

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA NECESSÁRIA E EM ASCENSÃO¹

GRANEMANN, Jucélia Linhares – UFMS – juceliagranemann@yahoo.com.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: CAPES / UCDB

Hoje, em pleno século XXI, escolas e/ou instituições especializadas que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais vivem um grande desafio: como inclui-los no ensino regular. O ato de incluir, não deve significar simplesmente matricular no ensino regular tais educandos, mas assegurar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Essa proposta implicará em uma nova postura da escola comum que deverá propor, no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que verdadeiramente favoreçam a integração social e a opção dos agentes educativos por práticas heterogêneas e atentas à diversidade existente na escola. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, esse processo busca uma pedagogia que se amplie frente às diferenças do alunado. É um novo paradigma que desponta em defesa da idéia de viver a igualdade na diferença, integrar na diversidade. Beyer (2006, p.73).

O processo de inclusão envolverá, portanto, a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente excludentes. No entanto, tal processo vem ocorrendo gradativamente e exigindo novas discussões, estruturações e adequações. É algo possível, viável, mas que exige pensar, querer e encarar o árduo caminho para mudar.

Cabe também ressaltar que, nos últimos anos, essa postura vem sendo progressivamente buscada e começa ser alcançada como resultado de um aumento expressivo de estudos na área e da aprovação de legislações, voltadas para assegurar direitos e disciplinar o atendimento dessa clientela. Em consequência disso, o aluno com necessidades educacionais especiais está sendo mais facilmente aceito nas escolas e começa a ser considerado como pessoa que apresenta ritmos, características, aprendizagens e emoções, às vezes diferenciadas, requerendo apenas um novo olhar e um novo direcionamento da escola.

¹ Comunicação resultante da dissertação de mestrado defendida em 2005, junto ao Programa de Pós-graduação-Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, MS.

Desse modo, as leis estimulam a formação de um cidadão participativo e responsável diante das demandas da sociedade. Também reconhecem a importância dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, nessa função, quando determina a escola como “locus privilegiado da educação e (oferece) um crédito de confiança na competência técnica e política dos profissionais que nela atuam”. (NEVES, 1998).

A proposta inclusiva é completamente inovadora e nada tem a ver com o passado; ela inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, diante da construção de uma sociedade inclusiva. Trata-se, desta forma de um novo paradigma em ascensão e que deverá evoluir na direção de sua concretização plena, haja vista ser uma concepção que se desdobra em práticas produtivas, agregadoras, éticas, solidárias e respeitadas e que colaboram com o desenvolvimento da escola.

Neste sentido, Goffredo (1999), reitera que é a escola a principal instituição responsável por tal processo e deve considerar como sendo um desafio seu, o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção. Não há dúvida de que a qualidade do ensino, a renovação pedagógica, a reformulação de políticas, metas e programas são procedimentos eficientes e estimuladores ao processo. Essas novas mudanças têm evocado, segundo Baptista (2006, p.7), debates em diferentes campos disciplinares, exigindo que sejam revistas concepções sobre os sujeitos e sobre as instituições envolvidas.

O conhecimento é algo que se encontra em constante transformação, revisão, superação. E, particularmente no campo da educação especial, as descobertas e inovações trazidas pela ciência e a tecnologia, abrem continuamente novas possibilidades, cobrando dos profissionais, investigação e a abertura para o novo. Sob este aspecto, o espaço para pesquisa e para a produção do conhecimento deve formar o eixo motivador de um trabalho o mais interdisciplinar possível, articulando docentes e aluno nessa tarefa de construção social do saber.

E, nessa tarefa não basta atribuir um novo papel a um aluno. É preciso fornecer-lhe os recursos necessários para pôr em prática suas tentativas, ajudando-o a adquirir os saberes e as habilidades sem as quais fracassaria. É preciso dar-lhe o direito de escrever (a sua história) por si mesmo. (MEIRIEU, 2002, p.204).

Goffredo (1999), num estudo sobre a formação destes profissionais que atuam na área detectou um percentual significativo deles que não tiveram em seus cursos, qualquer disciplina e/ou tópico concernente à educação especial ou sobre estudo

das deficiências. Mantoan (1997), avaliando as grades curriculares desses cursos, verificou que as disciplinas voltadas para essa questão, de um modo geral, trabalham a teoria, a didática, mas não preparam os alunos para a prática.

Ainda nesse contexto da formação e capacitação dos professores, Jiménez (1997) destaca que toda a qualificação profissional na perspectiva inclusiva deve estar empenhada na oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a aceitação da diversidade apresentada pela clientela escolar, bem como pelo entendimento dos caminhos que o aluno percorre no processo de construção de conhecimentos. É só a partir da compreensão desse processo que o profissional da educação poderá construir sua prática, desenvolvendo novas formas de ensinar e difundindo conhecimentos que atendam à pluralidade do alunado sob sua responsabilidade.

Carvalho (2004, p. 159-162), complementando a discussão, assevera que a formação continuada seria uma das estratégias que permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e práticas, alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas. O professor, sentindo-se como um pesquisador, vai, naturalmente, estimular o espírito crítico e investigativo de seus alunos, tornando muito prazerosa sua vinda à escola.

Sob este prisma, a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências (NÓVOA, 1992). O professor, no entanto, não pode agir isoladamente. A escola deve organizar-se de forma a criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2003, p.25). A formação e/ou a preparação do profissional da educação nesse contexto deve ser, portanto, repensada com bases nas novas realidades e exigências da contemporaneidade.

Martin (1996, p. 32), considera que outras medidas também são importantes ao processo inclusivo; a redução do número de alunos por turma, a estruturação de um serviço sistemático de apoio especializado ao docente regular, um trabalho de orientação e de acompanhamento permanente com os pais e uma campanha de educação comunitária intensa voltada para a conscientização acerca da problemática da inclusão.

Merece-se ser verificada também, a questão do planejamento da ação educativa do professor. Esse último deve participar de todas as ações, opinando e discutindo o planejamento em todas as suas fases de elaboração, execução e avaliação;

deve, portanto, ser parte integrante e ativa da equipe escolar. O professor precisa ter a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e envolvendo-se com essa equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos (GOFFREDO, 1999).

Exigem-se, assim, decisões e ações pedagógicas compartilhadas entre profissionais atuantes na escola, e pais e alunos. O currículo deve servir como roteiro ao professor e deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais. Os educandos podem e devem ser co-autores de planos escolares, vivenciando todos os atos, do planejamento à avaliação, respeitando-se mutuamente. Nesse processo, há necessidade de também se avaliar interesses, motivações, potencialidades, necessidades acadêmicas, habilidades etc. As avaliações devem ser processuais e direcionadas a um replanejamento do ensino. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Por isso, o serviço de educação especial adquire uma nova caracterização que vai além daquela apontada na Lei de Diretrizes e Bases, que a enquadra como uma modalidade de educação. Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a ser um conjunto de técnicas, recursos e serviços organizados e colocados à disposição na escola comum. Enfim, todos os conhecimentos científicos já desenvolvidos devem estar à disposição de cada aluno na escola (ROSS, 1998, p. 245-6).

A inclusão provoca, portanto, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade fixada em modelos ideais permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói os sistemas de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença e passa a “impor” uma estrutura calcada no enfrentamento de circunstâncias e adversidades como desafios a serem superados.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escola, uma conscientização crescente acerca dos direitos de cada um.

O projeto de educação inclusiva deve constituir-se como um projeto com características ou princípios bem definidos, porém que permita ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações. (BEYER, 2006). Essa escola precisa, sim, ser um meio de possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais alcance patamares de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola.

Atender às necessidades especiais desses alunos supõe, portanto, mudar o olhar da escola, preconizando não a adaptação do aluno a ela, mas a adaptação do contexto escolar a ele. A avaliação dos seus efeitos não deve ser medida, portanto, pelo aproveitamento de alguns alunos, os que apresentam dificuldades de aprender ou aqueles com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular.

Trabalhar na escola numa perspectiva inclusiva não é missão impossível, mas um desafio. Um “propósito” de “querer”, “pensar e fazer” uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade, estratégia para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno por inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

Atribui-se aos professores, de acordo com Alarcão (2001, p.11-12), um novo papel como atores sociais responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. Ao mesmo tempo, impõe-se uma nova forma de gestão, em que os dirigentes escolares assumam uma liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas e efetiva gestão de serviços e recursos.

Cabe destacar, que a proposta da educação inclusiva, apesar das condições adversas, vem sendo desenvolvida em algumas instituições escolares. Profissionais da área têm conhecimento de que algumas escolas, pelo compromisso social e educacional que as orienta e pelo trabalho pedagógico diferenciado, vêm realizando um trabalho que pode ser considerado bem-sucedido no campo da educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais.

De modo geral, este estudo buscou caracterizar as trajetórias e as práticas consideradas relativamente bem-sucedidas com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em cinco escolas da rede estadual de Campo Grande/MS, indicadas pelo órgão responsável pela Educação Especial desse município.

A pesquisa partiu do pressuposto de que tal processo é possível e desejável nas diferentes esferas e níveis escolares e procura analisar como vem se desenvolvendo, que sucessos e que dificuldades são identificadas pelos diferentes agentes e que fatores contribuem para o sucesso e quais os que o dificultam. .

Em linhas gerais, o estudo orientou-se pelas seguintes questões: O que se entende por educação inclusiva de qualidade? Que fatores favorecem (e quais dificultam) o desenvolvimento das experiências de educação inclusiva? Quais são as convicções que os professores e demais profissionais envolvidos com experiências bem-sucedidas de educação inclusiva expressam em relação ao tema? Que necessidades de formação estão sendo contempladas (e quais não estão) nos programas voltados para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva? Que adaptações, recursos e apoios são necessários para melhorar a qualidade das ações da escola inclusiva?

A presente pesquisa apoiou-se em dados obtidos mediante entrevistas semi-estruturadas com quarenta profissionais atuantes na escola: diretores, professores (regulares e especializados), coordenadores, técnicos, coordenador do Núcleo de Educação Especial e da Secretaria de Estado de Educação na área de educação especial, bem como das demais pessoas envolvidas (dez pais de alunos devidamente incluídos no sistema regular de ensino).

Para a seleção das escolas envolvidas nesse estudo, teve-se, além do critério acima mencionado, o quantitativo de alunos incluídos, seus atendimentos especializados e os projetos desenvolvidos. A escolha das famílias foi feita com a ajuda dos profissionais da escola, mediante os critérios de “disponibilidade” para a entrevista, de “participação na vida da escola” e de maior ou menor sucesso no que se refere à inclusão dos filhos. As entrevistas com os professores, com os gestores, com os técnicos, bem como com as famílias foram realizadas todas individualmente, respeitando as colocações, apontamentos efetivados e tempo necessário às suas concretizações.

Uma vez realizadas e computadas as cinquenta entrevistas foi feita a transcrição integral das respectivas gravações. As informações obtidas foram tratadas mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2003) para identificação de temas predominantes e definição de categorias e subcategorias. É importante ressaltar que essas categorias foram emergindo após as transcrições, leituras e re-leituras das entrevistas realizadas, permitindo identificar e caracterizar as diferentes visões acerca

do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nessas escolas.

Os professores do ensino regular e especial e demais profissionais escolhidos (diretores, coordenadores das escolas, Secretaria de Educação, técnicos na área da educação especial) representavam um grupo heterogêneo em termos de formação, experiência, atuações em diferentes séries e/ou fases do ensino fundamental (séries iniciais e finais) e ensino médio.

A maioria dos profissionais participantes desse estudo tem formação superior e alguns fizeram cursos de especialização e mestrado na área de educação. São efetivos, com tempo de serviço variando de dez a vinte e quatro anos. Verificou-se, também, que os professores do ensino especial, na sua grande maioria são efetivos, capacitados em serviço e apresentam habilitação e formação específica na educação especial. Já os gestores, coordenadores e técnicos da área são formados em cursos de Pedagogia ou de Psicologia e realizam cursos de capacitação em serviço, regularmente.

No conjunto dos pesquisados, a grande maioria (69,8 %) expressou uma compreensão adequada sobre o processo de inclusão, o que é muito importante, uma vez que isso favorece o entendimento e suas decisões práticas. Já em 22,2% das respostas, foi verificado o uso de terminologias inadequadas ou ambíguas no que se refere ao alunado com deficiência e/ou ao processo de inclusão. Há, também, entrevistados que, mesmo evidenciando boa compreensão da questão da inclusão persistem em adotar termos que deixaram de ser utilizados por representarem uma visão preconceituosa, como, por exemplo, referir-se ao “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais”. Alguns profissionais (7,9%), expressaram-se de forma vaga e genérica sobre a questão da inclusão, evidenciando certa insegurança com relação ao assunto, embora, efetivamente, estejam participando de atividades e desenvolvendo ações práticas voltadas ao processo.

Já 45,3% das falas registradas nos apontam o reconhecimento da importância e da viabilidade da implantação da escola inclusiva, indicando que uma parte significativa dos envolvidos estão empenhados e convictos de que ela é necessária e pode ser alcançada. O trabalho coletivo e em parceria tem sido destacado como de grande importância à formação do professor e, pode-se enquadrá-lo como imprescindível quando se trata de implementar a proposta da escola inclusiva.

Há um outro grupo (48,8% das respostas) que expressa apoio à proposta da escola inclusiva, reconhece seus benefícios, mas denota, ainda, algumas ressalvas e/ou

“receios”, acreditando na sua consolidação em longo prazo. Não a considera fácil de atingir, mas espera melhorias, ações conjugadas nos planos político, pedagógico e técnico, além de cobrança e apoio da comunidade. Apenas uma percentagem de 5,8% das respostas obtidas expressa descrença frente à educação inclusiva, considerando-a utópica e não aplicável.

Reportando-se ao grupo de professores (ensino regular e especial) selecionados, o que mais auxilia na implementação da proposta inclusiva é, segundo eles, o apoio dado pelos serviços especializados da educação especial, intérpretes, itinerâncias – domiciliares (18,15% das respostas obtidas), seguido de uma prática pedagógica diferenciada em sala de aula (17,77% das respostas encontradas).

O terceiro fator que, de acordo com os professores, contribui para a prática da educação inclusiva, refere-se à formação/capacitação (13,84% das respostas). Nesse aspecto, os professores destacam o benefício que os cursos oferecem quando são bem planejados, voltados para a prática, com cargas horárias bem determinadas, ministrados por profissionais competentes.

Ouros aspectos também elencados pelos professores como fatores que favorecem a implementação da escola inclusiva relacionam-se à existência de recursos, espaço adequado, número de alunos por turma (10,30% das respostas); suporte pedagógico de forma adequada e contínua (11,39%); relações pessoais harmoniosas entre professor-aluno, colegas e demais funcionários da escola (10,79% das colocações).

Já menções acerca da importância do acompanhamento sistemático e atento dos pais nas atividades e no desenvolvimento do filho apareceram em 8,57% das respostas, sendo apontadas como favorecedoras do processo. Algumas conquistas, obtidas em estruturas criadas anteriormente pela educação especial também foram citadas, sendo vistas como fases que contribuíram para a educação inclusiva, hoje. Essas posições correspondem a 9,19% das respostas então obtidas.

Contraopondo-se aos fatores que facilitam a prática da educação inclusiva, os professores identificaram os fatores que a dificultam. Os atendimentos de apoio qualificados, por exemplo, são por eles considerados como favoráveis e essenciais ao processo. Sua importância na evolução do alunado é muito grande e, por isso, são tidos como suporte, apoio e “pontes” para o ensino regular. Porém, quando apresentam falhas podem comprometer o trabalho (23,89% das colocações). Faltas constantes dos alunos aos atendimentos, o não entendimento por parte de pais e demais professores acerca

desses atendimentos, a falta de acompanhamento dos filhos pelos pais foram alguns dos empecilhos também destacados. Além disso, o não encaminhamento aos serviços de saúde e educacionais vem se somar a esse rol de dificuldades encontradas.

A ausência de colaboração/participação das famílias corresponde a 17,96% das respostas apresentadas pelos entrevistados, apontando-se os componentes sócio-econômico-culturais como condições impeditivas. A formação precária, sem grandes aprofundamentos na área, provoca certa insegurança para tomar decisões frente às necessidades e aos desafios em sala de aula foi também um fator bastante lembrado nas respostas dos professores (15,28%).

Outra fonte de dificuldade, segundo os professores, relaciona-se com a própria trajetória pouco consistente da educação especial. Considerações sobre a desarticulação entre os Sistemas, a descontinuidade e o pouco tempo de existência dessas políticas e propostas foram encontradas em 13,27% das respostas. Outros fatores citados relacionaram-se com as condições de trabalho, referindo-se aos poucos recursos, à falta de adaptações físicas, estruturais, somando 9,96% das menções. Dificuldades no plano das relações pessoais e profissionais na escola apareceram em 10,61% das respostas. Já as disposições e atitudes discriminatórias correspondem a 9,07% das colocações, demonstrando que essas atitudes e práticas ainda persistem nessas escolas.

Outra categoria de entrevistados, indispensáveis e envolvidos nesse processo são os pais e/ou responsáveis por tais educandos. Eles consideram que o processo inclusivo é viável e importante, vem ocorrendo gradativamente e acreditam que, em longo prazo, será implementado nas escolas em geral.

Nas entrevistas realizadas com os familiares, a questão da formação dos profissionais, como um fator decisivo para a qualidade do ensino efetivado na escola, apareceu em 17,47% das respostas. Outro aspecto, segundo as mães pesquisadas, que favorece e/ou colabora com a concretização da inclusão é o apoio e/ou suporte pedagógico educacional recebido pela escola (16,27% das respostas). Nesse sentido, quanto mais o profissional, seja ele professor, diretor, coordenador, técnico, estiver seguro, atualizando-se, renovando seu conhecimento e sua prática, maiores serão as possibilidades de obter melhores resultados com seus alunos.

As relações harmoniosas na escola entre pais, alunos e profissionais atuantes foram mencionadas em 16,67% das respostas, como sendo decisivas para o sucesso do processo da inclusão. Verificou-se também que 14,27% dos entrevistados valorizam e/ou vêem os atendimentos especializados da área (Sala de Recursos, Classes Especiais,

Ensino Itinerante, Domiciliar, Hospitalar e de Intérpretes em sala de aula), como colaboradores no processo.

A maioria das mães demonstrou ter certo conhecimento acerca dos atendimentos e das formas de encaminhamentos. Percebe-se, porém, a confusão decorrente da não diferenciação entre Sala de Recursos e Sala de Reforço (recuperação paralela) que muitos profissionais, inclusive professores, também fazem. Destacaram a importância do técnico como apoio para efetivar os encaminhamentos de saúde ou de educação, tão necessários à evolução da criança na escola. Em 13,09% das respostas, houve o destaque às práticas pedagógicas realizadas por meio de um trabalho diferenciado, atento às necessidades e às dificuldades do aluno como um grande facilitador do processo.

Há referências positivas à utilização de recursos físicos, adaptados e outros meios adequados para facilitar a aprendizagem com vistas ao processo inclusivo na escola, em 11,09% das respostas. As adaptações e a seleção de recursos adequados e suficientes são, segundo vários especialistas na área e pais, itens importantes para a concretização da inclusão.

Em algumas das entrevistas foram também citadas pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, as dificuldades enfrentadas na busca pela concretização desse processo. Em 18,88% das respostas são mencionadas, as atuações e intervenções inadequadas de professores e demais profissionais dentro da escola, como fatores que dificultaram o acesso a esse direito.

Um percentual de 18,88% defende a idéia de que o uso inadequado e/ou insuficiente de materiais representam entraves e desestimulam o processo da inclusão. Inadequações físicas e arquitetônicas, às vezes, dificultam a permanência de alguns alunos na escola. Outro fato tratado pelos familiares (20,28% das respostas) foi a formação/capacitação precária e insuficiente dos professores que atuam com essa clientela. Em muitas falas, os pais retratam a necessidade de se rever a forma como as capacitações são realizadas, bem como oferecer mais cursos e recursos que colaborem com o processo.

Um ponto também citado pelas famílias refere-se às disposições e/ou atitudes não favoráveis que, em algumas situações, se manifestam na escola (10,49% das respostas) e que em nada auxiliam no andamento do processo inclusivo. As interações, relações conflituosas entre alunos, pais e professores foram apontadas em

17,49 % das respostas das famílias como fatores que também dificultam o processo da inclusão escolar.

As famílias também se manifestaram em relação a questões mais abrangentes no tocante à inclusão. Referências aos avanços, às influências e à evolução percebidas no desenvolvimento da educação especial, seja em nível nacional, seja especificamente no estado, correspondem a 10,32% do total de menções computadas nas entrevistas.

Um outro fator apontado em 12,59% das repostas das famílias foi a descontinuidade das propostas relacionadas à educação especial. As trocas, cortes e descontinuidades são, segundo os entrevistados, sérios empecilhos à concretização plena dessa proposta na escola.

Outro grupo entrevistado para este estudo foi o de diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos da área de educação especial e coordenadores da secretaria do órgão que direciona a educação especial no estado de Mato Grosso do Sul. Das respostas obtidas, 20,69% apontam que o que mais beneficia o processo inclusivo nas escolas é a formação/capacitação dos profissionais que trabalham na área, uma vez que um profissional bem preparado, consciente de seu papel e de sua função na escola, contribui de forma mais efetiva para a implementação da escola inclusiva. Outro ponto positivo destacado em 15,88% das respostas obtidas foi a existência de recursos e meios adequados ao andamento e/ou ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Em 12,36% das respostas desse grupo de profissionais, as práticas pedagógicas foram apontadas como facilitadoras do processo de inclusão. Esse aspecto tem sido objeto de grande interesse dos pesquisadores uma vez que os alunos com necessidades educacionais especiais se bem atendidos em sala de aula, com recursos, materiais e metodologias mais adequadas às suas necessidades, terão melhores condições de aprendizagem e inclusão.

A existência e o apoio de serviços especializados como suporte e auxílio ao processo foram citados em 13,37% das respostas. Para esses entrevistados, um aluno atendido adequadamente de acordo com suas necessidades poderá sanar suas defasagens cognitivas, afetivas, sociais, motoras, alcançando melhor desempenho tanto no plano escolar como no social. Em contrapartida, 10,35% das respostas destacam o suporte pedagógico recebido como essencial ao bom andamento do processo de inclusão.

Já 9,7% das respostas dos gestores destacam as relações pessoais e profissionais desenvolvidas na escola que, se bem “resolvidas” e estruturadas, podem ser facilitadoras do processo. A participação dos pais também é considerada como importante para o sucesso do processo inclusivo, o que foi destacado em 10,21% das respostas dos gestores e especialistas.

Dificuldades percebidas para efetivar o processo de inclusão na escola, também são apontadas pelos gestores da área. Para 21,60% das falas dos profissionais entrevistados, a formação precária e/ou insuficiente em muito emperra e/ou interfere nesse processo. Fatores relacionados com as famílias são mencionados em 18,7% das respostas, sendo que as principais críticas referem-se ao fato de que alguns dos pais e/ou responsáveis não são perseverantes na ajuda ao processo de inclusão dos filhos: não realizam encaminhamentos a órgãos de saúde ou a serviços especializados da área como Sala de Recursos e Classe Especial; não frequentam reuniões e nem mesmo atendem aos comunicados da escola.

Em 11,80% das respostas dos gestores e especialistas há referências a disposições e atitudes desfavoráveis à inclusão, o que causa reações de medo, não aceitação, resistência, despreparo e não envolvimento com o processo. Em 15,37% das respostas são feitos apontamentos referentes às condições de trabalho insuficientes, carência de recursos e apoio, fatores que atrapalham o andamento e elaboração de atividades e direcionamento da aprendizagem do aluno na escola. As relações pessoais e profissionais na escola podem desencadear situações e reações negativas para o andamento do processo inclusivo, segundo 11,14% das respostas dos gestores e especialistas.

Eles também expressaram preocupação com a estruturação oferecida pelos serviços de apoio da área. Em 10,47% das respostas foram destacadas algumas dificuldades a superar: a melhora da qualidade dos atendimentos, a frequência mais assídua dos alunos aos mesmos, o despreparo dos professores atuantes nesses serviços, a constante troca de professores, a falta de interação entre o professor do ensino regular e do ensino especial. Em 10,92% das falas registradas, pode-se perceber a insatisfação dos gestores e especialistas com as alterações e mudanças da área, que, segundo eles, interrompem ou redirecionam o andamento da proposta ou de algum dos seus programas.

Vê-se, de modo geral, que a educação, em particular a educação especial, necessita de medidas fundamentadas em princípios sólidos para a sua

operacionalização e não basta só propósito, mas que todas essas condições destacadas sejam verdadeiramente asseguradas e cumpridas, sejam elas físicas, sociais, educacionais e/ou políticas.

Algumas considerações podem ser feitas a partir dos resultados desse estudo e na perspectiva de contribuir para uma melhor compreensão das trajetórias e da evolução da proposta inclusiva:

A maioria desses profissionais busca preparar-se, participando de cursos e capacitações diversas, pois consideram serem essas contribuições que possibilitam uma melhor compreensão e redimensionamento de suas práticas e relações.

- Capacitações são realizadas regularmente, mas devem, segundo os pesquisados, ser efetivadas com mais frequência, apresentarem continuidade e, sobretudo, trabalhar com temas e questões que se refiram à realidade prática e aos anseios das escolas.
- O professor, hoje, questiona sua formação destaca-lhe a falta de continuidade; cita a existência de cursos que repetem assuntos e/ou questões já abordadas. Por outro lado, valoriza as oportunidades de estudo surgidas dentro de suas expectativas e necessidades do dia-a-dia.
- A qualidade dos atendimentos, a forma e o trabalho específico do aluno com necessidades educacionais especiais na escola, as relações estabelecidas, a questão da aceitação, o trabalho com famílias e demais funcionários da escola também foram pontos bastante mencionados como concorrendo para o sucesso da prática da educação inclusiva.
- A necessidade de um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar apareceu como uma das saídas e sugestão à melhoria do processo, para que todos apresentem uma visão otimista, incentivadora, e não-preconceituosa em relação à inclusão.
- Respeito às limitações, às dificuldades existentes e a busca de melhores maneiras de se lidar com elas, de forma que os alunos possam participar efetivamente de todas as situações, foi uma das preocupações expressas pelos profissionais envolvidos com essas escolas.
- Os recursos, as metodologias, as formas de avaliação também foram mencionadas, tanto em seus aspectos positivos como negativos. Por outro lado, verifica-se que essas escolas consideradas bem sucedidas buscam adaptar recursos, rever a estrutura física da escola, rever relações, trocar de experiências sobre formas de

organização do trabalho pedagógico, estimular momentos de interação entre os alunos.

- A resistência e as dificuldades para lidar com a diversidade, também foram citadas, embora em grau menor, da mesma forma que vestígios de preconceitos foram constatados em algumas poucas situações ou falas.
- Foram observados e mencionados alguns poucos casos de não entrosamento entre alunos ditos “normais”, alunos com necessidades educacionais especiais, professores e pais.
- Alguns pais não se referiram ao filho como tendo alguma deficiência, mas enfatizando os seus aspectos positivos e as suas potencialidades. As dificuldades mencionadas pelas famílias relacionam-se mais com o sistema, com carência de recursos ou à falta de atenção dos órgãos responsáveis pela justiça e pela saúde. De modo geral, os pais aceitam e apostam no processo de inclusão.
- Alguns dos profissionais entrevistados se referiram a casos em que é difícil envolver os pais nas discussões e no acompanhamento do desenvolvimento do filho. Em contrapartida foram mencionados casos em que os educandos, com o apoio da família e o olhar atento da escola, vêm superando os limites que a deficiência poderia lhes impor.
- A existência e o apoio de serviços especializados da educação especial foram lembrados como facilitadores do processo. Muitos pais e profissionais relataram os resultados positivos observados em educandos encaminhados e atendidos por esses serviços.
- Foram feitas referências relativas às dificuldades enfrentadas pelos serviços que prestam apoios: a não freqüência condizente de alguns alunos; o não entendimento da parte de alguns pais e profissionais acerca de sua funcionalidade; as dificuldades de angariar recursos mais diversificados; a pouca interação do professor desses serviços com o professor do ensino regular.
- O trabalho integrado, envolvendo o técnico, o professor especializado e o professor do ensino regular foi destacado por todos como um fator positivo. A necessidade de trocas e a busca do auxílio e da orientação do outro foram mencionadas, ficando evidenciado que todos estão cientes de que há a necessidade da união de esforços e de parcerias para que a inclusão seja efetivada. Citaram algumas providências que vêm sendo tomadas: capacitações, recursos distribuídos, discussão e busca por

reestruturações dos serviços, apoio educativo às escolas que apresentam alunos com deficiências.

- Verificou-se, também, preocupação de não buscar responsabilizar somente o professor por entraves ou dificuldades de realização desse processo. A grande maioria dos entrevistados demonstrou estar disposta a tentar ser parceiro, sem menosprezar o papel e a importância do professor no contexto. Todos eles, de modo geral, demonstraram interesse em realizar/efetivar a inclusão, reconhecendo, entretanto, as dificuldades e os empecilhos do processo: condições físicas; situação econômica e cultural das famílias; precariedades dos sistemas de saúde e atendimento à criança; o pouco preparo do professor para atender a esse aluno. São fatores que se constituem em barreiras, uma vez que dificultam a aceitação da escola e permanência nela.
- A trajetória percorrida pela educação especial também foi citada por alguns dos entrevistados que enfatizaram as perdas, a falta de continuidade, o pouco investimento na área, o desconhecimento, referindo-se, como já descrito, a algumas dificuldades enfrentadas hoje, como fruto de tais mudanças. As mesmas, segundo eles, são imaturas, mal planejadas, não estruturadas, ditadas por governos que entram e interrompem ou acabam com tudo o que já havia sido construído, mesmo as coisas positivas e que estavam dando certo.
- Outros, mais otimistas, vêem a educação especial como uma área em crescimento que segue impulsionada pelo movimento pela inclusão que vem ocorrendo e sensibilizando/mobilizando amplos setores da sociedade. Tem-se conhecimento da existência de experiências, utilizando-se de alternativas criativas, econômicas, não exigindo recursos financeiros tão altos.

A análise do conjunto de dados do estudo coloca em evidência um quadro em que preponderam os fatores positivos. Nas cinco escolas pesquisadas, ficou patente o grau de interesse e o empenho na implementação do processo de inclusão, embora todos tenham consciência de que ainda têm um longo caminho a percorrer.

No conjunto das entrevistas, puderam ser destacados alguns pontos que, segundo os pesquisados, auxiliam na concretização da proposta: explicitação, no projeto político pedagógico da escola, de metas, objetivos e ações relacionados com a implementação da educação inclusiva; adoção do método de projetos; estabelecimento de parcerias com órgãos e entidades relacionadas a serviços de apoio social e da saúde; trabalho direto com famílias, visando ao seu envolvimento com as questões escolares;

criação de grupos de estudos, reflexões e trocas; realização de atividades pedagógicas integradoras dentro da escola; investimento no potencial intelectual, social e emocional dos alunos; trabalho de conscientização envolvendo toda a escola e demais elementos da comunidade acerca da viabilidade e das formas de se efetivar o processo inclusivo; trabalho integrado com os serviços especializados; ações concretas voltadas para o esclarecimento sobre o processo de inclusão, a sua legitimidade e necessidade, buscando superar marcas e influências do sistema integrativo.

Nas palavras de Luckesi (2005), não é descabido buscar, experimentar e construir um novo caminho. Afinal somos parte da totalidade e, quando uma parte do todo se move, de alguma forma, o todo também se move; e, assim, iremos fazendo a revolução, que nada mais é do que o próprio caminho da história dos homens neste planeta e neste tempo, em busca de uma vida individual e coletiva mais satisfatória, mais alegre, feliz, mais bela...

Referências:

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAPTISTA, C.; BEYER, O. H. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**., Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Editora Plano, 2003.
- GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.
- JIMÉNEZ, R. B. et. al. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Editora Malabares Comunicação e Eventos Ltda, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar - eis a questão - explicando o déficit intelectual**.

Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão.** Integração. n° 26, p. 27-31. 1996.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, C. M.de C. O projeto pedagógico da escola na Lei de Diretrizes e Bases. In: SILVA, E.B. (Org.). **A educação básica pós-LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente.** In:_____. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova enciclopédia, 1992, p.97-121.

STAINBACK, S; STAINBACH, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.