

Educação inclusiva: um diagnóstico das escolas de Ribeirão Preto quanto às ações de acesso e acessibilidade¹

Inclusive education: a diagnosis of the schools of Ribeirão Preto as to access and accessibility action

Marcos Alves Fontes²

Carla Regina Rachid Otavio Murad³

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 25/09/2020

Publicado em: 30/09/2020

Resumo:

A palavra inclusão, tão debatida, discutida e comentada nos dias atuais, deve ser, de fato, aplicada na sociedade moderna em que todos vivem. A exclusão de pessoas, sejam quais forem as deficiências que elas apresentem, não cabe mais no vocabulário dos dias de hoje, onde é exigido cada vez mais respeito e igualdade de direitos para qualquer um. De todos os lugares e ambientes em que se deva promover o termo inclusão, a escola deve ser a pioneira, com ações e prioridades, sejam eles dados pelos governantes ou por empresários, a fim de se garantir a verdadeira oportunidade para todos. Utilizando-se de um relato de pesquisa de campo, através da utilização de uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa-interpretativa, o presente trabalho avaliou alguns quesitos quanto a presença da inclusão de alunos com deficiência física, auditiva e visual em escolas regulares municipais, estaduais e privadas da cidade de Ribeirão Preto, a fim de verificar o cumprimento de obrigações impostas pela lei brasileira de inclusão de pessoas com deficiência. Para tanto, nos baseamos em legislações e políticas públicas como a lei nº13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência que serviram de insumo para a construção de um questionário aplicado em campo. Os resultados mostram que as escolas da rede privada apresentam adequações e estruturas favoráveis para o acesso e acessibilidade dos alunos com deficiência, com a presença integral de salas de recursos multifuncionais, incluindo diferentes recursos pedagógicos, com a presença do atendimento educacional especializado, bem como pelas melhores condições de acessibilidade das respectivas edificações, o que promove a maior procura, e conseqüentemente a maior porcentagem de alunos, comparada com a rede pública de educação.

Palavras-chave: inclusão; educação inclusiva; lei Brasileira; acessibilidade.

Abstract: The word inclusion, so debated, discussed and commented on today, must, be applied in the modern society in which everyone lives. The exclusion of people, whatever the deficiencies they present, no longer fits in today's vocabulary, where more and more respect and equal rights are required for anyone. Of all the places and environments in which the term inclusion should be promoted, the school must be the pioneer, with actions and priorities, whether given by government officials or by entrepreneurs, to guarantee the real opportunity for all. Using a research report, through the use of an exploratory research, of an applied nature (field) and with a qualitative-interpretive approach, the present work evaluated some questions regarding the presence of the inclusion of students with physical, hearing and visual disabilities in regular municipal, state and private schools, in the Ribeirao Preto city. The intention is to verify the fulfillment of obligations imposed by the Brazilian law for the inclusion of people with disabilities. The results show that private schools have adaptations and favorable structures for the access and accessibility of students with disabilities, with the full presence of multifunctional resource rooms, including different pedagogical resources, with the presence of specialized educational services, as well as better accessibility conditions for the respective buildings. These promote greater demand, and consequently the higher percentage of students, compared to the public education network.

Keywords: Inclusion; inclusive education; Brazilian law; accessibility.

¹ Artigo apresentado na disciplina Trabalho de conclusão de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

² Docente dos cursos superiores em Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, e dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Automação Industrial e em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Sertãozinho. Graduado em Engenharia Mecânica (UNESP), Mestre em Ciência e Engenharia dos Materiais (UFSCar), Doutor em Ciência e Engenharia dos Materiais (UFSCar), Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual (UNIFEI), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM), e Licenciado em Mecânica (FATEC). E-mail: marcos.fontes@ifsp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3137-8260>

³ Docente de Língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFTM. Graduada em Letras-Tradução Inglês (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (Unicamp) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). E-mail: carlamurad@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-2624>

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Introdução

Recentemente, mais precisamente em julho de 2015, instituiu-se a lei brasileira de inclusão de pessoas com deficiência (lei nº13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência), cuja finalidade é de assegurar e promover, em condições de igualdade, os exercícios dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e de cidadania (BRASIL, 2015).

Atualmente, devido a constante evolução do mundo e da sociedade, o respeito e a igualdade de direitos são atributos indispensáveis neste mundo tão moderno. Todas as ações tomadas pela sociedade, incluídas aquelas tomadas por ações governamentais, devem levar em conta o termo denominado de “Inclusão”, principalmente aquela relacionada com a acessibilidade.

Segundo a própria lei nº13.146/2015, e a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, e ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, considera-se uma pessoa com deficiência, aquela que apresenta impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015; CENSO ESCOLAR, 2019).

Ainda, segundo a lei nº13.146/2015, cita-se que é dever do estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência a efetivação de diversos direitos, como por exemplo o direito à saúde, ao transporte, à acessibilidade, ao respeito e especificamente o direito à educação. Este último, é assegurado quando na existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

O Art. 28 da lei nº13.146/2015, referente ao Capítulo IV “Do direito à educação”, cita-se que incumbe ao poder público, dentre outras coisas, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, aprimorando os sistemas educacionais para garantir condições

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Desta forma, este trabalho tem como objetivo avaliar a prática de inclusão de algumas escolas regulares municipais, estaduais, e da rede privada, dos ensinos básico e/ou médio, existentes na cidade Ribeirão Preto. O trabalho justifica-se como contribuição em verificar, informar e discutir sobre as ações e as implementações referentes a se promover a chamada educação inclusiva no quesito acessibilidade, quando no atendimento de pessoas com deficiências física, visual e auditiva, garantindo o cumprimento das obrigações descritas na própria lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência nº13.146/2015. Como metodologia, utilizou-se do procedimento de relato de pesquisa, através de uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada (campo), de abordagem qualitativa-interpretativa, por meio da aplicação de um questionário estruturado com base na referida lei.

Insumos para a construção de indicadores de avaliação de inclusão: ações de acesso e acessibilidade

Segundo o Ministério da Educação (2006), o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é o de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças existentes. Através do reconhecimento das diferentes necessidades de seus alunos, a escola integradora deve adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, estes devem receber todo o apoio adicional necessário para assegurar uma educação eficaz.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que possui como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. Deve-se garantir, desta forma, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

A PNEEPEI funcionou, neste artigo, como pano de fundo para a reflexão realizada a seguir, sobre os principais pontos que nortearam a construção dos indicadores da avaliação, tais como: educação escolar inclusiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais. Discorreremos brevemente sobre cada um destes.

Educação Escolar Inclusiva

Antes de definir o conceito de Educação Inclusiva, faz-se necessário o entendimento da palavra denominada Inclusão. Segundo Guebert (2012), o termo inclusão não apenas se refere a um processo destinado às pessoas com necessidades especiais, mas, sim, a quaisquer mecanismos que necessitem de adequações, sejam eles de ordem curricular, física, metodológicas e, até mesmo, afetiva, para transformarem-se enquanto agentes sociais.

De acordo com Freire (2008), a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Com relação à educação, Dutra e Griboski (2005) definem inclusão como sendo a transformação do sistema educacional de forma a organizar os recursos necessários para alcançar os objetivos e as metas para uma educação de qualidade para todos. É um processo que se fundamenta em vários pilares: na presença do aluno na escola (acesso) enquanto sujeito de direito; na participação em um ambiente acessível (acessibilidade), com relacionamentos livres de preconceitos, discriminação (integração) e com um currículo aberto e flexível (inclusão pedagógica, escolar); e na construção do próprio

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

conhecimento com a sua participação integral, aprendendo e se desenvolvendo (incluir-se).

Ainda no contexto educacional, Freire (2008) define o termo inclusão como sendo o ato de defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem-se das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, levando em conta as suas necessidades, interesses e características.

Para Glat (2007), a educação inclusiva significa um novo modelo de escola, com a existência de procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem, em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos.

Desta forma, pode-se caracterizar como uma escola inclusiva aquela que é apoiada por um conjunto de princípios, como a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, o desenvolvimento de currículos amplos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos, o respeito às diferentes formas de aprender, o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a acessibilidade física e nas comunicações, e o trabalho colaborativo na escola (DUTRA e GRIBOSKI, 2005).

Sendo assim, ainda de acordo com Dutra e Griboski (2005), considera-se dentre os indicadores para a gestão dos sistemas educacionais inclusivos, o cumprimento da legislação, as políticas de acesso, a realização do diagnóstico, as redes de apoio, a articulação de políticas intersetoriais, a formação de professores, as condições de acessibilidade, a participação dos professores e demais profissionais da educação, a participação da comunidade, a formação de conselhos escolares, as adequações curriculares, e a identificação e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Posto tudo isto, corroborando com a posição de Glat (2007), muitas iniciativas denominadas de Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo de integração denominado de integracionista. Ainda segundo a autora, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Uma maneira de contornar este discurso, é disponibilizar profissionais e professores de serviços de apoio especializado, bem como trabalhar na flexibilização curricular, para dar a resposta

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

educativa adequada a aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT, 2007).

Deficiência Física

De acordo com Censo Escolar (2019), deficiência física é definida como sendo impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. Pode-se exemplificar alguns tipos de deficiências físicas como a paraplegia, tetraplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, entre outros.

Com relação às pessoas com algum tipo de deficiência física, Guimarães (2000) enfatiza que a inclusão se manifesta pela transformação das atitudes, do comportamento, da administração, do atendimento e da organização físico-espacial ao longo do tempo. Portanto, para este caso, inclusão se manifesta através da acessibilidade.

Acessibilidade é definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da norma NBR 9050, como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes e diversos outros elementos, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015).

Especificamente às pessoas em cadeiras de rodas (P.C.R.), a norma NBR 9050 ressalta alguns pontos importantes a serem verificados em uma edificação, como as formas de comunicação e sinalização horizontal e vertical, o dimensionamento de circulação para mobilidade com a utilização das rampas, especificações de equipamentos mecânicos como o elevador, a plataforma elevatória para percurso vertical e inclinado e/ou a esteira rolante horizontal e inclinada, assim como pontos importantes a serem analisados em estacionamentos (número de vagas e sinalizações) e banheiros destinados a estas pessoas (ABNT, 2015).

Deficiência Visual

De acordo com Duran e Prado (2006), as condições de acesso por pessoas com quaisquer tipos de deficiência, aplicam-se a todos os estabelecimentos de ensino, de qualquer tipo de modalidade, sejam eles públicos ou privados. A acessibilidade deve ser

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

garantida em qualquer que seja o ambiente da escola, como as salas de aulas, os laboratórios de informática ou de atividades práticas, bibliotecas, sala dos professores, coordenadores e direção, como também nas áreas comuns de pátio, refeitório ou ainda banheiros.

Segundo Censo Escolar (2019), a deficiência visual é definida como sendo a perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, variando o nível, podendo ser classificada como cegueira ou baixa visão.

Duran e Prado (2006) citam a necessidade, para os deficientes visuais, da presença de sinalização e comunicação abrangente com letras em braile, ou com o uso de símbolos apropriados, em todos os prédios para facilitar a compreensão de todos. Há também a necessidade da presença do piso tátil de alerta junto as escadas, rampas e ao mobiliário, quando estes apresentam obstáculos ou saliências. Pilares devem ser isolados em locais de pouco fluxo de pessoas e os sanitários, acessíveis em cada pavimento, devem possuir barras de apoio e lavatório no mesmo ambiente.

Duran e Prado (2006) ainda citam que a familiarização com o ambiente escolar pelo deficiente visual é fundamental, onde faz-se necessário um primeiro reconhecimento com o auxílio de uma pessoa, conduzindo-o em todos os ambientes. Caso alguma característica do ambiente seja mudado, o aluno com deficiência deve ser avisado.

Para Mosquera (2010), além da necessidade de diminuição das barreiras arquitetônicas existentes nas escolas, tornando-as como escolas inclusivas, há a necessidade da presença das salas multifuncionais. De acordo com Ministério da Educação (2019), as salas de recursos multifuncionais são ambientes que apresentam um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, que facilitam e contribuem com o atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com deficiências.

Segundo Golin e Bastos (2004) uma escola inclusiva ainda necessita, além dos recursos e materiais pedagógicos adaptados, de professores cada vez mais atualizados, através de práticas de formação continuada, para proporcionar um processo educacional mais satisfatório a todos os alunos.

Deficiência Auditiva

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

De acordo com Censo Escolar (2019), a deficiência auditiva é definida como impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Ressalta ainda, que são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua.

O Art. 28 do capítulo IV da lei nº13.146/2015 (BRASIL, 2015) incube ao poder público, dentre outras coisas, assegurar a formação e disponibilização de professores para atendimento educacional especializado de tradutores e intérpretes da Libras para pessoas com deficiência auditiva.

A atuação do tradutor/intérprete escolar segundo Damázio (2007) envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. O tradutor/intérprete tem a função de intermediar a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, e entre quaisquer outras pessoas presentes na comunidade escolar, como os pais ou os funcionários.

Além da presença deste profissional, é obrigação da escola comum de viabilizar sua escolarização em um turno e realizar o AEE em outro, contemplando neste caso o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da língua portuguesa (DAMÁZIO, 2007).

O ensino de Libras é o momento pedagógico onde o professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) trabalha a língua de sinais de acordo com o estágio de desenvolvimento do aluno, principalmente para conhecimento e aquisição de termos científicos (DAMÁZIO, 2007).

Ainda segundo Damázio (2007), no momento de AEE em Libras, os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados com o uso da língua de sinais pelos diversos professores, sendo este presencialmente surdo. E o AEE para o ensino da língua portuguesa, são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez, preferencialmente por uma professora graduada em língua portuguesa.

Cabe destacar, de acordo com o Censo Escolar (2019), que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização, a valorização dessa língua como primeira língua e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Também, para Damázio (2007), a proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, e para que seja efetivada de fato faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao AEE.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Segundo o Censo Escolar (2019), o AEE é considerado uma mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento a necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, são algumas funções do AEE. A realização do atendimento tem como objetivo complementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência tanto na escola como fora dela, e é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular caso a primeira não apresente (CENSO ESCOLAR, 2019).

De acordo com Damázio (2007), destacam-se três momentos didático-pedagógicos distintos para pessoas com deficiência auditiva. O momento AEE em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor; o momento AEE para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, para conhecimento principalmente de termos científicos; e o momento AEE para o ensino da língua portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez.

Para o caso de alunos com deficiência visual, o Censo Escolar (2019) cita alguns momentos de atendimento educacional especializado para o ensino do sistema braille, onde é abordado a utilização de métodos e estratégias para que o aluno se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita; e o ensino de técnicas de orientação e mobilidade, onde desenvolve-se atividades que auxiliam na orientação e mobilidade do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes, viabilizando a sua locomoção, com segurança e autonomia.

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Segundo Censo Escolar (2019), a sala de recursos multifuncionais é um espaço existente nas escolas de educação básica onde são realizados os atendimentos educacionais especializados. Este espaço é constituído por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atendimento de alunos da educação especial, matriculados em classe comum do ensino regular. O investimento para construção das salas de recursos multifuncionais pode ser originado de programas federais ou por meio de recursos próprios dos sistemas de ensino.

Para Ingles e Zaboroski (2016), a sala de recursos multifuncionais é um serviço especializado que complementa o atendimento educacional especializado em classe comum para alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo.

Metodologia

A modalidade de pesquisa utilizada para este trabalho apresenta-se como Relato de Pesquisa de campo, onde os objetivos estabelecidos a enquadra como uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa-interpretativa.

Para a obtenção dos resultados acerca da avaliação diagnóstica de algumas escolas da cidade de Ribeirão Preto, quanto ao cumprimento das obrigações descritas na lei nº213.146/2015, aplicou-se um questionário único para todas as escolas.

As questões existentes no questionário, denominado de “Questionário Educação Inclusiva – Ações de Acesso e Acessibilidade” (em Apêndice), foram definidas a partir do texto referente ao Capítulo IV da Lei nº13.146/2015, chamado “Do direito à educação”, onde as perguntas propostas e sugeridas foram pensadas com o intuito de relacionar ao texto descrito nos artigos Art.28 e Art.30 do referido capítulo, para verificar o cumprimento ou não das obrigações impostas pela Lei.

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

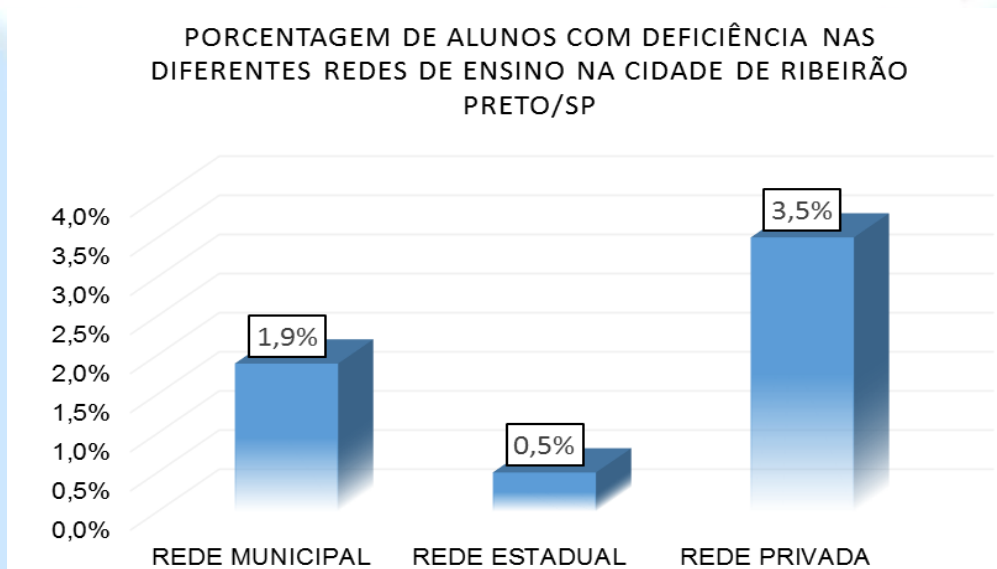
Foram selecionadas aleatoriamente 9 escolas distintas da cidade de Ribeirão Preto, que continham especificamente a existência dos ensinos básico (Fundamental 1 e 2) e/ou médio, sendo $\frac{1}{3}$ delas da rede municipal, $\frac{1}{3}$ da rede estadual e $\frac{1}{3}$ da rede privada de ensino. Representando 3% do total de 280 escolas dos ensinos fundamental e médio existentes na cidade (IBGE, 2018), podem, de alguma forma, contribuir para retratar ainda que de forma inicial, o panorama geral da implementação da política PNEEPEI a partir das análises e conclusões.

O questionário foi respondido por profissionais responsáveis e ligados a educação inclusiva das respectivas escolas, com um prazo máximo de resposta de duas semanas a partir da data de recebimento do mesmo.

Após a compilação dos dados, utilizou-se do software Excel 2013 e do software estatístico MINITAB Release 14, para geração dos gráficos e para a apresentação dos resultados.

Apresentação dos Dados e Discussão

O gráfico da Figura 1, mostra o resultado da porcentagem de alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, nas diferentes redes de ensino de escolas regulares na cidade de Ribeirão Preto/SP. A rede estadual apresenta a menor porcentagem, 0,5% (total de 2.402 alunos), a rede municipal conta com 1,9% de alunos com algum tipo de deficiência (total de 3.014 alunos), e a rede privada, maior número, com 3,5% do total de alunos da escola (total de 4.054 alunos).



FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Figura 1. Porcentagem de alunos com alguma deficiência nas diferentes redes de ensino de Ribeirão Preto/SP (Fonte: próprio autor).

A maior quantidade de alunos com alguma deficiência para as escolas particulares pode ser atribuída por dois fatores. A primeira está relacionada ao elevado IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade, que segundo dados de 2010 apresenta o valor de 0,800 (ranking 42° do Brasil) e é considerado como sendo “muito alto” (G1 ECONOMIA, 2013), o que favorece e promove uma maior procura de escolas particulares pela população. O segundo fator correlacionado com o primeiro é consequência da privatização escolar garantindo maiores investimentos em melhorias estruturais apresentadas nas referidas escolas, como a existência da sala de recurso multifuncional presentes em todas elas, a presença de profissionais do atendimento educacional especializado ou ainda com a presença de auxiliares de professores que acompanham de perto a rotina de cada aluno com deficiência, de modo individualizado, nas atividades escolares do dia-a-dia.

Dentre os recursos existentes na sala de recursos multifuncionais, destaca-se a presença de jogos como o xadrez, consciência corporal, baralho ampliado, pranchas de visuoconstrução, além de materiais de apoio e recursos visuais como o material dourado, ábaco, letras móveis, cards, alfabeto das boquinhas, e também a presença de livros e recursos tecnológicos como notebooks e tablets.

No caso das escolas municipais e estaduais, muitas delas não contemplam sala de recursos multifuncionais, sendo que apenas duas delas, ambas municipais, apresentam alguns recursos mais específicos, como a impressora e máquina em braile, scanner sonoro ou ainda alguns materiais e jogos pedagógicos adaptados para cada tipo de deficiência.

Os dados apresentados na Figura 1 estão parcialmente coerentes com os dados do Censo escolar da educação básica informada pelo INEP (2019), onde, comparando a educação inclusiva por dependência administrativa, constata-se que a rede municipal apresenta o maior número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, seguido pelas escolas estaduais e depois pelas escolas privadas, conforme pode ser visualizado no gráfico da

Figura 2.



FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

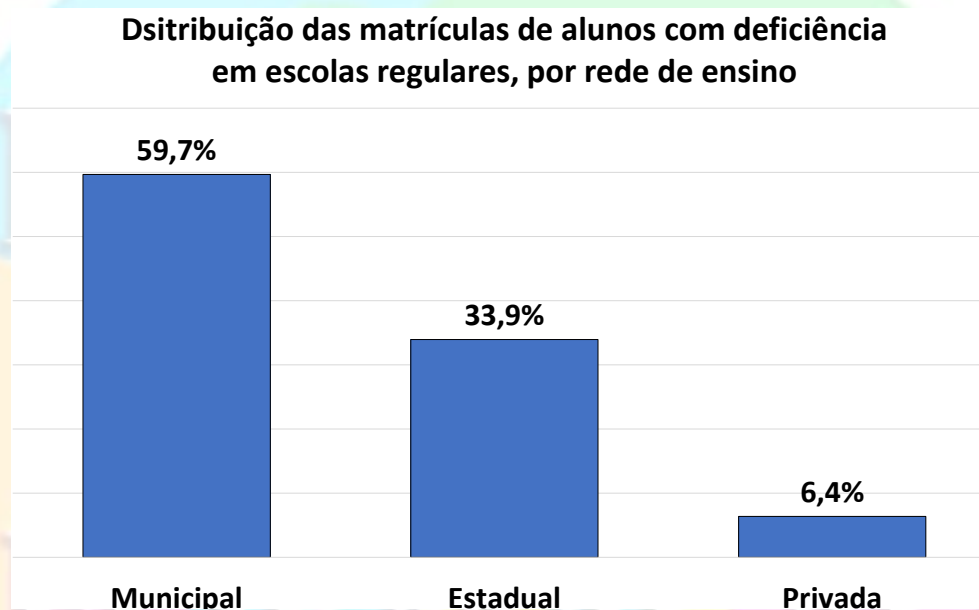


Figura 2. Distribuição das matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares por dependência administrativa (INEP, 2019).

Apesar da rede privada apresentar o maior número de alunos deficientes em uma escola regular, segundo esta pesquisa, ainda está muito longe de atender o número total de pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) a proporção de pessoas com deficiência na população brasileira é de 6,7% em números absolutos. Valor este que representa aproximadamente o dobro da porcentagem de alunos com algum tipo de deficiência dentro das escolas regulares particulares, por exemplo.

A resposta para esta diferença pode ser explicada pelos dados do INEP (2019), a qual apresenta resultados do percentual de matrícula de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de 4 a 17 anos de idade em classe comum e em classe especial. Parte das matrículas dos alunos deficientes são realizadas em classes comuns (90% das matrículas) e parte das matrículas realizadas em classes especiais. Ressalta-se que o número de matrículas em escolas regulares vem aumentando ao longo do tempo, conforme mostra a Figura 3.

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência

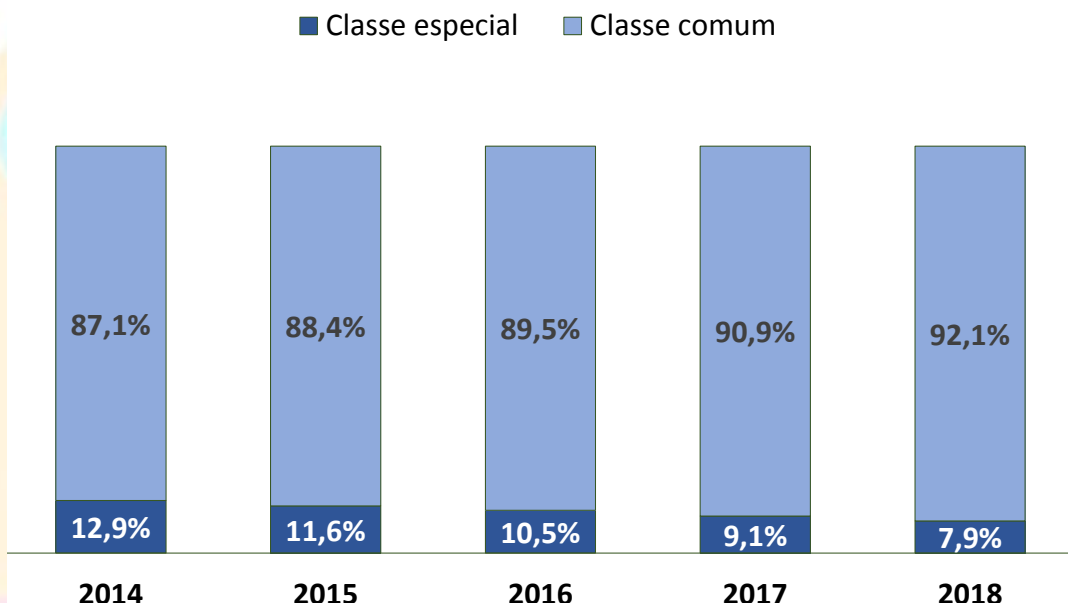
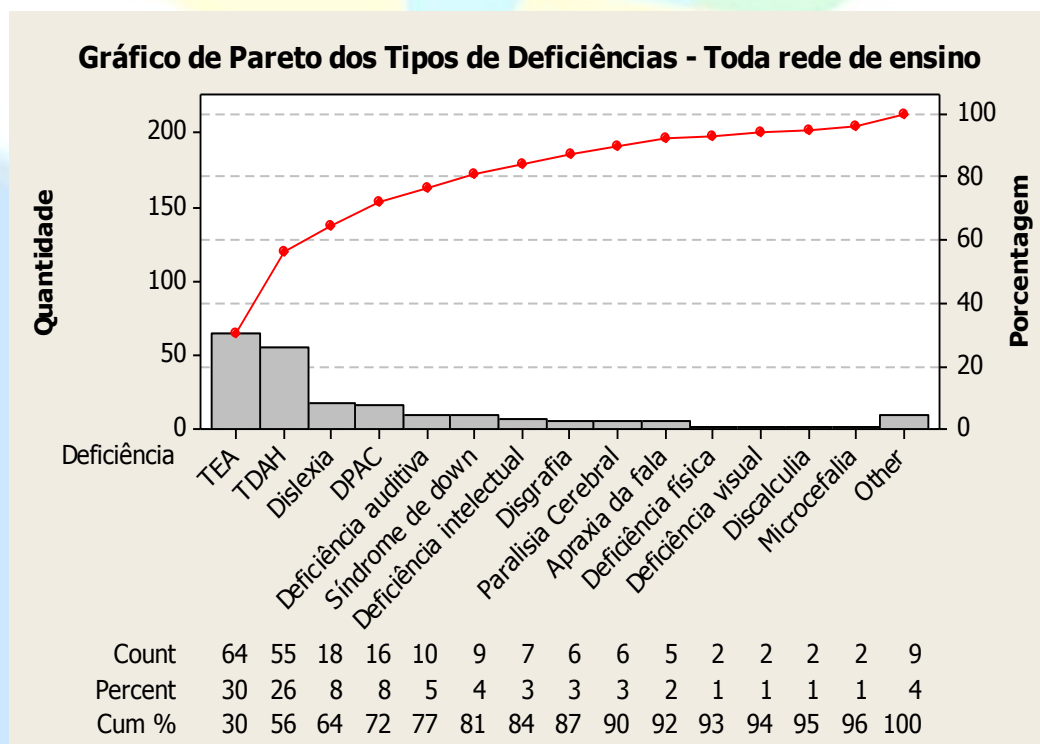


Figura 3. Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência em escolas de classe comum e classe especial (INEP, 2019).

A Figura 4 apresenta um gráfico de Pareto listando os principais tipos de deficiências encontradas em toda rede de ensino, identificando o cenário atual em que as escolas da cidade se encontram com relação ao público alvo da educação inclusiva.



FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Figura 4. Gráfico de Pareto dos tipos de deficiências encontradas na rede de ensino da cidade de Ribeirão Preto/SP (Fonte: próprio autor).

Nota-se, pela avaliação do gráfico da Figura 4, que 80% dos casos formalizados, isto é, com comprovação mediante apresentação de laudo médico, de deficiência existentes nas escolas de Ribeirão Preto são relacionadas a 6 tipos diferentes: TEA (Transtorno de Espectro Austista), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), Dislexia, DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central), Deficiência Auditiva e Síndrome de Down. Dos 20% restantes, poucos apresentam deficiência física (2 casos) ou deficiência visual (2 casos). Para estes dois casos em específico, a deficiência ainda é considerada segregada, onde os alunos que apresentam estes dois tipos de deficiência ainda estudam em escolas de educação Especial como, por exemplo, as APAES, principalmente em regiões mais ricas onde o contraste socioeconômico se impõe.

Os gráficos das Figuras 5 e 6 mostram, respectivamente, os diferentes tipos de deficiência para a rede privada de ensino e para a rede pública de ensino.

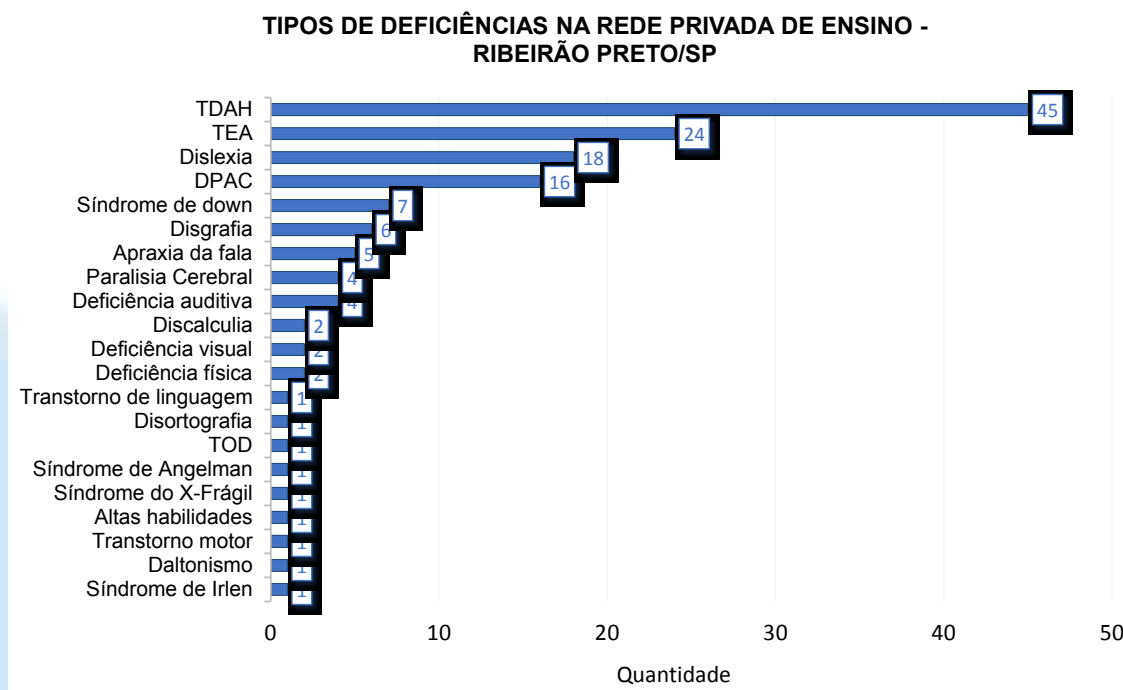


Figura 5. Tipos de deficiências encontradas nas escolas da rede privada (Fonte: próprio autor).

Como observado no gráfico da Figura 5, há a existência de quatro casos de deficiência auditiva, distribuídas em duas escolas da rede privada. Uma das escolas não apresenta a

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

presença de tradutores ou intérpretes em Libras na sala de aula, porém conta com uma equipe multidisciplinar composta por psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga e assistentes ocupacionais para auxiliar no desenvolvimento da adaptabilidade do aluno e não centralizar nas características dele, conforme prescreve a política integracionista, discutida por Glat (2007). Os alunos com dificuldade auditiva usam aparelhos que lhes possibilitam acompanhar as aulas, e são posicionados em sala, pelos orientadores e assistentes de alunos, de tal maneira que seja possível a leitura buco-facial dos professores. Os mesmos assistentes ainda observam o nível de compreensão que eles estão atingindo, fazendo um papel fundamental no processo.

Já a segunda escola, faz-se da presença de um professor auxiliar com licenciatura (pedagogia) e especialização em Libras, que acompanha o aluno diariamente dentro da sala de aula. Neste caso, a formação deste profissional está de acordo com a formação exigida conforme inciso I do parágrafo 2º do capítulo IV “Do direito à Educação”, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015), que diz que os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras.

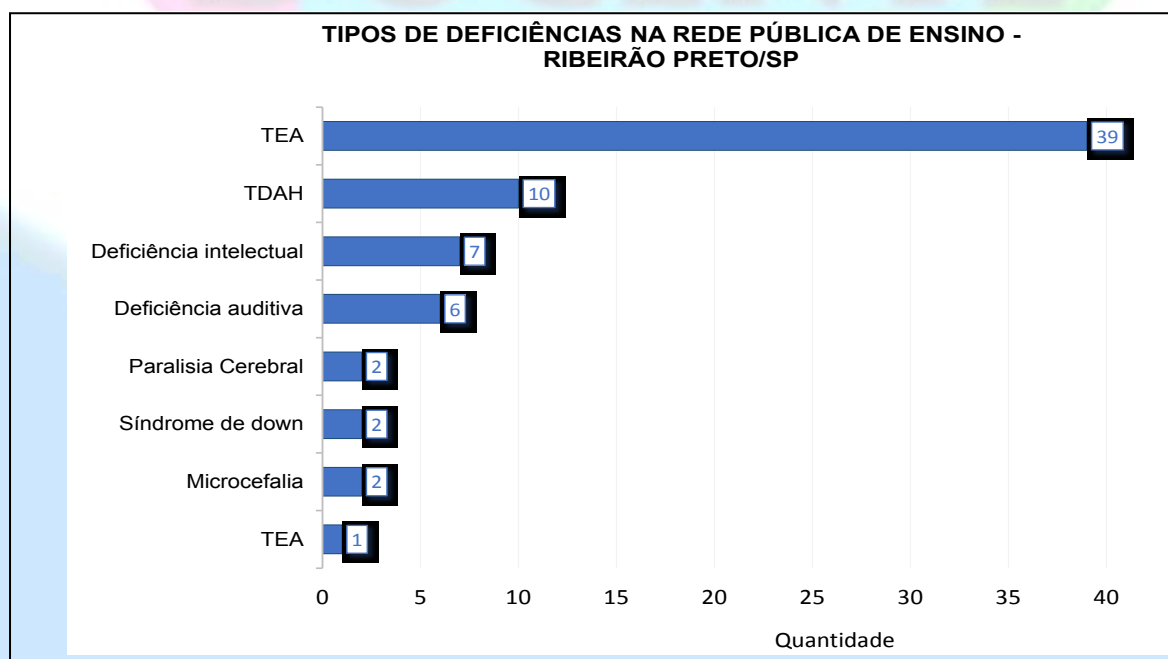


Figura 6. Tipos de deficiências encontradas nas escolas da rede pública de ensino (Fonte: próprio autor).

No caso das escolas regulares da rede pública de ensino, apenas duas delas, uma municipal e outra estadual, apresentam alunos com deficiência auditiva dentro da sala de

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

aula, onde ambas contam com a presença de profissionais de tradutor ou intérprete de Libras. No caso da municipal, a formação do profissional é de Licenciatura em Pedagogia com certificado de curso em Libras emitido pelo CAS (Centro de Assistência ao Surdo) de Ribeirão Preto. Para a escola estadual, os intérpretes possuem formação em Pedagogia ou Letras, porém sem a existência de certificado em proficiência em Libras, não respeitando, portanto, o que determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015) e atestando o colapso do atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Com exceção das escolas já mencionadas (duas da rede privada e duas da rede pública), todas as outras cinco não apresentam alunos com deficiência auditiva, e, desta forma, não oferecem aulas de Libras e muito menos apresentam tradutores ou intérpretes de Libras em sala de aula ou em seu corpo docente. De acordo com Santos e Miguel (2019), todos os profissionais das instituições escolares devem estar envolvidos e precisam ter conhecimentos e habilidades para atender a clientela que a cada dia traz novos desafios. É preciso investir em políticas públicas que promovam a capacitação de profissionais, impreterivelmente no ambiente escolar, envolvendo a família e os demais segmentos sociais, interescolares e extraescolares, além de investimentos em contratação. As escolas precisam estar preparadas tanto com recursos materiais como recursos humanos, para que seja possível o acolhimento de alunos com deficiência auditiva, caso os receba, garantindo assim as condições de acesso e de acessibilidade de forma imediata.

Em específico para as escolas da rede municipal, a secretaria da educação de Ribeirão Preto anunciou que abrirá um processo seletivo para contratação de 17 intérpretes com domínio na comunicação em Libras e de oito deficientes auditivos, também com domínio em Libras, para atuação junto às escolas municipais (THATHI.COM, 2020; ACIDADEON, 2020).

Com relação à deficiência visual, apenas uma escola da rede privada relatou a existência de dois alunos que apresentam a referida deficiência. Como material de apoio informou a disponibilidade de recursos tecnológicos como computadores e tablets para auxílio no processo de ensino-aprendizagem, porém relatou a inexistência de aulas adaptadas ou metodologias de ensino adaptadas ao sistema Braille, assim como todas as outras escolas pesquisadas. A escola ainda informou que está projetando a instalação de

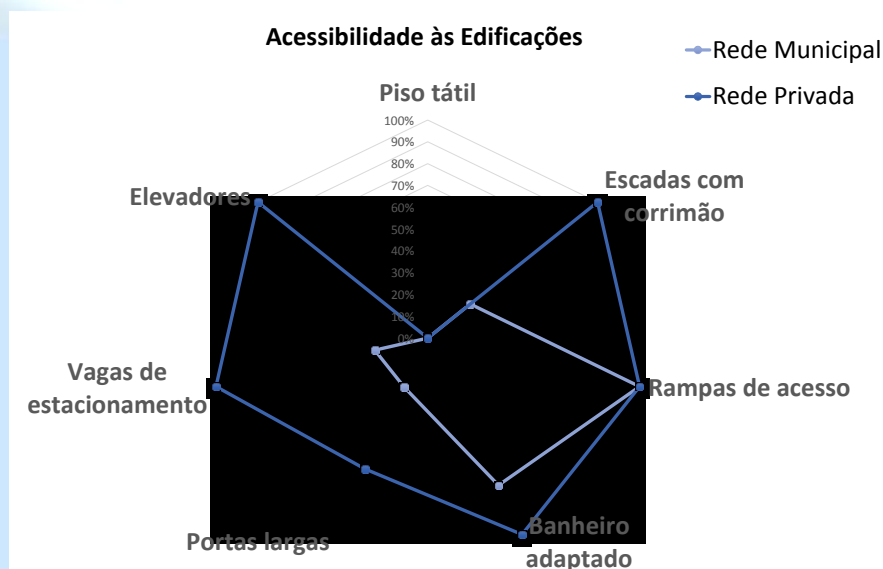
FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

piso tátil em todo seu ambiente, indicando que ainda não fez investimentos básicos em acessibilidade.

Uma observação a se fazer, é que uma escola municipal apresenta recursos direcionados aos deficientes visuais, mesmo tendo a presença de alunos com esta deficiência. Os recursos são a impressora em braile e o scanner sonoro. Tal constatação indica que não há comunicação gestora entre as escolas para otimizar uso de recursos e que, provavelmente, essa estrutura não será usada e se tornará obsoleta se permanecer sem uso.

Das 9 escolas pesquisadas, apenas uma da rede privada informou a existência de alunos com deficiência física (2 alunos), que fazem uso da cadeira de rodas para se locomoverem. A grande maioria das escolas relatou a existência de acessibilidade aos edifícios, com exceção das escolas estaduais. Uma delas, estadual, informou ausência de manutenção do elevador do prédio, por falta de peça de reposição, e outra escola, também estadual, relatou a inexistência de acessibilidade às edificações de sua escola, declarando que “somente a secretaria da educação poderia explicar o porquê de não seguir as determinações legais, onde quase nenhuma escola pública tem acessibilidade interna”.

O gráfico apresentado na Figura 7 identifica os principais itens existentes para promoção da acessibilidade às edificações nas escolas da rede municipal e privada, uma vez que a acessibilidade nas estaduais é inexistente, segundo as respostas do questionário aplicado



FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Figura 7. Acessibilidade às edificações das redes de ensino municipal e privada (Fonte: próprio autor).

Nota-se grande diferença entre as estruturas de acessibilidade às edificações das escolas da rede privada e da rede pública, porém nenhuma delas possui a presença do piso tátil, tão importante para locomoção dos alunos com deficiência visual.

De acordo com Peroni (2013), o poder público historicamente desresponsabilizou-se da educação inclusiva, e no momento em que estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificultou a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringiu a ampliação e melhoria das escolas públicas. Este descompasso entre poderes legislativo, executivo e judiciário traz consequências até os dias de hoje, com a presença de escolas públicas que apresentam falhas em suas estruturas, tanto ligado a escassez de recursos tecnológicos como pela falta de acessibilidade às suas instalações.

Finalmente, com relação ao oferecimento de programa de formação inicial e continuada sobre educação inclusiva ao corpo docente, todas elas, sem exceção, relataram a existência deste. Segundo o Ministério da Educação (2006), os programas de formação inicial e continuada possuem como objetivo promover o conhecimento e as habilidades dos docentes para uma boa prática de ensino, incluindo a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular e a capacitação para utilização de tecnologias de assistência aos alunos deficientes.

Conclusão

A pesquisa evidenciou diferenças importantes quando no cumprimento das exigências impostas pela lei brasileira de inclusão de pessoal com deficiência (nº13.146/2015), quando comparado escolas regulares de diferentes dependências administrativas, como as municipais, estaduais ou as privadas. O questionário criado a partir dos insumos teóricos construídos mostrou-se consistente na composição de um retrato das ações de acesso e acessibilidade das escolas estudadas.

O número de alunos deficientes presentes nas escolas regulares privadas apresenta uma maior porcentagem em relação às outras escolas, seguindo pelas municipais e estaduais. Os dados desta pesquisa divergem parcialmente dos dados do

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

censo da educação básica em 2018, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, onde as maiores matrículas de alunos deficientes foram para escolas regulares municipais, seguido das estaduais e por último das privadas. Futuros estudos poderiam incluir mais escolas para se consolidar esta tendência.

As escolas da rede privada de Ribeirão Preto, de uma forma geral, contam integralmente com salas de recursos multifuncionais, com a existência de diversos recursos pedagógicos específicos para a educação especial, bem como do atendimento educacional especializado em seus estabelecimentos, oferecendo suporte adequado para todos os alunos. Além disso, os altos índices de IDH da cidade, parecem favorecer e promover a procura, pelas famílias de alunos com deficiência, por estabelecimentos de ensino privado, buscando ofertar as melhores oportunidades escolares para seus filhos.

Com relação à acessibilidade às edificações, as escolas da rede privada também apresentam estruturas e condições bem superiores às escolas da rede pública. Fato este é demonstrado pela presença de adequações nas instalações físicas que garantem uma melhor mobilidade dos estudantes com deficiência, com a presença de elevadores, rampas de acesso, escadas com corrimão e banheiros adaptados. Porém, todas elas ainda carecem da presença de piso tátil para orientação/sinalização dos deficientes visuais, evidência de que ainda não fazem investimentos básicos para este tipo de deficiente em suas escolas.

Das escolas que apresentam alunos com deficiência auditiva, somente uma não oferta serviços do profissional de tradução ou intérprete em Libras, porém mostra-se atuante no processo contratando assistentes pedagógicos que acompanham alunos e auxiliam os professores durante as aulas. Apenas uma escola oferece aulas de Libras para seus estudantes. Conclui-se, de fato, que as escolas da rede de ensino de Ribeirão Preto ainda estão longe do ideal para garantir o acesso e acessibilidade a este alunado. Um ponto positivo atribuído a todas as escolas é que todas elas apresentam programas de formação inicial e continuada para seus docentes, o que garante condições de ações por estes na busca de soluções para uma educação verdadeiramente inclusiva.



FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Referências:

ABNT. NBR. 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2015.

ACIDADEON. **Secretaria da Educação anuncia chamamento de 158 professores temporários**. Disponível em:

<<https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/cotidiano/educacao/NOT,0,0,1480626,educacao+anuncia+chamamento+de+158+professores+temporarios.aspx>>. Acesso em 11/03/2020.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

CENSO ESCOLAR. **Glossário da educação especial**. Inep/MEC, Brasília/DF, 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez**. Editora Cromos, Curitiba/PR, 2007.

DURAN, M. G.; PRADO, A. R. A. Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. In. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: Direito a diversidade. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, v.1, p.137-142, 2006.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M.. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, n.26, p.09-17, 2005.

FREIRE, S.. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p.5-20, 2008.

GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GOLIN, A. F.; BASTOS, L. C. Por uma educação inclusiva para portadores de deficiência visual: um novo olhar. **Revista Educação Especial**, p. 41-52, 2004.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUIMARÃES, M. P. Acessibilidade: diretriz para a inclusão. **Revista USP**, v.1, p.1-9, 2000.

G1 ECONOMIA. **Consulte o IDHM do seu município**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/idhm-2013>>. Acesso em: 31/03/2020.

INGLES, M. A.; ZABOROSKI, A. P. Sala de recursos multifuncionais e o PDE (Paraná-Brasil). *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16 (1), p. 962-966, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 19/03/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama da cidade de Ribeirão Preto**. Dados de 2018.

Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>>. Acesso em 27/03/2020.

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 27/03/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Implantação de salas de recursos multifuncionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 21/11/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2ª ed. Coordenação geral SEESP/MC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Editora Ibpex, 2010.

PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.

SANTOS, M. R. O.; MIGUEL, J. R. A Importância do Tradutor e Intérprete de Libras: Desafios e Inovações. **Id on line - Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.13, n.46, p.150-171, 2019.

THATHI.COM. **Secretaria da Educação anuncia chamamento de 158 professores temporários**. Disponível em:

<<https://thathi.com.br/administracao/secretaria-da-educacao-anuncia-chamamento-de-158-professores-temporarios/>>. Acesso em 11/03/2020.



FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – AÇÕES DE ACESSO E ACESSIBILIDADE

ESCOLA: Rede Municipal; Rede Estadual; Rede Privada

ENSINO: Básico (Fundamental); Médio

1. Nome da escola.
2. Qual o número de alunos que a escola possui atualmente?
3. Qual a quantidade de pessoas com deficiência existente na escola? Quais são as deficiências?
4. Existe acessibilidade quanto às edificações? Quais? (Rampas, elevadores, piso tátil, escadas com corrimão, banheiro adaptado, portas largas, vagas estacionamento...). Caso negativo, qual o motivo de não ter?
5. Existe a sala de recursos multifuncionais? Quais os recursos existentes? Caso negativo, qual o motivo de não ter?
6. É realizado o atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com deficiência? Que local é realizado? Caso negativo, qual o motivo de não realizar?
7. É oferecido aulas de Libras para alunos com deficiência auditiva?
8. É oferecido aulas de ensino do sistema Braille para alunos com deficiência visual?
9. Algum professor ministra aulas em Libras quando na presença de algum aluno com deficiência auditiva?
10. Existe a presença de tradutores ou intérpretes em Libras na sala de aula quando na existência de um aluno com deficiência auditiva?
11. Qual a formação destes tradutores ou intérpretes em Libras?
12. É ofertada algum Programa de formação inicial e continuada para professores sobre educação inclusiva?
13. Existe atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das escolas e nos serviços?

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O.

Como citar este artigo (ABNT)

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O. **Educação inclusiva: um diagnóstico das escolas de Ribeirão Preto quanto às ações de acesso e acessibilidade.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

FONTES, M. A; MURAD, C. R. R. O. **Educação inclusiva: um diagnóstico das escolas de Ribeirão Preto quanto às ações de acesso e acessibilidade.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INICIAÇÃO
&
FORMAÇÃO
DOCENTE