Todavia, programas complementares a partir de testes, que ajudem a satisfazer as dificuldades na aprendizagem das crianças são realizados, ressaltado seu enfoque em exames avaliativos regionais e nacionais, sem discriminar alunos deficientes de alunos sem deficiência. Do contrário, uma boa prática de ensino inclui avaliar as deficiências do aluno, adaptar o currículo, bem como usar tecnologias auxiliares, individualizando a didática de ensino para aproveitamento diverso de habilidades (Declaração de Salamanca, 1994, p 10, seção II).

O serviço externo de apoio, a partir da Declaração de Salamanca (1994, p.12), como sendo profissionais especializados (professores-consultores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc.) é timidamente representado por estudantes de curso técnico em enfermagem. Sua contribuição centra-se apenas na acomodação em sala, locomoção nas dependências, dando seguridade aos familiares que a criança não correrá nenhum risco físico enquanto permanece no ambiente da escola. Portanto, além de serem obrigatoriamente somente acadêmicos em um curso técnico, estes futuros profissionais estão mais para acompanhantes, que para auxiliares dos alunos com deficiência. Sendo este o suporte dado pela secretaria educacional, que é grandemente insuficiente e indigno às oportunidades de aprender dos alunos com deficiência.

No terceiro e último aspecto, verificamos e entendemos a raiz de questões anteriores. Quanto ao acolhimento do aluno com deficiência, a escola a primeiro instante a receptividade da escola para com as crianças suscitaria sua dedicação ao aluno com deficiência, entretanto ela não cumpre mais que a lei neste quesito. Nenhuma atividade de conscientização ou ambientação destes estudantes é feita por parte do corpo escolar, muito menos com a comunidade, o que gera, respectivamente, bullying e ignorância.

A partir da aplicação do roteiro com quatro questões pertinentes ao “*tripé qualitativo*” proposto neste estudo, sondamos o reconhecimento dos alunos deficientes, sua metodologia e dificuldades da inclusão na perspectiva profissional docente. Sendo traçado um perfil dos mesmos, os quais já são todos na maioria de meia idade, com mais de uma década de exercício docente, o que presume bastante experiência em sala de aula, como mostra a tabela abaixo.

Tabela1. Perfil dos professores. Fonte: Própria.

DOCENTE	IDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ANOS DE DOCÊNCIA
1	59 anos	Lic. em Letras Inglês	18
2	49 anos	Lic. Plena em Pedagogia	25
3	25 anos	Mestre em Letras Português	2
4	45 anos	Lic. em Ciências Biológicas, Esp. no Ensino de Ciências	18

O quadro de alunos com alguma deficiência, seja com laudo ou não, que os professores reconhecem é cerca de 10 alunos, em que somente um único docente diz não ter nenhum aluno com deficiência, curiosamente o docente mais jovem. Quando questionamos se os professores haviam tido alguma formação especializada, seja durante a graduação ou em uma formação continuada para trabalhar com estes alunos, unanimemente disseram que não tiveram nenhuma formação especializada, aqueles com formação mais antiga sequer uma disciplina que se habilita ao trabalho com esses alunos.

Além disso, questionou-se haver adequação do currículo e flexibilização dos conteúdos em sua prática pedagógica, todos os quatro professores disseram não o fazer. Um relatou que: *“Pois é muito difícil para entender essas necessidades devido ao número de alunos que temos, além da cobrança de resultados”*. Essa afirmativa mostra que a pedagogia centrada na criança tão bem definida em Salamanca (1994), não é adotada, uma vez que a quantidade de alunos inviabiliza das especificidade ao trabalho pedagógico em sala de aula na busca de resultados, contrariando a perspectiva da pedagogia centrada na criança. Além disso, mostra que na realidade, entendendo-se como o contrário de incluir, temos uma escola excludente, como definida por Rapoli et. al (2010).

Os professores indagados sobre quais as principais dificuldades que enfrentavam para a inclusão do aluno na sua prática pedagógica responderam indicando a falta de formação e

profissionais especializados que auxiliasse na construção cognitiva do aluno deficiente. Uma professora relatou: *“Não saber como se comunicar com ele (aluno), como chamar sua atenção”*, outra professora disse: *“Não sei sequer como avaliar... eu acabo atribuindo um nota a partir do que dá de ‘aproveitar’ com o que eles fazem em sala – uma atividade, um trabalho-, alguns nem isso”*. Outro docente afirmou como grande dificuldade: *“A falta de formação e a falta de profissionais especializados para o acompanhamento adequado.”*, e completou: *“É angustiante ver um aluno(a) portador(a) de deficiência cumprindo horário em sala regular e não ter como aprender.”*.

Ainda quanto ao acompanhamento especializado durante as observações em sala verificamos que alguns alunos com deficiência estavam faltando, sendo esclarecido por uma das professoras que isso devia-se ao fato de a acompanhante ter tido o contrato expirado e deixado de vir, o que somente duas semanas depois foi corrigido, com a substituição por outra profissional.

Conclusões

Diante de todos os dados e discursos apontados acerca da realidade da aprendizagem dos alunos na escola alvo do estudo, lamentavelmente, frente aos três aspectos finalizados, o aluno não está incluso ao ambiente escola, apenas ocupa um espaço. A aprendizagem do aluno com deficiência não ocorre, uma vez que não lhe são sequer dadas oportunidades diversas e flexíveis de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Esta realidade não utiliza a pedagogia centrada na criança indicada para a pessoa com deficiência.

O suporte dado ao aluno para a busca de conhecimento é restrito a um auxiliar, caracteristicamente acompanhante, que é um estudante na área especializada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Agravando-se pelo fato de que o professor é tradicional e seu trabalho comum e generalista para com todos os estudantes, denunciando a falta de oferta de recrutamento e treinamento de educadores por parte dos órgãos regionais de educação. Logo, o acolhimento desse aluno não ocorre, ele adentra a escola como outro aluno que tenha ou não, deficiência ou dificuldades, iguais ou diferentes às suas.

Infelizmente, a ausência de ativismo na escola para com a atenção às crianças com deficiência ou dificuldades, resulta em bullying por parte dos colegas que não são educados para respeitar a individualidade do outro e tampouco, quando existentes, sua deficiência. Válido registro de que se tratam de crianças de ensino fundamental menor, em formação de

caráter, não cabendo cogitar que quaisquer atitudes educativas em prol de acolher e incluir o colega com deficiência será vã. Entretanto, há sim perspectiva de mudança de postura por parte da escola e da comunidade em prol da inclusão dos alunos com deficiência. Segundo a Declaração de Salamanca:

A combinação das perspectivas educativas e sociais em prol da educação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respectivos esforços. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 43)

Fica claro que para educar em uma escola inclusiva, temos que acolher esse aluno, de maneira a enxergar e compreender sua deficiência educativas, desde o órgão regional responsável ao colega em classe. Subsequente, fornecer-lhes mecanismos para construção do seu conhecimento de acordo com sua deficiência ou dificuldade, primar sua singularidade na pedagogia adotada em sala, flexibilizar o currículo para poder ter meios de como avaliar, e identificar onde se precisa complementar alternativamente para proporcionar e alcançar, a tão almejada aprendizagem do aluno com deficiência.

Referências

Brasil (1989). Constituição Federal do Brasil. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, São Paulo: ANDE/Cortez, 1990.

DECLARAÇÃO da Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

GLAT R.; FERNANDES E. F. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão: MEC/SEESP. 2005.

LUSTOSA, A.V.M.F. Inclusão na Contemporaneidade: múltiplos significados. In: SANTOS, C. A. Et al. Educação inclusiva, direitos humanos e diversidade. Parnaíba: Siert, 2011.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

O.N.U. / Unesco. (1994) Declaração de Salamanca. Espanha: Salamanca. Pessoti, I. (1984). Deficiência Mental: da Superstição à Ciência. São Paulo: EDUSP.

ROPOLI, E. A. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.