

Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão¹

Diana Villac Oliva*

Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O acesso à escola regular para pessoas com deficiência é um ganho na história da educação. No entanto, barreiras à aprendizagem e à participação dificultam o cotidiano escolar dos alunos em situação de inclusão, sendo necessária a mobilização de recursos – humanos, físicos, políticos etc. – nas escolas e comunidades. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com deficiência visual que frequenta classe regular, por meio da identificação de barreiras e recursos à sua aprendizagem e participação. Os resultados apontaram que no cotidiano escolar da aluna foco da pesquisa há situações de inclusão e exclusão. A ausência de adequações curriculares para a acessibilidade resulta na exclusão do conteúdo, que é passado sinteticamente à aluna, de forma que a escola pode ser considerada como tendo baixo grau de inclusão. Embora a socialização da aluna pareça preservada, sua aprendizagem está sendo parcialmente negligenciada.

Palavras-chave: educação inclusiva, aprendizagem, currículo, deficiência visual.

Introdução

A inclusão escolar tem sido foco de debates e pesquisas há cerca de duas décadas. Temas como o discurso político, a interação entre pares, o papel, opinião e formação de professores, a qualidade da aprendizagem, o atendimento educacional especializado, entre outros, todos de irrefutável relevância, têm aparecido com frequência nas investigações sobre esse novo paradigma educacional; todavia, persistem embates teóricos e ausência de consenso quanto aos resultados de sua implantação. A falta de concordância em relação a alguns desses temas e aos resultados obtidos, além de expressar as contradições da própria sociedade, revela a importância de novos estudos para que, em conjunto, apontem os caminhos a serem seguidos.

Segundo Prieto (2006), há quatro diferentes posições em relação à educação inclusiva. Há os autores que consideram que ela já foi atingida, por entenderem que a matrícula na escola regular já caracteriza a inclusão; há os que se referem a esse modelo educacional como utópico, ou seja, impossível de ser realizado; há aqueles que defendem que ela é um processo gradual e que requer a participação de todos os atores envolvidos; e, por fim, há os que propõem a ruptura imediata com o instituído para que uma educação única atenda a todos, sem a necessidade de uma transição.

Vemos exemplos dessas diferentes posições nas falas de Mantoan (2006) e Glat e Blanco (2009). Mantoan defende que

para que haja um processo de mudança, cujo movimento rumo a novas possibilidades para o ensino comum e especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa (pp. 28-29).

Já Glat e Blanco sugerem que uma mudança radical não é sustentável e que a adesão ao novo modelo deve ser feita de forma cautelosa. Nesta pesquisa, partimos da premissa de que a educação inclusiva não é utópica, mas que ainda não foi alcançada e que ela, como um processo, rompe com o modelo anterior de educação, ao mesmo tempo em que é uma continuidade dele.

O modelo inclusivo de educação tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. Para que todos recebam uma educação de qualidade, isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, o sistema educacional precisa ser repensado e a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos.

Os educadores de escolas inclusivas respeitam o ritmo de cada um e não têm o conteúdo pronto antes de conhecerem os estudantes. Nesse novo paradigma escolar, a escola se adequa aos alunos, em contrapartida ao modelo anterior, de integração, no qual o aluno só era aceito sob a condição de se adaptar ao padrão pré-definido, segundo o qual a competição, eficiência e perfeição definiam o valor de cada indivíduo.

¹ Este artigo deriva da dissertação de mestrado da autora e contou com apoio financeiro da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

* Endereço para correspondência: dianavillac@hotmai.com

Há duas grandes críticas do modelo de inclusão ao modelo de integração (Prieto, 2006). A primeira é o fato do acesso à classe comum ser condicionado, ou seja, somente alguns alunos poderiam frequentar aulas com os demais estudantes, conforme suas limitações. A segunda crítica é a manutenção das escolas no modelo de funcionamento em que se encontravam. O aluno teria que se adaptar à escola e não esta às necessidades dele.

Prieto (2006) pontua que o modelo integracionista não cumpriu com suas próprias indicações. Não foram criados todos os serviços de atendimento especializado tal como as políticas propunham. O aluno era encaminhado à educação especial não por sua necessidade, mas por ter sido rejeitado na sala comum.

Vemos nas entrelinhas da história da pessoa com deficiência e do seu atendimento que eles são repletos de contradições (Mazzotta, 1996). Desde a Era Cristã, há ambivalência na concepção da deficiência que, ora é considerada divindade, ora é alvo de escárnio e violência. Em relação ao atendimento escolar, passamos de uma ausência de escolarização para a construção de instituições assistencialistas, sem uma oferta propriamente dita. O assistencialismo foi seguido pelas propostas integradoras e, enfim, pelas inclusivas. Contudo, é fundamental apontar que a passagem de um período para o outro só ocorreu em termos de tendência. Ainda hoje há marginalização, assistencialismo e práticas integradoras concomitantes à implantação do modelo inclusivo. A segregação esteve presente desde os primórdios e perdura no século XXI dentro e fora da escola.

No que se refere à formulação de leis, desde a primeira Constituição Brasileira, em 1824, o aparato legal confere direitos que não são implantados pelo Estado e nem cobrados pela sociedade, o que resulta na desobrigação do Estado do cumprimento da legislação que ele mesmo criou. Alguns estudiosos, ao analisar o discurso político, questionam as reais intenções da inclusão escolar e entendem as invenções políticas como formas de colocar um saber a serviço de um poder político, podendo ser descoberta a imposição de significados por detrás dos documentos oficiais. Veiga Neto (2005) explica que as políticas de inclusão escolar não têm como objetivo a alteração do sistema de forma a oferecer, de fato, uma educação de qualidade para todos. Segundo ele, a política de inclusão e de educação para todos tira a exclusão das ruas e a leva para dentro das escolas.

As instituições escolares não podem ser entendidas como autônomas em relação ao contexto social, de forma que mudanças em seu interior, isoladas de mudanças nas questões estruturais da sociedade de classes, não são o suficiente para a implantação de uma educação, de fato, inclusiva. Isso de forma alguma significa que a escola não pode mudar; seus atores são fundamentais no trabalho cotidiano de emancipação social.

Assim, tendo por base que a mudança na sociedade e nos modelos educacionais é cotidiana e que é preciso romper com padrões antigos ao mesmo tempo em que se é uma continuidade deles, perguntamos: qual o atual

panorama da inclusão no Brasil? Como está sendo o processo de transição dentro das escolas? Os alunos sofrem preconceito? Estão sendo excluídos, incluídos ou ambos?

Esta pesquisa, que somada a outras fornece subsídios para a compreensão desse panorama nacional, teve como objetivo investigar a qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com deficiência visual (DV) que frequenta classe regular, por meio da identificação de barreiras e recursos à sua aprendizagem e participação. Antes da apresentação dos resultados, convém compreender no que consistem barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão.

Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação

Muitos desafios enfrentados pelos alunos nas escolas podem ser amenizados ou eliminados se as barreiras à aprendizagem e à participação forem identificadas e minimizadas. Para Booth e Ainscow (2002), o estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os alunos se sentam e a forma de interação são alguns exemplos de barreiras que podem dificultar a vida escolar de qualquer aluno, não só dos que têm alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A minimização dessas barreiras, conforme apontam os autores, implica a mobilização de recursos – físicos, humanos, políticos etc. – nas escolas e comunidades. Frequentemente, as escolas detêm mais recursos do que utilizam. Conforme Booth e Ainscow (2002):

Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. (p. 9)

Em relação à DV, são inúmeros os recursos já disponíveis, mas a utilização deles irá depender da necessidade do aluno, de sua escolha pessoal e da viabilidade de seu uso. Laplane e Batista (2008) citam o caso de uma aluna com baixa visão que teve como indicação o uso de um telescópio para enxergar a lousa. Contudo, a aluna se levantava toda hora do lugar e não se concentrava nas atividades com o uso desse recurso. Por isso, o telescópio foi substituído pela aproximação da lousa, sempre que precisasse copiar ou enxergar algo.

Para Laplane e Batista (2008), a ausência de recurso que permita a atividade conjunta do aluno com DV e

colegas sem alterações visuais pode resultar em um isolamento social daquele. Os recursos não só possibilitam a aprendizagem e a participação, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Hoje há uma enorme quantidade de materiais de apoio disponíveis às pessoas com DV. Há materiais voltados às pessoas com baixa visão e àqueles com perda total. Alguns exemplos de recursos para as pessoas com baixa visão são: iluminação especial, posição da carteira na sala, carteira adaptada com a mesa inclinada, caderno de pauta ampliada, lápis 4B ou 6B, lunetas, lupas, software de computador para a ampliação da tela, ampliação de textos, entre outros. Alguns recursos disponíveis às pessoas com perda total da visão são: máquinas de datilografia, impressora e scanner braille, computadores com programas de voz, sistema operacional DOSVOX para leitura da tela, régua de escrita (reglete e punção), calculadoras que falam a resposta, gravadores, soroban (instrumento para cálculos), bengala, livros escritos em braille com ilustração em alto-relevo, maquetes, cola para marcar relevo, cão-guia, entre outros. Embora muitos desses recursos não impliquem custos, outros ficam restritos às pessoas com melhores condições financeiras, como é o caso daqueles resultantes de avanços tecnológicos.

Ainda que a falta de recurso financeiro implique a não utilização dos avanços tecnológicos voltados à DV, há inúmeros recursos à aprendizagem e à participação que podem ser implantados sem custo algum. O sistema operacional DOSVOX para leitura de tela, por exemplo, é gratuito na internet. As escolas que possuem aula de computação para os alunos regulares podem fazer o download desse programa sem custos. Além disso, o Instituto Benjamin Constant (IBC), situado no Rio de Janeiro, distribui gratuitamente para todo o país, com fundos do Ministério da Educação, diversos materiais especializados elaborados por eles para o ensino infantil, fundamental e médio. Alguns exemplos de materiais disponíveis gratuitamente para os professores de ensino fundamental e médio são: Formas Geométricas Planas, Caderno de Geometria, Função de 1º grau ou Função Afim, Caderno de Trigonometria, Acidentes Geográficos, Rosa dos Ventos, Zonas Climáticas da Terra, Mapas, Tratado de Tordesilhas, Reprodução de Vírus, Sistema Respiratório, Esquema de uma Célula, Esquema de Mudança de Estado Físico, Diagrama de Pauling, Modelo de Átomo, Tabela Periódica, Tabela de Eletronegatividade, Caderno de Distribuição Eletrônica etc. (Brasil, 2009). Para que esses materiais sejam enviados por correio, basta que sejam solicitados. Há, portanto, inúmeros recursos gratuitos disponíveis aos professores para que os alunos com DV tenham acesso ao mesmo conteúdo que os demais alunos regulares da classe.

Além da criatividade do professor para a construção de materiais e da solicitação de materiais especializados já elaborados, um dos recursos sem custo mais importantes para a participação do aluno com DV nas atividades em sala são os trabalhos cooperativos propostos pelo professor. Figueiredo (2010), ao relatar o caso de um aluno com

DV com autonomia quase integral, cita um trabalho realizado por esse aluno em conjunto com mais dois colegas de sala. Nesse trabalho, os estudantes construíram um herbário com legendas em linguagem verbal e em braille. O professor dessa turma utiliza o trabalho cooperativo como um recurso à aprendizagem e à participação, e todos saem beneficiados. Na mesma pesquisa, Figueiredo (2010) cita o caso de outra professora que pedia a esse aluno com DV que escrevesse textos sobre assuntos que dependiam da visão. Nessas aulas, o aluno se sentia desmotivado e, dois anos após esse período, ele ainda expressava desafeto à disciplina Língua Portuguesa.

Embora haja consenso entre os teóricos da inclusão sobre a necessidade de uma reorganização pedagógica para que o modelo inclusivo de educação se viabilize, há diferentes posicionamentos quanto ao caráter dessa reorganização. Para Mantoan (2006), por exemplo, as atividades propostas pelo professor regular para a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados devem ser diversificadas, mas passadas coletivamente a toda a classe. Durante essas atividades, cada aluno apreenderá os conteúdos conforme seu nível de compreensão e adaptação intelectual. A única possibilidade de diversificação individualizada, para ela, é o atendimento educacional especializado, contanto que ele tenha o caráter de complemento e não de substituto do ensino regular.

Glat e Blanco (2009), no entanto, defendem que adaptações/adequações curriculares apropriadas às necessidades dos alunos podem ser transitórias e viabilizar a participação e aprendizagem de todos em sala. Concordamos com essas autoras que as adequações curriculares podem ser necessárias para a participação e aprendizagem de alguns alunos, contudo, se elas não forem planejadas para atender a necessidades específicas, podem se converter na legitimação da exclusão de alguns dentro da classe regular.

Nesse momento, é importante nos atentarmos à questão das nomenclaturas no campo da inclusão. Primeiramente, convém lembrar que, em 2013, a Lei n. 12.796 alterou a Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), de 1996, e substituiu a terminologia *educandos com necessidades especiais* por *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*. Os termos *portadores de necessidades educacionais especiais* e *alunos/educandos com necessidades educacionais especiais* englobavam a infinita variedade de casos em que um atendimento educacional especializado se fazia necessário e passaram a ser empregados nas legislações educacionais brasileiras e em importantes relatórios de organismos internacionais a partir da década de 1990, embora tenham sido primeiramente empregados pelo Relatório Warnock em 1978 (Lopes, 2014). Ao analisar o uso dessas terminologias, Lopes aponta que elas aparecem nos documentos legais brasileiros vinculadas à educação especial, dando a entender que qualquer necessidade educacional é sinônimo de anormalidade. Interpretações equivocadas levaram à estigmatização daqueles que, de alguma forma,

necessitaram dessa modalidade de ensino. Conforme Lopes (2014):

A terminologia alunos com necessidades educacionais especiais, por abranger uma multiplicidade de alunos e ser forjada como neutra e abstrata, contribuiu para escamotear os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que agem na caracterização da anormalidade (que não é algo abstrato e sim uma categoria historicamente construída pela sociedade), disfarçando as reais e precárias possibilidades educacionais oferecidas às massas populares de nosso país que continuam recebendo uma educação arbitrária, em doses homeopáticas, mas muito conveniente às classes dominantes (p. 737).

Dessa forma, embora a proposta de educação para todos defenda a irrefutável necessidade de educação a todas as minorias étnicas, linguísticas, refugiados, entre outros, utilizaremos a terminologia educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para nos referirmos ao público alvo das propostas inclusivas.

Outro importante debate quanto à mudança terminológica refere-se às adaptações/adequações curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) em 1999, especificamente, o caderno *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*, utilizam o termo *adaptações curriculares* para “a efetiva participação e integração [grifo nosso] do aluno, bem como a sua aprendizagem” (Brasil, 1999, p. 42). Poucos anos mais tarde, em 2003, a própria SEESP, publicou o documento *Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, no qual substituiu o termo *adaptações curriculares* por *adequações curriculares* e *integração escolar* por *inclusão escolar*. Possivelmente devido à importância dos PCNs e à manutenção do termo *adaptações* em seu texto, os termos *adaptações* e *adequações* passaram a ser utilizados indiscriminadamente por diversos estudiosos e educadores. Embora em inúmeras situações, como nos próprios PCNs, as adaptações estejam vinculadas a práticas integradoras, nem sempre a relação é direta. Entendemos que, por vezes, teóricos desavisados utilizam adaptações para se referirem a práticas do modelo inclusivo. Ao mesmo tempo em que vemos a possibilidade de diferenças meramente semânticas no uso dos termos, vemos também a necessidade da diferenciação da nomenclatura para explicitar a qual tipo de prática o teórico se refere. Dessa forma, optamos pelo uso do termo *adequações curriculares*, uma vez que buscamos práticas inclusivas, embora relevantes publicações posteriores a 2003 e utilizadas como referenciais nesta pesquisa tenham utilizado o termo *adaptações curriculares*. Nas citações, manteremos a escolha do termo dos autores, mas utilizaremos *adequações* ao discuti-las.

Segundo a SEESP (Brasil, 2003), há adequações curriculares *significativas* (de grande porte) e *não significativas* (de pequeno porte), de acordo com o alcance que a adequação tem no currículo. Enquanto as adequações não significativas são pequenos ajustes promovidos pelo professor para a ampliação da participação e aprendizagem de todos em sala, as adequações significativas implicam importantes modificações no planejamento e na atuação do professor e precisam de criteriosa avaliação para sua implantação. Quanto mais se distanciarem do que recebem as demais crianças, mais significativas são as adequações.

Nem todas as adequações curriculares envolvem somente professores e alunos. Há adequações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar), adequações relativas ao currículo da classe e adequações individualizadas (Brasil, 2003). As adequações no nível do projeto pedagógico referem-se a condições e ajustes estruturais no currículo geral da escola, enquanto as adequações relativas ao currículo da classe são relativas ao cotidiano da sala de aula e à atuação direta do professor e seu planejamento.

As adequações curriculares individualizadas podem ser de dois tipos: [1] as adequações de acesso ao currículo e [2] as adequações nos elementos curriculares. As adequações de *acesso ao currículo* (acessibilidade) são “alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (Brasil, 2003, pp. 43-44). Ou seja, são todas as ações desenvolvidas pela escola para a eliminação das barreiras arquitetônicas, de materiais ou de comunicação. Embora a acessibilidade nas escolas seja garantida por lei, a construção dos espaços ainda tem como referencial a perspectiva do aluno “normal”. As barreiras à aprendizagem e à participação revelam mais do que obstáculos puramente físicos, pois a dimensão física revela valores sociais e a primazia de uns em detrimento de outros.

Vale lembrar que a acessibilidade não diz respeito somente às mudanças arquitetônicas das escolas. O lugar na sala onde os alunos se sentam, o volume da voz do professor, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos também são exemplos de adequações de acesso ao currículo, que podem ou não demandar tempo e investimento financeiro. A existência de barreiras que podem ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm.

Já as adequações nos *elementos curriculares* “focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade” (Brasil, 2003, p. 47). Embora o professor tenha respaldo legal às adequações curriculares, quanto mais ele se afastar do currículo padrão, menos incluído estará o aluno que receber a adequação. Por outro lado, conforme já apontado por Glat e Blanco (2009), a existência de

adequações curriculares pode colaborar para o sucesso escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por viabilizar a aprendizagem e a participação. No entanto, não há regras pré-estipuladas quanto ao tipo e quantidade de adequações que serão necessárias: não há manuais.

Segundo Booth e Ainscow (2002), o desenvolvimento da inclusão é aprimorado conforme as escolas criam *culturas inclusivas*, produzem *políticas inclusivas* e desenvolvem *práticas inclusivas*. Além disso, é necessário que o professor tenha formação para a realização de adequações curriculares, o que, sabidamente, não acontece como prática nos currículos de formação docente.

No que se refere às avaliações, Oliveira e Machado (2009) afirmam que “as adaptações curriculares avaliativas são imprescindíveis. Elas podem ocorrer por meio de modificações das técnicas ou de instrumentos de avaliação utilizados, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos” (pp. 49-50). As práticas avaliativas tradicionais, que avaliam somente para dar nota, atribuem ao resultado uma função disciplinar, prognosticam o futuro dos alunos em função de suas notas e priorizam os aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos, afetando todos os alunos da escola, pois criam um clima de competição, mascaram, acentuam ou, até mesmo, criam necessidades e dificuldades que excluem, rotulam e estigmatizam alunos. Se o processo de avaliação da aprendizagem precisa ser repensado para que os diferentes ritmos e estilos sejam contemplados, é patente a necessidade de ser modificada a carga horária e condições de trabalho do professor, ao qual é cobrada uma avaliação individualizada dos alunos de todas as turmas e turnos em que leciona.

Ao mesmo tempo em que o currículo pode ser uma barreira à aprendizagem e à participação, as adequações curriculares representam um grande aliado ao professor e à aprendizagem e participação, não somente dos alunos em situação de inclusão, mas de todos os aprendizes da escola.

Há, contudo, uma barreira à aprendizagem e à participação que pode influenciar todo o processo, levando o aluno em situação de inclusão a um grande prejuízo social: o preconceito. Esse fenômeno, que tem raízes sociais e psicodinâmicas, pode influenciar a experiência inclusiva e impedir que a interação social e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam justas e profícuas.

Inclusão escolar: uma discussão sobre a prática

Para investigar a qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com DV que frequenta classe regular, foi realizado um estudo de caso em uma escola regular de ensino básico privada, em uma cidade de médio porte do interior paulista, em que havia uma aluna com DV total

matriculada em uma sala do 9º ano do ensino fundamental, que aqui será chamada de Gabriela².

Foram utilizados sete diferentes instrumentos para a coleta de dados, sendo que seis deles foram desenvolvidos durante a pesquisa “Preconceito em relação aos incluídos na Educação Inclusiva”, realizada pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). São eles: [1] Formulário para Caracterização de Escolas; [2] Questionário para os Diretores/Coordenadores Pedagógicos; [3] Roteiro de Entrevista com Professores de Escolas Regulares; [4] Roteiro de Observação em Sala de Aula; [5] Ficha de Observação do Recreio; e [6] Escala de Proximidade entre os Alunos (sociograma). Um roteiro de entrevista com alunos com DV foi desenvolvido com o fim específico desta pesquisa.

Dada a extensão dos instrumentos utilizados, não comporta neste artigo a sua inclusão integral, que podem ser encontrados com suas devidas respostas em Oliva (2011). De modo geral, o “Formulário para Caracterização de Escolas” contém perguntas sobre número de professores, alunos regulares e em situação de inclusão por sala, modalidades de trabalho específico (como classe especial, sala de recursos, reforço, sala de aceleração, acompanhamento psicopedagógico, entre outros), obstáculos para locomoção, tipo de construção e mobiliário que facilitam o acesso e uso dos espaços da escola e recursos para superar obstáculos de aprendizagem. O “Questionário para os Diretores/Coordenadores Pedagógicos” contém perguntas sobre o histórico de alunos em situação de inclusão, política de inclusão da escola, se há restrição para matrícula ou para número de alunos de inclusão por sala, a qualidade do apoio da comunidade escolar, se há práticas diversificadas para as diferentes necessidades dos alunos e quais critérios para formação das classes, se há colaboração da equipe de professores, formas de solucionar problemas disciplinares, entre outros.

O “Roteiro de Entrevista com Professores de Escolas Regulares” contempla a formação e tempo de experiência do professor, sua posição em relação à educação inclusiva, forma de trabalhar e expectativas sobre os alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos da classe, mudanças necessárias para que a escola se tornasse mais inclusiva e percepções sobre os alunos de inclusão. O “Roteiro de Observação em Sala de Aula” tem como exemplos de tópicos a serem observados se os professores estimulam e acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos, se há professores de apoio e a quem eles se dirigem, de que maneira se dá a participação dos alunos de inclusão, seus comportamentos e interações com demais colegas e se há situações de bullying e repreensões e/ou elogios e a quem eles se dirigem. A “Ficha de Observação do Recreio” tem como pontos de observação com quem

2 Todos os nomes foram modificados para manter o sigilo e a privacidade dos entrevistados e das pessoas mencionadas por eles.

interagem e quais atividades fazem os alunos de inclusão, quais são os agrupamentos e o que fazem os demais alunos da classe foco de observação. O “Roteiro de Entrevista com Alunos com Deficiência Visual”, construído especificamente para esta pesquisa, contém perguntas sobre a causa da deficiência, a entrada na escola, a percepção sobre os tipos de trabalhos feitos pelos professores e a interação com colegas na escola regular e especializada, como se sente em cada escola, se se sente incluído e de que forma, o que seria necessário para a escola regular se tornar mais inclusiva e o que pensa sobre a inclusão.

A “Escala de Proximidade entre Alunos” teve como base o modelo sociométrico (Krech, Crutchfield, & Ballachey, 1975). Ela é composta por seis perguntas: três de preferência e três de rejeição, a determinado colega de classe. Por meio da fórmula $I = (P/3n-3) - (R/3n-3)$, é possível calcular o grau de preferência ou rejeição dos alunos. Nessa fórmula:

- I: índice de proximidade;
- P: número de citações nas questões de proximidade;
- R: número de citações nas questões de rejeição;
- N: número de alunos.

Quanto mais alto o valor de “I” (de -1 a +1), melhor a aceitação do aluno e quanto mais baixo, mais rejeitado ele é. As justificativas às perguntas foram utilizadas como material para análise qualitativa da interação entre a aluna em situação de inclusão e seus colegas de classe.

Foram sujeitos da pesquisa a aluna com DV, três professores de escola regular (de português, ciências e educação física), um coordenador pedagógico e 23 alunos de uma classe do 9º ano do ensino fundamental, entre eles a aluna com DV referida acima, número total de alunos dessa classe. O formulário e o questionário foram respondidos pela coordenadora pedagógica da escola em entrevista. O roteiro de observação em sala foi seguido durante 10 horas de observação de aula (português, ciências e educação física, com 3 horas e 20 minutos de observação cada) e quatro dias de observação no recreio, com 20 minutos de duração cada.

As observações foram analisadas qualitativamente, de acordo com os tópicos dos roteiros de observação. Para a análise das entrevistas foram utilizadas ferramentas da técnica de análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (Triviños, 1987). Foram formuladas categorias a partir dos roteiros de entrevistas e novas categorias foram criadas, de acordo com os dados coletados. Foram identificados trechos das entrevistas pertencentes a cada uma das categorias. Cada categoria foi, posteriormente, dividida em subcategorias. Foram criadas também tabelas para a interpretação desse material, analisado qualitativamente de acordo com o referencial teórico da pesquisa.

Cada instrumento foi analisado e interpretado individualmente. Posteriormente, os resultados foram comparados para que fosse feita uma análise geral, procurando

o desprendimento do conteúdo manifesto do material para permitir a avaliação do seu conteúdo latente. Ou seja, foi buscada uma compreensão qualitativa do cotidiano escolar da aluna com DV, assim como dos preconceitos e atitudes em relação a ela no ambiente escolar.

A qualidade do trabalho oferecido pela instituição foi analisada a partir do “Formulário para Caracterização das Escolas” e do “Questionário para Diretores/Coordenadores Pedagógicos”. Com base nesses instrumentos, na análise qualitativa das respostas obtidas e na comparação desses resultados com a “Escala de Proximidade entre os Alunos”, entrevistas e observações, foi possível verificar se situações de cooperação e apoio institucional e social proporcionam melhor qualidade nas interações.

Ao longo da análise de conteúdo dos dados, foram identificadas algumas situações que indicam boa inclusão e diversas situações que indicam exclusão dentro da escola. A escola pesquisada não demonstrou possuir cultura, nem políticas inclusivas, o que dificulta a mobilização de recursos e minimização de barreiras à aprendizagem e à participação.

Nessa escola, a matrícula dos alunos em situação de inclusão é condicionada ao tipo de limitação do aluno, de forma que não é valorizada a diversidade humana como enriquecedora da formação de todos. Só são aceitos os alunos que conseguem se adaptar ao modelo pré-elaborado, o que revela foco na limitação e não na potencialidade dos estudantes. Não houve mudanças na escola após a entrada da aluna com DV; coube a ela se adaptar. Os professores não foram orientados a como trabalhar e não há reuniões periódicas de professores para que compartilhem, troquem experiências, cresçam pessoal e profissionalmente e trabalhem em equipe.

Não foram identificadas na escola estratégias para a minimização de práticas excludentes e nem apoio institucional às necessidades dos alunos. Há um psicólogo, duas vezes por semana, mas que não foi chamado para orientar a inclusão da aluna com DV. Coube aos professores adequarem suas aulas da forma como conseguiram e à aluna integrar-se à classe. As disciplinas cujos professores não encontraram formas de adequar suas aulas são excluídas da grade curricular de Gabriela: ela permanece na sala, mas não recebe ensino algum e fica com zero no boletim. Isso acontece em matemática, geometria e desenho. Outras sofrem adaptações nos elementos curriculares, ao contrário de adequações, conforme diferenciação apresentada anteriormente. As adaptações acontecem nas disciplinas que são mais teóricas e menos práticas, como é o caso de ciências, e decorrem da não acessibilidade ao currículo e não de um planejamento que contemple as necessidades da aluna foco da pesquisa. Não há uma estrutura única de apoio às necessidades de Gabriela e dos professores. Cada um lida isoladamente com as dificuldades que encontra em seu cotidiano escolar. Não foi identificado na escola um esforço por parte dos professores e da coordenação pedagógica em favorecer o acesso da aluna à informação e comunicação.

Nas aulas, as atividades são prioritariamente individuais e voltadas aos alunos normovisuais. Não há, nos dados coletados, nenhum relato de atividades direcionadas à inclusão e valorização da diversidade presente entre os diversos membros da comunidade escolar, salvo algumas atividades realizadas anos antes da pesquisa na disciplina de educação física. As alunas normovisuais andaram de olhos vendados pela escola para que percebessem os desafios enfrentados pela aluna com DV e houve jogos para a sua inclusão. Embora os resultados dessas atividades tenham sido satisfatórios, conforme relato da professora que as aplicou, a professora não mais as desenvolve. Atualmente, a aluna com DV permanece sentada enquanto os demais alunos têm aula de educação física ou faz atividades com uma bola de guizo, de forma que mais parece recreação, e infantilizam a estudante. No início das aulas, há cerca de 20 minutos de alongamento, o que é, às vezes, a única atividade realizada por Gabriela, enquanto os colegas têm cerca de três horas seguidas de esportes.

A professora de português se preocupa com o aprendizado de Gabriela e políca sua prática para que fale sempre alto e não exija, nas avaliações, algo que não tenha sido trabalhado oralmente. Essa professora lê praticamente tudo o que escreve na lousa e pede aos alunos que leiam em voz alta os textos e perguntas a serem trabalhados em sala. Embora essas ações caracterizem recursos à aprendizagem, há também, nessa disciplina, situações em que a ausência de adequações curriculares para a acessibilidade dificulta a apreensão do conteúdo.

Conforme observado na coleta de dados, alunos fazem a leitura dos textos, porém, alguns com dicção ruim, volume de voz baixo, rápido demais e não interrompem a leitura na presença de barulhos externos, como ao passar caminhão e moto na rua. Os alunos normovisuais que acompanham a leitura em seus textos podem reler o que não ouviram, mas Gabriela limita sua compreensão ao que ouviu. Também na disciplina de português, a professora diz entregar materiais sem ser em braille e admite que o fato da aluna fazer a prova oralmente pode afetar o seu desempenho e aprendizagem.

Em comparação a outras disciplinas, a disciplina de português não requer grandes adequações curriculares, pois quase todo o seu conteúdo pode ser passado oralmente. Ainda assim, a aluna, ao não ter acesso aos textos e aos materiais em braille e ao fazer sua prova oralmente, está sendo privada de parte do conhecimento, que acaba sendo passado a ela de forma sintetizada.

A própria aluna com DV, em sua entrevista, diz que na escola especializada que frequenta no contraturno, há uma professora que trabalha individualmente com ela. Essa professora transcreve materiais e faz gravações para que Gabriela possa estudar em casa. Se houvesse diálogo entre a professora regular e essa professora especialista, conforme defendem Glat e Blanco (2009), os materiais a serem trabalhados em sala poderiam ser passados à especialista com antecedência para que ela fizesse a transcrição para o braille. Dessa forma, Gabriela poderia acompanhar textos

e fichas com exercícios da mesma forma que os colegas. A aluna com DV poderia, inclusive, participar da leitura dos textos em sala. Igualmente, as avaliações poderiam ser transcritas para o braille para que Gabriela pudesse fazê-las sozinha. A própria aluna poderia ler sua prova após seu término, para que alguém anotasse suas respostas e o professor pudesse avaliá-la.

Essas adequações curriculares para a acessibilidade da aluna requerem um planejamento prévio do professor, o que pode ser utilizado como justificativa para a sua não realização. Embora a ausência de tempo seja um desafio cotidiano de muitos professores, há adequações curriculares para a acessibilidade, conforme já discutido, que não requerem planejamento algum, como ditar matérias durante as aulas. Segundo Gabriela, *“na [escola] regular, às vezes, o professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille. Então eu tiro xerox do caderno das minhas colegas”*.

A aluna com DV faz cópia dos cadernos das amigas para estudar. Embora essa seja uma estratégia utilizada por ela, o fato de não poder fazer anotações em classe pode interferir na sua apreensão do conteúdo. Se essa aluna pudesse escrever o que o professor diz, ela poderia se voltar a esse material sempre que desejasse. A cópia que é feita do caderno das colegas não é diária. Além disso, ao ter as anotações das colegas em mãos, ela ainda precisa que alguém transcreva ou leia para ela o que as amigas anotaram. Há também o caso dos professores que escrevem na lousa e não leem e daqueles que pedem que ela faça atividades que exigem a visão, como, em redação, descrever um objeto ou paisagem que nunca viu.

Todas essas situações são transformadas em barreiras à aprendizagem. O não acesso à totalidade do conteúdo resulta na marginalização da aluna em situação de inclusão dentro da sala de aula, ou seja, em um impedimento da incorporação plena da cultura, mesmo com a presença física no local. Além de ser marginalizada, a não acessibilidade também resulta em uma exposição. Diversas colegas, por exemplo, veem as notas das provas de Gabriela antes que ela mesma saiba seu resultado. A não acessibilidade física também pode contribuir para que Gabriela vá ao banheiro sempre acompanhada de uma das amigas. Nas duas situações, a aluna com DV poderia querer privacidade, mas é exposta.

A ausência de adequações curriculares para a acessibilidade também contribui para o isolamento de Gabriela dentro da escola. Durante as aulas, como não há atividades cooperativas e quase todas elas são voltadas aos alunos normovisuais (isso sem contar as aulas que ela não faz, mas se mantém na sala), a aluna com DV permanece, a maior parte do tempo, em silêncio, sozinha e com a cabeça abaixada. É possível que, em posse de materiais adequados, Gabriela não se mantivesse isolada na sala.

Conforme apontam Laplane e Batista (2008), o aluno com DV necessita de estímulos para que possa participar ativamente das aulas. Se ele não for incluído nas atividades, a ausência de acessibilidade resultará

em uma não participação e em seu isolamento. Vemos na fala do professor de ciências que ele espera a participação de Gabriela, enquanto o processo deveria ser o contrário: ele, enquanto professor, deveria prover os recursos necessários para a participação da aluna. Segundo ele: “*Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa, ela não faz nada*”. Nas observações das aulas de ciências não foi identificada nenhuma situação em que esse professor incluísse a aluna, de forma que a atitude dele em sala pode contribuir de forma significativa para o isolamento de Gabriela.

Também vemos no relato da aluna com DV o quanto o professor pode interferir na interação entre os alunos regulares e os alunos em situação de inclusão. Gabriela relata que ninguém quis fazer uma prova de informática em dupla com ela; ela não fez a prova, mas recebeu nota mesmo assim. É natural que os alunos regulares estejam preocupados com o seu próprio desempenho, mas quando a acessibilidade para a aluna com DV não é oferecida, ela acaba sendo rejeitada. Ao mesmo tempo em que ela compreende que as colegas não queriam fazer a prova com ela, Gabriela não questiona o fato de estar na aula de informática e não receber a aula e da escola ter os materiais adequados (DOSVOX e teclado em braile) por terem sido solicitados pelo professor antigo e o professor atual não os utilizar. Da mesma forma, a aluna não questiona o fato de não fazer diversas disciplinas e de não receber o mesmo conteúdo que os colegas normovisuais recebem.

Em seu cotidiano, Gabriela fica sujeita à invisibilidade. Segundo seu próprio relato, poucos professores adequam suas aulas para que ela possa ter acesso ao conteúdo. Fatos como ditar rápido demais, escrever na lousa e não ler, pedir a descrição de um objeto ou paisagem que a aluna com DV não conhece, assumir que ela assimilou a matéria que a ela não foi ensinada e ignorar a existência de materiais adequados já adquiridos pela escola são alguns exemplos de atitudes negligentes dos professores que revelam a existência de preconceito contra a aluna com DV. Ela é ignorada em sala de aula, como se não estivesse lá.

Vemos, assim, que a atitude dos professores em sala é preconceituosa e resulta em marginalização pelo impedimento da incorporação plena da cultura. Gabriela, em diversas situações, é exposta, isolada, rejeitada e mantida invisível em sala. Cabe destacar como é notória a influência da atitude do professor para a interação entre os alunos durante as aulas. Enquanto nos recreios Gabriela interage bem com as colegas, durante as aulas fica a maior parte do tempo sozinha e a interação é, geralmente, iniciada por ela.

Os professores de ciências e educação física se posicionam contra a educação inclusiva. A análise da entrevista desses professores e as observações de suas aulas sugerem preconceito contra a aluna com DV. Nas observações, esses foram os professores com maiores atitudes excludentes em sala de aula. Já a professora de português manifesta posicionamento favorável a esse

novo modelo educacional e tem atitudes menos preconceituosas em classe. A professora de português parece refletir sobre sua própria prática, mas, ainda assim, não procura adequações curriculares para a acessibilidade da aluna com DV, além da leitura oral dos textos trabalhados em sala, do que é escrito na lousa e do volume de voz alto para que a aluna ouça o que é dito.

Se, por um lado, a formação cultural de um sujeito consiste na formação para a autonomia e emancipação, por outro, também consiste na capacidade de adaptação e integração à sociedade (Adorno, 1964). Se a escola é negligente em relação à formação da aluna com DV, cabe também a ela buscar sua formação – o que não vemos como uma prática de Gabriela, segundo a análise de sua entrevista. A aluna aceita bem o fato de ter uma DV, acredita que tem o mesmo potencial que os colegas normovisuais e deseja sua emancipação. Contudo, Gabriela não questiona a educação que recebe. Ela se adapta ao que lhe é oferecido e não reclama pelo que não lhe é oferecido. Essa postura de Gabriela sugere aceitação da diferença como inferior. O diferente é aceito, mas não tem o mesmo valor que o não diferente. Vemos o não questionamento neste trecho extraído de sua entrevista:

Gabriela – *Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias.*

Entrevistador – *Isso poderia ser passado para você na escola regular?*

Gabriela – *Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem deve ter lá no Benjamin Constant ou no Laramara. O Renato³ disse que também não conseguiram passar para ele desenho, geometria. Fração dá para fazer se o professor quiser. Dá para dividir chocolate se você quiser. Até a quarta série eu ainda tinha fração. Mas o Renato coitado, não vai poder passar porque ele também não teve isso.*

Entrevistador – *Você se sente prejudicada de alguma forma?*

Gabriela – *Não, porque eu não vou fazer nada que inclua desenho ou geometria ou essas coisas.*

Entrevistador – *E no vestibular?*

Gabriela – *Esse que é o problema. Acho que agora foi permitido o uso do soroban no vestibular.*

3 Renato é um professor de matemática da escola especializada e deficiente visual total.

Entrevistador – *Algo mais?*

Gabriela – *Não.*

Gabriela sabe que existem materiais adequados, mas não questiona com a escola o não acesso a eles. Da mesma forma, a aluna manifesta naturalidade ao ser defasada no vestibular por não ter tido acesso a disciplinas como desenho e geometria. O preconceito está tão enraizado em nossa sociedade, que as próprias vítimas manifestam atitudes preconceituosas em relação a si mesmas.

Os desafios enfrentados na aprendizagem de conteúdos acadêmicos não são encontrados no convívio social com os colegas de classe. Embora Gabriela permaneça sozinha em sala a maior parte do tempo, a aluna tem amigas com quem passa os recreios e passeia fora da escola. A análise da Escala de Proximidade entre Alunos (sociograma) e as observações do recreio sugerem que a socialização de Gabriela está preservada. Gabriela obteve 0,06 como índice de proximidade (IP), o que sugere sutil preferência. Em comparação aos colegas de classe, 55% teve IP inferior ao dela, 35% teve índice superior ao dela e 10% teve o mesmo valor. Gabriela foi citada 5 vezes nas perguntas de preferência e uma vez nas de rejeição, enquanto o aluno com menor IP teve 28 respostas de rejeição e uma de preferência (IP = -0,4). As justificativas de preferência a Gabriela foram por ela “dar conselhos”, “ajudar quando precisa”, “ser como uma irmã mais velha” e “ser encantadora”. A única resposta de rejeição foi para a situação de trabalho em grupo, o que pode ser uma dificuldade real, pelas tarefas não serem cooperativas e adequadas pelos professores.

É possível que a boa interação com as colegas decorra do fato de estudarem juntas desde a infância, dos pais de algumas delas serem amigos – o que viabiliza que se encontrem fora da escola em uma situação não competitiva – e da identificação das alunas com a colega com DV. É possível que o contato desde a infância tenha colaborado para a identificação e a redução do preconceito. Seria necessária uma maior investigação para que a gênese dessa boa interação fosse analisada.

Inclusão e exclusão: considerações finais

Vemos que, no cotidiano escolar da aluna com DV foco desta pesquisa, há situações de inclusão e de exclusão. Na escola pesquisada, não há cultura nem políticas inclusivas, o que dificulta a realização de práticas inclusivas. Há inúmeras barreiras à aprendizagem e à participação, o que aponta para um baixo grau de inclusão. A escola aceitou a matrícula de uma aluna com deficiência, com a condição de que ela se adaptasse à escola e acompanhasse o desempenho da turma. Os dados indicam que a escola não segue o princípio de igualdade de oportunidade e valorização da

diferença, o que revela semelhanças ao modelo de integração e não de inclusão. Assim, há preconceitos na escola pesquisada que se manifestam pela ausência de adequações para a acessibilidade da aluna com DV, tanto no espaço físico da escola quanto para o acesso ao conteúdo, resultando em sua marginalização.

Gabriela se posiciona a favor da inclusão. Para ela, o futuro de uma pessoa, quer com deficiência, quer sem, relaciona-se à sua educação. Ela quer fazer faculdade e ser independente. Apesar de demonstrar boa aceitação de sua deficiência, a análise de sua entrevista sugere que a aluna reproduz a concepção da diferença como inferior. Gabriela é aceita, mas tem menos valor. Ela se valoriza quando se compara aos colegas com DV que não estudam, mas se desvaloriza em relação aos colegas normovisuais. Apesar das recentes conquistas das pessoas com deficiência, o padrão de sucesso ainda é associado ao modelo de perfeição. A aluna se sente bem nos dois ambientes que frequenta – regular e especializado –, mas se sente melhor na escola especializada, onde recebe atendimento educacional adequado às suas necessidades e é aceita e valorizada em suas diferenças.

A matrícula de Gabriela no ensino regular é um grande avanço na história da pessoa com DV, pois ela recebe hoje uma educação que antes era exclusiva para normovisuais. No entanto, a aluna é negligenciada em suas necessidades educacionais dentro do espaço escolar, o que revela que ainda estamos distantes de uma educação, de fato, inclusiva.

A existência de preconceitos e atitudes excludentes dentro da escola não é surpresa, afinal, a sociedade manifesta, tendencialmente, as mesmas características. Se, conforme Adorno (1964), a formação cultural consiste na constante tensão entre adaptação e emancipação, e a primeira é hipervalorizada em nossa sociedade, as escolas enfrentam uma contradição intrínseca ao modelo recém-implantado. Se os atuais indicadores de qualidade avaliam estatisticamente o desempenho dos alunos e os comparam com os demais estudantes da nação, como implantar um modelo com foco no sujeito e valorizar seu desempenho, embora ele esteja, muitas vezes, aquém da média? Como valorizar o ritmo individual se a ênfase do mercado de trabalho está na velocidade da produção?

O acesso à escola regular para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é um ganho na história da educação. Ainda assim, é preciso batalhar para que essas pessoas – e todas as outras – recebam uma educação de qualidade para que, cada vez mais, nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e a violência – em qualquer forma de manifestação – seja reduzida. As contradições permanecem. Elucidá-las é o primeiro passo para que encontremos possibilidades de mudança.

Barriers and resources to learning and participation of inclusive students

Abstract: Access to general schools for people with disabilities is an advance in the history of education. However, barriers to learning and participation hinder the school routine of inclusive students, hence the need for resources – human, tangible, political etc. – from the schools and their communities. This study aimed at investigating the quality of inclusive service offered to a student with visual impairment enrolled in a mainstream class through the identification of barriers and resources to learning and participation. Results showed that in the school routine of the student subject matter of this study there are inclusion and exclusion situations. The lack of accessibility-oriented curriculum adjustments leads to the exclusion of content, which is briefly conveyed to the student. Therefore, the school can be considered as having a low level of inclusion. Although the student seems to socialize with others, her learning process is being partially neglected.

Keywords: inclusive education, learning, curriculum, visual impairment.

Barrières et ressources concernant l'apprentissage et la participation d'élèves en situation de handicap

Résumé: L'accès des personnes handicapées à une scolarisation en milieu ordinaire est un gain dans l'histoire de l'éducation. Pourtant, des barrières à l'apprentissage et à la participation rendent le quotidien scolaire de ces élèves difficile, la mobilisation de ressources – humaines, physiques, politiques etc. – dans les écoles et les communautés se faisant nécessaire. La présente recherche, s'appuyant sur l'identification des barrières et des ressources concernant l'apprentissage et la participation d'une élève déficiente visuelle, scolarisée dans une classe ordinaire, a eu pour but d'investiguer la qualité du travail d'inclusion qui lui a été offert, et ses résultats ont signalé l'existence de situations d'inclusion comme d'exclusion dans la vie scolaire de l'élève en question. L'absence d'ajustements curriculaires envisageant l'accessibilité mène à une exclusion de contenus, qui sont transmis synthétiquement à l'élève, de sorte que le travail d'inclusion fait par l'école peut être considéré faible. Quoique la socialisation de l'élève semble préservée, son apprentissage est partiellement négligé.

Mots-clés: éducation inclusive, apprentissage, programme d'études, déficience visuelle.

Barreras y recursos en el aprendizaje y en la participación de alumnos en situación de inclusión

Resumen: El acceso a la escuela regular para personas con discapacidad es una ganancia en la historia de la educación. Sin embargo, las barreras al aprendizaje y a la participación dificultan el cotidiano escolar de los alumnos en situación de inclusión, haciendo necesaria la movilización de recursos – humanos, físicos, políticos etc. – en las escuelas y comunidades. El objetivo de este trabajo fue investigar la calidad de la atención inclusiva ofrecida a una alumna con deficiencia visual que frecuenta aulas regulares, por medio de la identificación de las barreras y los recursos en su aprendizaje y participación. Los resultados mostraron que compaginan situaciones de inclusión y exclusión en el cotidiano escolar de la alumna foco de la investigación. La ausencia de ajustes curriculares para la accesibilidad resulta en exclusión del contenido, que se le da a la alumna sintéticamente, de tal manera que se puede considerar que la escuela tiene bajo grado de inclusión. Aunque la socialización de la alumna se vea preservada, su aprendizaje está parcialmente descuidado.

Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje, currículo, deficiencia visual.

Referências

- Adorno, T. W. (1964). Teoría de la pseudocultura. In T. W. Adorno, *Filosofía y Superstición* (pp. 141-182). Madrid, España: Taurus.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Recuperado de <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes da educação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. Departamento Técnico Especializado, Divisão de Pesquisa e Produção de Materiais Especializados. *Materiais*

- reproduzidos em Thermoform. Recuperado de http://www.abc.gov.br/media_common/Nossos_Meios_Thermoform.pdf
- Figueiredo, F. J. C. (2010). Duas crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 95-119.
- Glat, R., & Blanco, L. M. V. (2009). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. Glat (Org.), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1975). *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Laplane, A. L. F., & Batista, C. G. (2008). Ver, não ver e aprender: A participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, 28(75), 209-227.
- Lei n. 12.796 (2013, 4 de abril). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- Lopes, S. A. (2014). Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 27(50), 737-750.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha. In M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (pp. 15-30). São Paulo, SP: Summus.
- Mazzotta, M. J. (1996). *Educação especial: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Oliva, D. V. (2011). *A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Oliveira, E., & Machado, K. S. (2009). Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In R. Glat (Org.), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 36-52). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras.
- Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (pp. 31-73). São Paulo, SP: Summus.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.
- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 55-70). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Recebido: 05/10/2014

Revisado: 05/09/2015

Aprovado: 30/10/2015