

# Educação inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das escolas

**Resumo:** O artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa sobre educação inclusiva realizada em 26 escolas da rede de ensino público do Estado do Rio Grande do Sul, o que corresponde a 10% do total de escolas estaduais da cidade de Porto Alegre. Tratou-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, usando metodologia quantitativa e análises interpretativas acerca dos indicadores: a) formação inicial do corpo docente; b) formação continuada e investimento em ações formativas; c) índices do IDEB; d) número total de alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial; e) tipos de necessidades educacionais especiais; f) situação arquitetônica do prédio; g) condições de acessibilidade, h) disponibilidade e uso de Tecnologias Assistivas. Os resultados indicam que a situação da educação inclusiva no Estado carece de investimentos e debates, além de aprofundamento conceitual e prático que subsidie a prática docente e a inclusão de fato dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular. As condições arquitetônicas, de acessibilidade e o investimento em tecnologias assistivas mostrou-se escasso na maioria das escolas. Pode-se verificar que a legislação não está sendo cumprida em muitos dos ambientes escolares pesquisados. A legitimação da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais não tem a devida correspondência em relação à qualificação docente e à participação ativa da comunidade escolar. Pretendemos com este artigo, dar visibilidade a estes resultados a fim de discutir e problematizar questões polêmicas e atuais em educação inclusiva.

**Palavras-chave:** educação inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Condições de Acessibilidade. Tecnologias Assistivas.

**Sueli Souza dos Santos**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
suelisantos-s@hotmail.com

**Aline Reis Calvo Hernandez**

Pós-Doutora em Psicologia Social  
alinehernandez@hotmail.com

**Amanda Grasiela da Luz Peres**

Graduada em Administração e Serviços de Saúde pela UERGS  
amandaperes@hotmail.com

## Introdução

Falar sobre educação inclusiva é falar de diversidade, de diferença, de direitos humanos, de solidariedade. Este entendimento não deixa espaço para afirmações tautológicas do tipo: “somos todos diferentes” ou “ser diferente é normal”, expressões frequentemente utilizadas pelas mídias ou em alguns discursos de caráter institucionais. Tampouco faz sentido enquadrar a diferença em padrões diagnósticos como normal ou patológico.

Defender a universalidade da diferença, nestes casos, parece propor um apagamento das diferenças. As diferenças constitutivas sejam culturais, étnicas, sexuais, religiosas ou genéticas não podem ser equivalentes às diferenças determinadas por síndromes genéticas, disfunções motoras, perceptivas ou diferenças intelectuais quer em termos de déficit ou altas habilidades. Além do mais, negar

(1) A partir de agora usaremos a sigla (NEE) para necessidades educacionais especiais.

as diferenças individuais é negar as constituições subjetivas; não iguala as pessoas.

Nesta perspectiva, quando nos debruçamos sobre o tema da educação inclusiva é interessante tomar a educação no seu contexto, valores, hábitos, costumes em dada comunidade, e suas transmissões transgeracionais. Implica também a capacidade de socialização e civilidade. Do ponto de vista formal e técnico, podemos dizer que a educação busca desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e éticas do ser humano. Além do que, a educação é um direito fundamental do ser humano e deve ser garantido pelo Estado.

O termo educação inclusiva aponta para mais uma questão a ser ressaltada, qual seja, se inclusiva, a educação inclui a todos. Pensemos então que no processo educativo o ensino, a aprendizagem de conhecimentos e as habilidades formam um tripé que concerne a todos os envolvidos. Ensinar conteúdos teóricos, conceituais é ensinar a pensar sobre o já estabelecido e questionar estes saberes. Pôr interrogantes sobre o instituído abre possibilidades de avanço do pensamento.

Ao se interrogar sobre sua práxis e nas dificuldades de transformações que o processo de aprendizagem e educação produz nos educandos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos com necessidades específicas de aprendizagem ou sem nenhuma dificuldade aparente, o educador está ele próprio, implicado em seu fazer pedagógico. O professor, enquanto educador é também um elemento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, está implicado no aprender a fazer-se docente, incluído nas dificuldades relativas às condições de seu próprio trabalho.

A capacitação para o ensino de pessoas que apresentam deficiências em aprendizagem, decorrentes de alguma limitação em suas funções intelectuais, afetivas, motoras ou qualquer outro déficit, exige práticas pedagógicas e recursos que venham a auxiliar na aprendizagem.

A formação de professores contempla, em seus projetos pedagógicos, disciplinas que trabalham conteúdos relativos à legislação onde, claramente, determina normas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>1</sup> Entretanto, não assegura a capacitação da formação docente na práxis que atende às demandas desta população específica. Ressaltamos com isso que: necessidades educacionais especiais e necessidades de aprendizagem

especiais, não são sinônimos, assim como educação e aprendizagens também não o são.

Entendemos que as NEE estão fundamentadas na preservação da dignidade humana; na busca da identidade e exercício da cidadania. As necessidades de aprendizagem especial se relacionam à aplicação pedagógica e metodológica de ensino nas áreas de conhecimento, contemplando àqueles estudantes que apresentem qualquer nível de dificuldade ou impossibilidade de aprendizagem. Este processo implica a aprendizagem do próprio professor na readequação de suas práticas, didática e conhecimento. A educação inclusiva inclui a todos no processo de aprendizagem.

No entanto, a exigência legal de atualização e capacitação de professores como compromisso do próprio Estado, não garante que as proposições das políticas de capacitação profissional produzam efeitos de transformação da visão dos professores sobre a densidade deste trabalho, tão específico, que garanta efetivamente que a escola seja um espaço adequado para atender as demandas de pessoas com necessidades particulares e especiais de aprendizagem.

O fazer docente, a contínua atualização da literatura específica de conhecimento faz parte da progressão da qualificação dos professores, na medida em que esta acumulação se refletirá no cotidiano de sala de aula, nos laboratórios, nas produções científicas e na aprendizagem de seus educandos.<sup>2</sup> Neste sentido, a necessidade da formação continuada dos professores independe das áreas de conhecimento, nível de dificuldade conceitual ou condições de aprendizagem dos educandos.

As dificuldades ou as necessidades especiais em aprendizagem oferecem aos professores a oportunidade de questionar seu fazer docente, buscar soluções para as suas próprias deficiências sobre como ensinar. Ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda. Não saber como lidar com pessoas que apresentem limitações motoras, perceptivas, intelectuais ou afetivas impõe um constante aprendizado ao professor.

Também põe questão sobre como avaliar o rendimento dos educandos. Perguntamos: O padrão de avaliação geral, estandardizado, padroniza o quê? O conhecimento do educando? O conhecimento do educando em comparação a um grupo? Um padrão de resposta esperado independente das condições de aprendizagem? Respostas automáticas sem espaço de reflexão, dúvida ou questionamento? Então, quando se avalia um educando, o que estamos avaliando?

(2) O termo educando remete à ontologia da Pedagogia da Libertação, cunhado por Paulo Freire. No entanto, sabemos que nem todo docente se relaciona com seu aluno nessa perspectiva. Neste texto usaremos o termo educando por entendermos a prática docente e inclusiva como construção de aprendizagens.

(3) Reserva 10% de sua cota de ingresso a pessoas com NEE.

Talvez, apresentar necessidades de aprendizagem especiais não seja a questão de fundo da educação inclusiva.

O desenvolvimento de práticas e políticas voltadas para o ensino e aprendizagem precisa respeitar a diversidade dos processos. Em termos de aquisição de conhecimentos, diferentes tempos de apropriação de saberes diversos, readequação de proposições e objetivos sobre a função do ensino, na educação para todos, devem contemplar a diversidade como constitutiva da natureza humana.

Pensando sobre questões tão abrangentes como educação, aprendizagem, formação de professores, pessoas com necessidades educativas especiais, buscamos investigar as demandas e dificuldades das escolas públicas. Acreditamos que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)<sup>3</sup> enquanto universidade pública, deva se aproximar da realidade destas escolas como forma de reorientar a formação de seus cursos em Pedagogia, contribuindo para a capacitação e fortalecimento do ensino e aprendizagem de professores e comunidade escolar.

## Fundamentação Teórica

Tomando como ponto de partida que a universidade deva aproximar seus conhecimentos da realidade, delineamos esta pesquisa, partindo do seguinte interrogante: como trabalhar com educandos com NEE em escolas regulares, preservando a aprendizagem do conjunto dos mesmos, sem desconsiderar as especificidades de cada um?

Pensamos que os educandos, independente de idade, são diferentes entre si, quer sejam constatadas limitações, deficiências ou não, seu desempenho não terá uniformidade, exigindo dos educadores uma atenção sobre a individualização do ensino, dos alvos, da didática e da avaliação. Além disso, temos de pensar que muitas dificuldades na aprendizagem são reflexos de situações sociais adversas, ou seja, fatores psicossociais da vida escolar e familiar de cada um. Outras derivam do próprio processo e práticas de ensino adotadas. O olhar do professor produz o educando.

A temática da inclusão passa a ser objeto de estudos no meio acadêmico, assim como na sociedade, abrindo caminho para reflexão, transcendendo a sala de aula. Falar de inclusão é evidenciar a necessidade da sociedade e das pessoas com deficiência procurarem adaptar-se mutuamente, na tentativa de viabilizar

uma sociedade mais equitativa em termos de oportunidades de formação intelectual, cultural, mas ainda de condições de espaço no mundo do trabalho.

Em 1994, quando da assinatura da Declaração de Salamanca, firmada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, ficou evidenciada de parte destes países, a necessidade de políticas públicas para a educação inclusiva. No mesmo ano, o Brasil determina, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que os educandos com necessidades especiais deveriam ser matriculados, preferencialmente, no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, estabeleceu o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, adotando esta nova modalidade de educação. (BRASIL, 1996)

Esta proposição estabelece o fim das escolas de educação especial como único destino para estudantes com necessidades educativas e de aprendizagem especiais. Lembremos que para Skliar (2001, p. 16): “Incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-las fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da Educação Especial”.

Dados obtidos no Censo Demográfico do IBGE de 2010 referem que 95,2% das crianças de 6 -14 anos frequentam escolas de educação básica, públicas e privadas do país. Porém, a legislação que propõe a matrícula dos educandos com NEE no ensino regular, não garante a inclusão de fato, somente de direito.

Lembremos também que a pesquisa de Gai (2007), sobre sujeitos com história de deficiência mental e sua inclusão em classes regulares nos anos finais do ensino fundamental, aborda questões relativas ao distanciamento entre a lei e a aplicabilidade dos princípios da LDBEN/96. Apesar do empenho de sua implementação, segundo este autor, ainda não houve tempo suficiente para que as escolas queiram nos Municípios, ou mesmo nos Estados, habilitar seus professores no enfrentamento deste árduo trabalho.

No entanto, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 25-6), encontra-se apoio para a tomada legal do processo de inclusão. A educação especial, conforme especificação da LDBEN, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, está assim formulada:

Artigo 24, § 1º - ‘entende-se como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, garantindo serviços

educacionais especiais, como forma de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação escolar no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação'.

Relembremos que os princípios que norteiam o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais estão fundamentados nos seguintes elementos: a preservação da dignidade humana; a busca da identidade e o exercício da cidadania.

O respeito e a valorização da diversidade dos educandos implica a escola em suas responsabilidades no estabelecimento de criação de espaços inclusivos. O foco de discussão é centrado na função social da escola, para que suas ações educativas favoreçam a interação social, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. Assim: “em conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico”.

Tomamos como referência Freire (1996), para quem é preciso levar em conta o conhecimento do educando em processo contínuo de diálogo com as disciplinas. Além disso, estimulando a atitude de liberdade, valorizando a experiência de vida como primordial para o efetivo aprendizado. Cada educando, com suas capacidades e limitações, são portadores de possibilidades de produzir algum conhecimento. A valorização do conhecimento subjetivo potencializa o repertório de respostas possíveis de cada um, independente de suas capacidades ou limitações. Para o autor, só é possível ensinar em processo, ou seja, onde o ato de transmissão cria oportunidade para construção em que o educando se torna sujeito do seu conhecimento; assim as duas partes do processo, ou seja, educador e educando passam pela aprendizagem.

Nestas condições é possível desenvolver a consciência crítica e a capacidade de uma aprendizagem criativa. Cabe aos educadores estimular os seus educandos a verificarem seus conhecimentos e suas próprias descobertas, produzindo pessoas autônomas na busca de conhecimento. Freire (1996) acredita que formar é muito mais que dar uma forma ao humano, mas implica em atentar para a necessidade de uma formação ética dos educadores.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada mapeou e diagnosticou a situação da educação inclusiva junto às escolas estaduais do município de Porto Alegre. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e interpretativa, usando metodologia quantitativa. Para tal, foi desenvolvido um questionário de coleta de dados contendo perguntas fechadas e de múltipla escolha acerca das variáveis: a) número total de professores da escola; b) formação dos professores (inicial e continuada); c) número total de alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial; d) situação arquitetônica; e) condições de acessibilidade, f) disponibilidade e uso de Tecnologias Assistivas; g) levantamento das ações de formação de professores; h) avaliação no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com o Portal do MEC, se define IDEB como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado pelo MEC/Brasil em 2007, é apresentado numa escala de zero a dez, medindo a qualidade de cada escola e de sua rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante e nos índices de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e a nota seis correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Os questionários foram aplicados em 26 escolas estaduais de ensino regular. Assim, a abrangência da pesquisa se deu em 10% sobre o total de escolas estaduais do município. Todas as escolas pesquisadas foram visitadas pela equipe de pesquisa que aplicou os questionários, preferencialmente aos gestores e supervisores escolares.

Os dados foram analisados através de cálculos comparativos sobre os percentuais totais e parciais, além de análises interpretativas acerca das respostas obtidas. O perfil dos participantes corresponde à: 62% são supervisoras escolares, 23% diretoras e vice-diretoras e 14% professoras. Esta informação é relevante, considerando que a maioria dos respondentes (mais de 80%) ocupavam cargos de organização ou gestão pedagógica na escola.

Quanto ao perfil dos professores, do total das 26 escolas pesquisadas encontramos 680 professores que completaram estudos de graduação (formação inicial), 165 com estudos de pós-graduação distribuídos em diferentes níveis: 155 cursaram especialização, 8 realizaram o mestrado e 2 completaram estudos de doutorado.

Somente 58 professores completaram a formação em nível de Ensino Médio, curso de Magistério. O que chama atenção nestes dados é que apenas 24% do total de professores continuaram seus estudos e realizaram pós-graduação.

Adiante debateremos em detalhe as questões relativas à formação inicial e continuada de docentes e suas implicações no ensino/aprendizagem. Passamos agora a análise dos principais resultados encontrados, propondo discussões e problematizações acerca da educação inclusiva e suas dimensões.

## Análise e discussão dos resultados

Nesta seção do artigo discutiremos os principais resultados encontrados, sublinhando suas relações com questões teóricas e epistemológicas concernentes ao campo da Educação. Discutiremos a relação das estatísticas descritivas encontradas com questões de formação de professores, atendimento de alunos com NEE, aspectos legais, éticos, aprofundando e problematizando as diferenças entre ensino, educação e aprendizagem.

Os primeiros resultados que passamos a analisar evidenciam a falta de capacitação técnica ou, mais amplamente, de formação continuada dos professores do ensino regular para atender aos alunos com NEE.

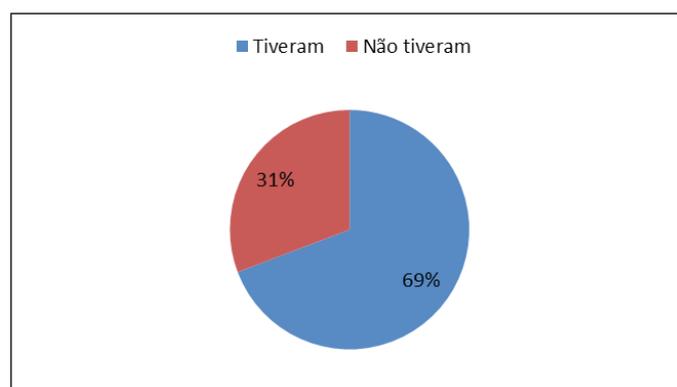
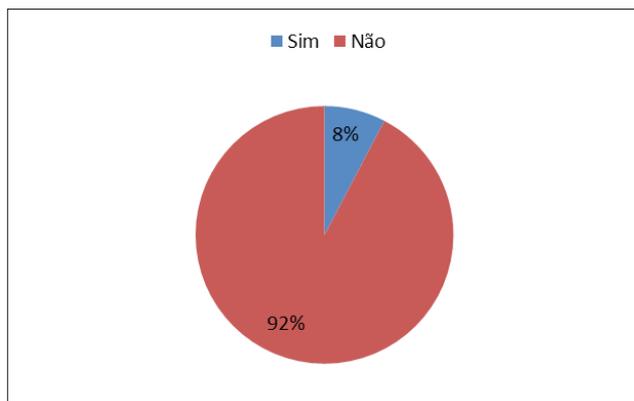


Figura 1 - . Formação continuada

Observa-se que 69% das escolas pesquisadas realizaram formações continuadas oferecidas pelo governo do Estado. Considerando a obrigatoriedade do Estado em realizar ciclos e programas de formação e qualificação de seu corpo docente, nos surpreende que 31% das escolas manifestem a ausência deste investimento. Quando perguntadas acerca de formações continuadas específicas

em educação inclusiva, os índices ainda se agravam. Como vemos na Figura 2, em 92% das escolas não houve nenhuma capacitação docente com esta ênfase, ou seja, os professores não foram qualificados para trabalhar com educandos com NEE.

Figura 2 - Formação em educação inclusiva



Não obstante, a proposição do MEC, segundo a LDBEN/96 (BRASIL, 1996), capítulo V, é clara quando expõe que a educação deve ser oferecida preferencialmente no ensino regular, para pessoas com NEE, independentemente das deficiências apresentadas. As escolas têm que oferecer uma estrutura de acessibilidade e pessoas formadas e qualificadas nestas temáticas, mas essa implantação dos serviços ainda não foi efetivada. Essa estrutura, no entanto, tem que ser construída com vagar, de acordo com cada realidade social onde a escola se insere.

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os portadores de necessidades especiais. Haverá quando necessário apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

Há necessidade de um trabalho de informação e formação que venha a dar sustentação aos profissionais da educação como um todo. Estes devem ser incluídos no processo, repensando sua prática, resignificando a função social da educação. Mas, como são definidos os conteúdos desenvolvidos nas formações continuadas?

As formações se embasam em pesquisas sobre as dificuldades docentes em suas práticas de ensino?

Neste sentido, Perrenoud (2001) propõe alguns critérios para pensarmos numa formação docente de alto nível, discutiremos cinco deles: 1º Uma transposição didática fundamentada em análises sobre as práticas e suas transformações; 2º Um projeto de formação organizado em torno a competências; 3º Aprendizagens que possam se desenvolver através da solução de problemas, formulação de hipóteses a partir da reflexividade; 4º Avaliação formativa com base na análise do trabalho desenvolvido; 5º Tempos e dispositivos para integrar o aprendido junto à escola e comunidade.

Para o autor, o reconhecimento de uma competência docente inclui a identificação de situações que devem ser resolvidas, a proposição de soluções, as decisões que devem ser tomadas e, ainda, a explicitação dos saberes, das capacidades, esquemas de pensamento e procedimentos éticos que devem ser adotados. Atualmente define-se uma competência como a capacidade de enfrentar situações novas e/ou análogas através de múltiplos recursos cognitivos: criatividade, saberes, capacidades, valores, informação, percepções, avaliações etc.

Mas estes recursos não estão garantidos na formação inicial de docentes, nem mesmo na formação continuada. Algumas competências docentes só se constroem através da prática, através dos “saberes da experiência”, pela formação de novos esquemas de pensamento e de ação.

No início deste artigo afirmamos que aprendizagem, ensino e educação não são sinônimos. Vejamos melhor estas questões. Na formação docente uma boa parte dos saberes não são saberes que o professor adquire para ensinar (aprendendo a ensinar), mas que deverão ser ensinados. Aqui já encontramos uma primeira dificuldade: os saberes disciplinares encontram-se descolados de uma prática, sem referencial de realidade. Principalmente na formação inicial de professores, não se aprende como, onde e para quem ensinar, mas o que ensinar. Mas o domínio de conhecimentos disciplinares não garante o uso de competências docentes pedagógicas, sociológicas e didáticas.

É a prática docente que revela ao professor diferentes problemas, colocando em questão o teoricamente aprendido. Ao enfrentar problemas em sala de aula, na escola e junto à comunidade escolar, os docentes vão tomando consciência dos limites de seus recursos

metodológicos e vão sentindo a necessidade de mais formação. Mas a ideia fundamental para aprender a ensinar é enfrentar situações práticas/reais e construir saberes a partir destas situações.

Neste sentido, a formação de professores poderia orientar-se a partir de aprendizagens emergentes das soluções e proposições de problemas, a partir de relatos e da socialização de experiências surpreendentes e exitosas ou fracassadas. No último caso, surgiria uma comunidade de pensamento sobre as dificuldades enfrentadas em proporcionar processos de aprendizagem junto a alguns grupos de educandos. Um processo de avaliação e análise reflexiva sobre a prática permite que os conhecimentos prévios sejam retomados e contextualizados a partir de novos saberes em formação.

Não obstante, Perrenoud (2001) nos chama atenção para um aspecto importante: formação teórica e formação prática não constituem uma dicotomia. A formação é um processo integrado e deve ser teórico, prático, reflexivo e crítico a um só tempo. Assim, é fundamental que os professores se responsabilizem em articular teoria e prática e a rever modelos teóricos descontextualizados. É necessário, ainda, que os docentes se sintam desafiados em suas competências, na resolução de novos problemas educacionais que se apresentam.

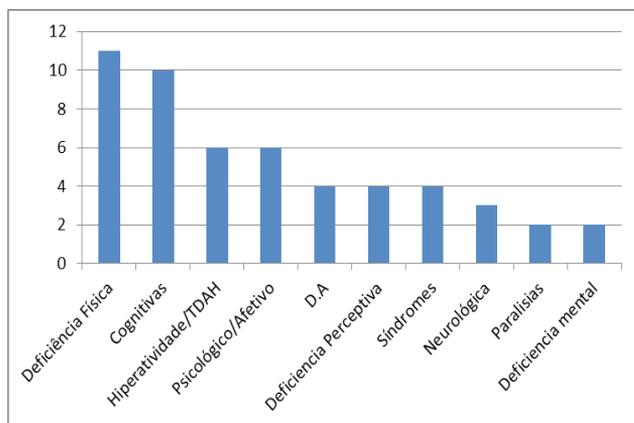


Figura 3 - Tipos de deficiências identificadas

Neste sentido, observamos que do total das escolas pesquisadas (Figura 3) quase 90% afirmou possuir educandos com NEE, inclusive, manifestaram muita clareza ao tipificar as deficiências identificadas. Dentre as mais citadas apareceram: deficiências físicas, cognitivas seguidas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as de ordem psicológica. Mas, o que nos informam estes dados? Se os docentes não possuem formação em

educação inclusiva como desenvolvem competências e podem intervir junto a estes educandos? Sob que referências, bases teóricas ou metodológicas apresentam uma tipificação sobre as deficiências identificadas?

Pensar na formação docente e no desenvolvimento de habilidades e competências do professor é somente uma parte do caminho. Não há ensino e, conseqüentemente, não há aprendizagem sem uma articulação adequada dos tempos e dispositivos de integração dos saberes. (PERRENOUD, 2001) A noção de integração designa a relação estabelecida entre os diversos componentes da formação docente: trabalho teórico, epistemológico articulado a projetos. Evoca, ainda, processos de incorporação de novos saberes e a avaliação de sua eficácia na prática de ensino. Os tempos e dispositivos são importantes ao desenvolvimento de aprendizagens.

Assim, não basta que um docente esteja disposto a desenvolver a aprendizagens junto aos educandos com NEE. É preciso pensar no manejo das tecnologias assistivas, na estrutura e nos tempos curriculares e em momentos de integração, onde suas práticas serão acompanhadas por outros docentes, discutidas e avaliadas.

Deve-se, ainda, pensar em projetos escolares interdisciplinares e transversais que articulem diferentes recursos e saberes provenientes de diferentes áreas e componentes do currículo, integrando diferentes segmentos da comunidade escolar: funcionários, familiares, discentes, docentes. Em relação aos tempos e dispositivos escolares, o atendimento aos alunos com NEE exige, além da formação docente, investimento em infraestrutura (acessibilidade) e o uso de tecnologias assistivas.

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva foi criado em 1988 como um importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act*. Compreende todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.<sup>4</sup>

Nesta pesquisa, 73% das escolas pesquisadas manifestaram não dispor de recursos e tecnologias adequadas ao atendimento dos educandos com deficiências, e somente 27% das escolas contam com sala de recursos e móveis adaptados. Então, como um educando com NEE poderá ampliar suas habilidades funcionais se não dispõe de recursos e dispositivos de aprendizagem acordes às suas

necessidades? Como se sentirá neste ambiente educacional? No que tange à acessibilidade universal dos prédios escolares, os dados também nos surpreendem, como podemos ver no gráfico a seguir.

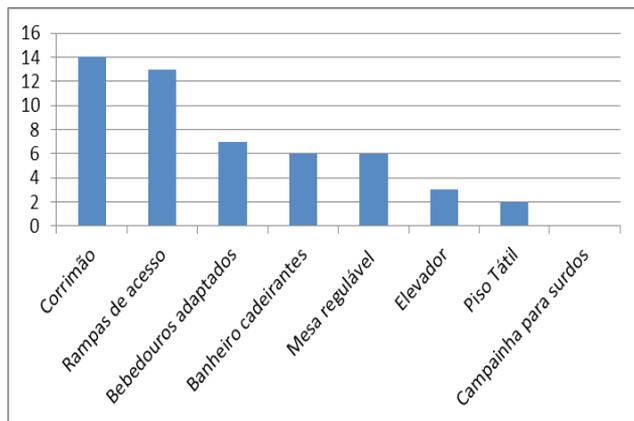


Figura 4 - Estrutura de acessibilidade

Para pensar a educação precisamos postular princípios epistemológicos substanciais, que coloquem o ser humano e a ampliação de suas potencialidades no centro do processo. As políticas e práticas na área da educação inclusiva vão além da inserção/absorção das pessoas com NEE à rede de escolas. Para além da inserção, é preciso discutir e entender a inclusão de crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema regular de ensino.

Um passo importante é passar a considerar que todo educando que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerado com NEE, sendo dever da escola se adaptar aos educandos e não o contrário. Assim, as práticas de ensino devem ser diversificadas e realizadas num espaço comum a todas as crianças. Neste sentido, a pesquisa que apresentamos encontra mais resultados que merecem discussão.

Quando as escolas foram questionadas sobre a necessidade e importância de usar tecnologias assistivas como ferramenta importante à aprendizagem, 7% não responderam e 14% manifestaram não saber o que são tecnologias assistivas. Lembremos que os questionários foram aplicados, preferencialmente, junto aos gestores e coordenações pedagógicas das escolas. O mais preocupante é que mais da metade, 54% dos casos admitiram que seus alunos não fazem uso de tecnologias assistivas em sala de aula, pois são desnecessárias.



Figura 5 - Necessidade e uso de tecnologias assistivas em sala de aula

Em termos de dispositivo legal, a Declaração de Salamanca (1994) também ressalta esse ponto, pois os educandos com NEE devem receber o apoio necessário para que a educação seja eficaz. De acordo com a Declaração, a Educação Inclusiva poderá promover a solidariedade, o desenvolvimento de habilidades e o respeito entre os alunos:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças em desvantagem ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

No entanto, sabe-se que as leis normatizam princípios de igualdade de forma homogênea, desconsiderando, muitas vezes, as singularidades dos grupos sociais envolvidos. Neste sentido, será preciso pensar em políticas educacionais que visibilizem, valorizem e respeitem a diversidade para além da inclusão. Uma proposta pedagógica de educação inclusiva deve integrar diferentes áreas e saberes dentro de um modelo de convivência permanente. A escola é uma das instâncias sociais da Educação, ou seja, é corresponsável na tarefa de educar. Aponta-se a necessidade da socialização desde a escola para o desenvolvimento de uma sociedade multicultural.

## Considerações Finais

As escolas têm um longo caminho a percorrer na aprendizagem do trabalho pedagógico (SANTOS, 2007) e nenhuma proposta pedagógica garante que o processo será um modelo aplicável a toda e qualquer comunidade escolar. Pensar sobre o tema da educação inclusiva supõe analisar as dificuldades que se impõem em sua implementação, considerando que o percurso da formação de docentes apresenta lacunas com relação a espaços de discussão que oportunizem a construção de instrumentos e metodologias de apoio no cotidiano da prática docente.

A pesquisa revelou, em suas diferentes fases, muitas resistências por parte das escolas, além de dificuldades conceituais com relação aos temas propostos. O trabalho de campo exigiu que todas as escolas fossem visitadas para que a coleta de dados fosse concluída. E, ainda que tenhamos consultado gestores e coordenações pedagógicas, os resultados evidenciaram vazios de conhecimento e de práticas consonantes à educação inclusiva e que visibilizem a diversidade.

Os dados evidenciam que a situação da educação inclusiva no Estado carece de debate, aprofundamento conceitual, além de investimentos e políticas públicas que ampliem a formação e acompanhamento dos docentes, além da adequação dos espaços educativos quanto a tecnologias assistivas e acessibilidade.

As práticas pedagógicas sem sustentabilidade na formação e capacitação continuada dos professores, no cotidiano da educação, implicam na manutenção da dicotomia entre a aplicabilidade da lei e sua instalação no sentido de garantir a educação inclusiva como um processo que envolva toda a comunidade escolar e a educação.

À imposição legal, sem a devida qualificação da comunidade escolar, se somam outros agravantes como a falta de (in)formação, de recursos humanos, materiais e de acessibilidade que levam a limitações no processo da educação inclusiva. As professoras, nesta pesquisa, identificam dez indicadores de deficiências, no entanto, mais da metade da amostra não reconhece a necessidade do uso de tecnologias assistivas em sala de aula. Os dados evidenciam que as escolas não apresentam adequação à universalidade de acessibilidade arquitetônica, o que *a priori* impossibilitaria o acesso físico ao ambiente escolar.

O término desta pesquisa nos deixa algumas questões em aberto, tais como: a) As escolas estão desenvolvendo as políticas de atendimento aos educandos com NEE? b) Como os educandos estão sendo incluídos nos processos de aprendizagem? c) Como a educação inclusiva é contemplada nesta realidade?

Como proposta de seguimento da pesquisa, vemos a necessidade e urgência de aprofundar a investigação junto à comunidade escolar, a fim de entender as falhas e carências no que tange a formação profissional, além de subsidiar propostas de ações de extensão, criando espaços de capacitação integrando a universidade à comunidade escolar, com o propósito de educar para a diversidade.

### Inclusive Education: Difficulty between discourse and practice in the school routine

**Abstract:** This paper presents the main results of a research into Inclusive Education that was conducted in 26 public schools in the State of Rio Grande do Sul; this number corresponds to 10 percent of the total of state schools in the city of Porto Alegre. This exploratory, descriptive research has adopted a quantitative methodology and interpretative analyses of the following indicators: a) teachers' initial education; b) continued education and investment in educative actions; c) IDEB indexes; d) total number of students having some kind of special education need; e) kinds of special education needs; f) architectural features of the school building; g) accessibility conditions; h) availability and use of Assistive Technologies. The results have evidenced that Inclusive Education in the State not only lacks investments and debates, but also conceptual and practical depth to underpin both the teacher practice and the inclusion of students with special education needs who are enrolled in regular courses. Favorable architectural conditions, accessibility and investment in assistive technologies have been scant in most of the schools. It is possible to see that the laws have not been fulfilled in several of the school settings surveyed. The legitimation of inclusion of people with special education needs has not had the due correspondence in terms of teacher qualification and active participation of the school community. With this paper, we aim at giving visibility to these results in order to discuss and problematize polemical and current issues in Inclusive Education.

**Keywords:** Inclusive Education. Special Educational Needs. Accessibility Conditions. Assistive Technologies.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei n. 9493 de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> . Acesso em: 26 mar. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Necessidade e Benefícios. 2012. Disponível em: [http://www.social.mg.gov.br/images/stories/conferencias/texto%20base\\_](http://www.social.mg.gov.br/images/stories/conferencias/texto%20base_)

texto%20orientador%20e%20seus%20anexos.pdf > . Acesso em: 16 fev. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Assembléia dos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial. Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: UNESCO, 1994.

GAI, D. N. Processos Inclusivos: vozes de sujeitos com história de deficiência mental. Pesquisa de Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).

HERNANDEZ, A. Diálogo e abertura às diferenças. *Jornal Mundo Jovem*, Ano 49, n. 415, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: 26 mar. 2014.

PERRENOUD, Philippe. La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* Tradução de María Eugenia Nordenflycht. Santiago, v. 14, n. 3, p. 503-523, 2001.

SANTOS, Sueli Souza dos. *Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>> . Acesso em: 11 abr. 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <[www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br)> . Acesso em: 9 out. 2011.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

---

Recebido em 12/04/2013, aceito para publicação em 21/05/2013.