

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR - UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE.

Marinês Franceschetto Hoppen¹

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da inclusão de alunos com dificuldades educacionais especiais - NEE na escola regular, com ênfase nos desafios do trabalho com a diversidade. A garantia de direitos de acesso e permanência com o compromisso de educação para todos, com qualidade e respeito às diferenças é o grande tema deste estudo.

O objetivo que se pretende é buscar subsídios para novas formas de enfrentamento das variadas manifestações de exclusão no âmbito escolar. O estudo combinou pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e de campo, mediante aplicação de projeto de intervenção seguido de questões reflexivas. O mesmo contou com a participação de 37 profissionais de escolas públicas e escola especializada do município de Mariópolis, os quais participaram de discussões e responderam a questionamentos de forma individual e em grupos aleatórios. Os resultados obtidos expressam a opinião desses profissionais, comprovando a reticência da escola regular em abraçar a causa da inclusão, ao mesmo tempo em que deseja enfrentar este desafio.

Palavras-chave: Inclusão escolar – Diversidade - Necessidades Educacionais Especiais.

Introdução

Muito se tem lido e ouvido a respeito da inclusão nos últimos tempos, fazendo com que esta temática ganhe espaço nas discussões no âmbito social e educacional. Estas discussões baseiam-se na própria trajetória histórica mundial, revelada através de fatos marcantes de exclusão social, cultural e educacional do homem.

Se no passado, o indivíduo que apresentava qualquer comprometimento físico ou mental, era banido severamente da sociedade, quer pela segregação ou até pela morte, a história tem revelado que esta forma de resolver o problema, certamente não é a mais adequada. Porém, por mais que se tente fazer desta uma “sociedade para todos”, uma exclusão por vezes escancarada, mas muitas vezes sutil, acontece nos meios das mais variadas instituições, dentre elas, a escola. Percebe-se isso ao observar Magalhães (2003, p. 22) quando afirma que “os alunos são avaliados e

¹ Professora Pedagoga –PDE/2007. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Gestão da Educação, Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva.

² Professora Ms. do Curso de Pedagogia da UNICENTRO Orientadora PDE/2007.

considerados numa perspectiva homogeneizadora, o que não abre espaço para a diversidade e a diferença”. Sendo assim, é sobre o meio escolar que se concentra o foco desta reflexão.

Neste sentido, Harper (1980, p. 57) lembra-nos que “a dose é a mesma para todos, como se todos tivessem o mesmo ritmo de aprendizado”, referindo-se aos conteúdos escolares trabalhados de forma igual e com expectativas de aprendizagem iguais para todos os alunos.

Desta forma, é necessário estabelecer uma importante reflexão no sentido de conhecer os caminhos já percorridos pela inclusão, bem como recriar práticas educativas escolares capazes de oportunizar aprendizagem a todos os alunos.

De acordo com Magalhães (2003, p. 70), “para que esta prática se consolide, é preciso modificar a concepção de ensinar e aprender, buscando metodologias que fomentem o respeito às diversidades”. Sendo assim, faz-se necessário buscar novas formas de enfrentamento desta situação, quebrando velhos paradigmas que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais privilegiam o erro e as dificuldades e não as diferentes capacidades e possibilidades que a diversidade pressupõe.

Apesar da legislação em vários países, inclusive no Brasil, ser a favor da prática da inclusão, as escolas e a própria sociedade em geral continuam evidenciando a impossibilidade desta prática, quer por questões de acesso, quer por não se sentirem preparadas no campo metodológico, ou ainda por não dispor de apoio pedagógico necessário, o fato é que as escolas regulares resistem à inclusão, como se dentro de seu quadro discente já não houvesse alunos com várias necessidades, como se a uniformidade estivesse presente na escola atual.

Assim, a grande questão a ser estudada é: de que forma a escola regular pode consolidar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas atividades pedagógicas, sem que esta seja apenas uma integração social, mas seja realmente uma prática inclusiva com resultados positivos na aprendizagem.

Esta questão se constitui um problema, na medida em que, nem a escola, em sua estrutura física e pedagógica está preparada, nem o profissional da educação atuante nesta escola se julga seguro para o enfrentamento deste desafio.

Pretende-se também buscar o embasamento teórico necessário para subsidiar os professores em seu trabalho pedagógico, com vistas a ensinar a turma toda, sem exclusões, aceitando as diferenças e enfrentando este desafio com segurança.

Muitos são os autores que sustentam a teoria da inclusão como prática possível e necessária, entre eles, Freire (1996, p. 36) que nos lembra que “a prática preconceituosa de classe, de raça, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Desta forma, a vida em sociedade pressupõe o reconhecimento das multiculturas, resultado do avanço das novas tecnologias e das complexas transformações nos modos de produção social, o que se reflete na escola de modo significativo.

Sendo assim, de acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 37) é “inquestionável o fato de que, a todo o momento, as diferenças entre os homens se fazem presentes, mostrando e demonstrando as especificidades naturais de cada um. É o direito de ser, sendo diferente”.

Diante disso, o espaço escolar pode traduzir esse direito através da construção de práticas dialógicas, onde, segundo Freire (1987, p. 45):

Há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação, e neste contexto, não pode haver dominadores nem dominados, apenas a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Isso vai muito além de apenas aceitar as diferenças, mas implica, sobretudo em acreditar que:

A educação processa-se e acontece no contato entre os seres humanos, de maneira que as potencialidades, facilidades ou dificuldades de cada um moldam a extensão e o grau de desenvolvimento psicossocial próprios. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 42).

Neste sentido, é natural que haja diferenças, porém, é urgente que se lute para que estas não continuem se constituindo motivos para a exclusão escolar.

O atendimento à diversidade ao longo da história

Ao estudar os aspectos históricos referentes à inclusão, percebe-se a luta incansável das minorias por sua valorização ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que variadas explicações são encontradas para explicar as deficiências.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 49) “as deficiências podem ser explicadas através da mitologia, da religiosidade e da supersticiosidade”.

Sob a ótica da mitologia, as sociedades buscavam explicar os acontecimentos relacionando-os ao divino. Desta forma, não lhes parecia crueldade abandonar uma criança que apresentasse algum tipo de deficiência, visto que, desta forma, estariam atendendo aos desejos dos deuses.

Já na explicação pautada na religiosidade, é destacada a idéia de milagre e de que a fé remove montanhas. Desta forma, os desígnios divinos só poderiam ser explicados pela fé e curados pela oração e devoção, além da marcante presença da idéia de pecado e castigo.

Sob o ponto de vista da superstição, as explicações para as deficiências eram atreladas a crenças sobrenaturais e demoníacas.

Os estudos de Barby (2005) demonstram com clareza a trajetória das sociedades primitivas em busca de sobrevivência, razão pela qual muitos eram excluídos por não se encaixarem nos modelos de homem forte e capaz de prover a sua família ou seu grupo.

Não se pode esquecer que, até a Renascença, segundo Skliar (1987, p. 26) “aqueles com deficiência eram expostos, abandonados à inanição ou jogados ao mar já que suas diferenças eram associadas ao diabo e a atos de feitiçaria, sendo considerados culpados por sua condição”.

Já na Idade Moderna, com o avanço da cientificidade e da valorização do homem enquanto ser racional, buscava-se respostas às deficiências, passando a entendê-las como distúrbio, anomalia, patologia, conceitos sempre ligados à área médica e iniciando ao atendimento sob esta perspectiva, porém não sem segregação e sofrimentos. Vale destacar os estudos de Foucault (1987, p. 56) quando ressalta que “a prática do internamento designa uma nova reação à miséria, um outro relacionamento do homem frente àquilo que pode haver de inumano em sua existência”.

Segundo Burigo (2002) o entendimento da deficiência somente como patologia e o atendimento assistencialista só sofreram alguma modificação no decorrer do séc. XX, com o advento de estudos baseados na Psicologia, na Biologia Genética e no avanço da Pedagogia como ciência. Desta forma, o homem começa a ser pensado através das relações que estabelece com outros homens através do contato social, o que leva à prática da integração como prática capaz de modificar a concepção de deficiência procurando, assim, atendê-la no âmbito educacional.

As políticas públicas e a diversidade escolar

A visão assistencial e caritativa, com predominância da atuação médica frente às deficiências só teve alguma mudança de enfoque com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, com a premissa que “Todo Ser Humano tem Direito à Educação”.

Com esta conquista as famílias de pessoas com deficiência passaram a lutar pelo direito à educação de seus filhos, surgindo aí as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais.

Deflagra-se então, uma visão integracionista, baseada no respeito às diferenças.

No Brasil, a primeira alusão à educação especial surgiu com a Lei 4.024/61, a qual dirigia ao tema dois artigos (88 e 89) dentro do título X reportando-se aos alunos como excepcionais e reduzindo o atendimento educacional “aos que fosse possível”, além de ressaltar as iniciativas do setor privado para esta modalidade, eximindo o Estado desta responsabilidade.

Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692/71 que, em um único artigo (9º do capítulo I) trata das deficiências de qualquer tipo como passíveis de atendimento especial, deixando, porém, a normatização por conta dos Conselhos de Educação. A ausência de critérios definidos para encaminhamentos e atendimento especial provoca, nesta fase, segundo Carvalho (2000), acentuados índices de evasão e repetência.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, incisos II e III, elege como fundamentos a “cidadania e a dignidade da pessoa humana”, além de ter como objetivos fundamentais em seu artigo 3º, inciso IV a “promoção do

bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer formas de discriminação”. Ainda em seu artigo 5º garante o “direito à igualdade” e no artigo 205, trata do “direito de todos à educação”.

Abre-se, assim, um grande espaço para a luta pelos direitos de todos à educação, com base na legislação vigente.

Mais tarde, em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, promove a assinatura de um compromisso de 155 países em prol de educação básica para todos, entre esses países está o Brasil.

Segundo Torres (apud BURIGO, 2002) Educação para Todos supõe satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos (crianças, jovens e adultos), reconhecendo que cada um desses segmentos apresenta necessidades diferentes e, em conseqüência, exige conteúdos, métodos e técnicas próprias. Surge aí a necessidade de rever conceitos de aprendizagem uniforme bem como de ampliar o acesso e a permanência de todos na escola.

Porém os princípios de Educação para Todos trouxeram consigo o entendimento de uma educação baseada num modelo universal. A esse respeito, Burigo (2002) ressalta que a década de 90 foi marcada por um grande paradoxo entre a crescente homogeneidade das políticas educativas globais e o discurso da diversidade cada vez mais presente.

Uma das conseqüências da Conferência de Jontien para a educação especial foi a Declaração de Salamanca, cujo objetivo era definir políticas e nortear ações, princípios e práticas para este segmento da educação.

A partir daí surgem importantes discussões a respeito de inclusão educacional e o termo “necessidades educativas especiais” ganha espaço, pois o artigo 4º da Declaração apela às escolas para que respeitem as diferenças que os alunos trazem de seu contexto social e ainda, no artigo 7º refere-se ao princípio fundamental das escolas integradoras ressaltando que, “sempre que possível, as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças”.

A Lei 8069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e entre outras afirmações estabelece em seu artigo 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão”.

Esses documentos influenciaram, de forma significativa, a construção da LDB 9394/96, que dedica todo um capítulo à educação especial o que, sem dúvida representa um avanço em relação às legislações anteriores.

Os artigos contidos no capítulo V preceituam que a “educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”, e prevê “quando não for possível na classe regular, o atendimento especializado em classes e escolas especializadas”. Além disso, prevê também “professores com especialização adequada... capazes de integrar esses educandos nas classes comuns”.

A partir do momento que a legislação colocou a educação especial no mesmo patamar de importância e com as mesmas necessidades de discussão e aprimoramento que a educação em geral, abriu espaço para reflexões mais profundas e passíveis de resultados mais consistentes. Nesse sentido, salienta Carvalho (apud BURIGO, 2002, p. 25) “a inclusão educacional não se determina por leis e decretos, mas é um processo que se constrói nos debates com os envolvidos e comprometidos com essa inserção”.

A inclusão escolar, primeiras aproximações

O termo necessidades educacionais especiais é fruto de um processo de mudança terminológica que foi se modificando ao longo do tempo, conforme o enfoque próprio de cada momento histórico vivido pela humanidade. Neste sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p. 24), ressaltam que:

[...] grande parte das terminologias adotadas em educação especial, tem sua origem em documentos internacionais, sendo normalmente de origem inglesa ou espanhola, entre outros destacam-se: deficiência, incapacidade e desvantagem ou impedimento, respectivamente impairment, disability, handicap, em inglês, e deficiência, discapacidad e minusvalía, em espanhol[...].

Sendo assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe os seguintes conceitos: *deficiência* é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. *Incapacidade* é toda restrição ou falta de capacidade de realizar atividades na forma ou na

medida em que se considera normal para o ser humano. *Impedimento* é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limite ou impeça o desempenho de um papel que é normal em seu caso.

Porém, em educação, sabe-se que as palavras são carregadas de significado, traduzem uma ideologia ou revelam intenções. Desta forma, levá-las ao pé da letra pode suscitar discriminações, uma vez que estão relacionadas à patologias e aos conceitos que dela derivam.

Desta forma, o termo necessidades educacionais especiais ganhou nova significação quando utilizado no relatório Warnock, solicitado pelo Reino Unido em 1978 para atendimento e educação de alunos com necessidades especiais em espaços menos restritivos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial o entendimento em torno do termo alunos com necessidades educacionais especiais é tido como:

Pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por, isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ao minimizar suas dificuldades. (BRASIL, SEESP/MEC, 1995, p.55)

Neste mesmo sentido Coll (1995, p.11), destaca que um aluno com necessidades educacionais especiais,

é aquele que apresenta algum tipo de problema de aprendizagem, ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.

Percebe-se, neste enfoque, a responsabilidade da escola na tarefa de oferecer recursos de aprendizagem capazes de atender as diferentes dificuldades dos alunos.

Nesta perspectiva, o termo toma uma forma mais abrangente, permitindo a reflexão sobre outras formas de necessidades educacionais especiais que não estejam relacionadas à deficiência.

A evolução e diferentes sentidos dados aos conceitos ao longo do tempo evidenciam o longo e turbulento caminho percorrido para sair do campo da superstição em direção à ciência e ao respeito às diferenças.

Integração e Inclusão

Do ponto de vista semântico, incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que, muitas vezes, os termos sejam usados como sinônimos.

Porém, sob o ponto de vista de Mantoan (1997, p. 235):

[...] a integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social [...]

Desta forma, transpondo este conceito para a escola, na integração, o aluno deve adaptar-se à escola para dela fazer parte, já na inclusão, a escola adapta-se ao aluno promovendo as mudanças necessárias para garantir-lhe o aprendizado.

Na opinião de Magalhães (2003, p. 41):

Na inclusão, a idéia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita.

Já Sasaki (1997, p.17) ao referir-se à inclusão afirma que:

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida.

O mesmo autor, (1997, p. 32) ao referir-se à integração, afirma que a mesma pode ser associada ao princípio de “mainstreaming”, termo que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis, de acordo com as atividades que se quer desenvolver. Desta forma, mesmo de forma parcial, o aluno estaria integrado nas classes comuns, embora apenas na presença física, pois na verdade, não haveria sentimento de pertença a nenhuma turma específica, uma vez que estaria fazendo atividades diferentes em cada turma.

Embora este não seja o ideal, não se pode negar que a prática do “mainstreaming” seja um passo importante em busca da inclusão, pois

segundo Freire (1996, p.39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Por que incluir?

Partindo do pressuposto vygotskiano de que a aprendizagem sempre inclui relações intra e interpessoais, é imperativo que se olhe a diferença como possibilidade de crescimento e não como fator de exclusão.

Desta forma, a escola, como espaço educativo, deve ter como desafio o sucesso de todos os alunos, sem exceções, numa perspectiva de educação inclusiva que vai além da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, mas que inclui atitudes daqueles que convivem no espaço escolar. É o que Carvalho (1998, p. 183) chama de “dimensão atitudinal” – que é responsável pela “condução do processo decisório relativo à educação escolar de todos os alunos”.

Para Mantoan (apud Sasaki, 1997, p. 114):

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos os envolvidos para que obtenham sucesso.

Nesse aspecto, é evidente o fato de que o sucesso do aluno é o sucesso da escola e o contrário também é verdadeiro: o fracasso do aluno também é o fracasso da escola. Esta é, sem dúvida, uma conclusão bastante dolorosa para os educadores, se utilizada como afirmativa, porém, ao ser submetida à reflexão, é capaz de promover a melhoria das práticas educativas e a busca de soluções viáveis.

Uma contribuição importante para a concretização da educação inclusiva está na concepção de Vygotski (1998) acerca da aquisição do conhecimento através da interação do sujeito com o meio. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social, com contribuições da cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro e do que já se sabe para chegar ao conhecimento novo.

Desta forma, a construção do conhecimento que se dá a partir das relações consigo mesmo e com o outro, transforma o sujeito não apenas em

ativo, mas interativo. O aluno é o verdadeiro sujeito do processo educativo, e não o seu objeto. Sendo assim, a escola tem papel fundamental nesta construção, uma vez que é espaço de interação e de construção do conhecimento.

Assim, a inclusão torna-se conseqüência natural numa sociedade que se diz para todos, pois para Ross (2004, p. 42) “aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou irracionalidade, mas significa aprender com a riqueza dos encontros e das interações entre as pessoas.”

O Professor da Escola Inclusiva – Tendências e Desafios

Para que a escola se torne realmente um espaço inclusivo, para que, segundo Freire (1996), o professor se envaideça de sua boniteza ao ser um transformador social, é necessário mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas ou adequações curriculares, é preciso que haja mudança atitudinal por parte dos envolvidos com o processo educativo, neste caso, particularmente, dos educadores.

A postura dos profissionais da educação frente à inclusão é fator relevante no processo, uma vez que é ele que operacionaliza a prática educativa em sala de aula, sendo, por vezes mediador entre o conhecimento do aluno e o conhecimento formal, e por outras, o facilitador, o estrategista para que o conhecimento formal se torne tão acessível ao aluno de forma que este o absorva fácil e prazerosamente, de modo a demonstrar esta apreensão em suas atividades cotidianas.

Quanto a isso, Ross (2004, p. 109) lembra-nos que: “Resposta educativa é uma responsabilidade de todos os agentes pedagógicos, exigindo novas atitudes de todos.”

O professor que acredita na inclusão, que vive a diversidade em sala de aula como algo natural também vivido na sociedade em geral, que respeita seus educandos como seres potencialmente capazes, este educador é um verdadeiro provocador de desafios, sabedor de que a resposta educativa de um pode não ser igual à de outro.

Para que este profissional aflore em cada professor, é necessário despir-se de preconceitos quanto à capacidade de aprendizagem de todos os alunos, bem como abandonar o estereótipo do aluno padrão. É imperativo

que se abandone também a neutralidade diante de uma situação de não-aprendizagem e se tome atitudes de enfrentamento do problema, baseado no princípio básico do direito de todos à educação.

É preciso que o professor entenda o verdadeiro significado de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola em que o objetivo maior seja a garantia de sucesso a todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não. Da mesma forma, esse professor deve entender que os alunos são diferentes e desenvolvem meios diferentes de aprender, utilizando caminhos que, nem sempre são os caminhos indicados pelo professor. Para tanto, as Diretrizes Curriculares para a Construção de Currículos Inclusivos (SEED/SEESP) propõe a adoção de uma proposta de inclusão responsável, onde as dificuldades severas sejam respeitadas e atendidas em suas peculiaridades, porém, sem esquecer que, por trás destas dificuldades está uma pessoa, com direito à educação. A inclusão responsável chama ainda a atenção sobre a necessidade de atender o maior número possível de alunos na escola regular, nas classes comuns, numa alusão ao encaminhamento indiscriminado de alunos às classes especiais e escolas especializadas.

Sendo assim, é imprescindível que se olhe de forma particular e urgente para a formação de professores, não apenas do ponto de vista acadêmico/formal, mas, principalmente sob a ótica da formação continuada, uma vez que são os profissionais atuantes que enfrentam as situações de inclusão/exclusão no cotidiano das escolas. Confirma-se, desta forma, a necessidade premente de capacitação em serviço como prática cotidiana.

Metodologia

A escolha do tema surgiu a partir dos estudos bibliográficos e de campo, participação nos cursos e eventos promovidos pelo PDE, - Programa de Desenvolvimento Educacional, monitoramento do GTR – Grupo de Trabalho em Rede, organização de material didático e utilização deste para o processo de intervenção. A metodologia pautou-se no desenvolvimento de pesquisa qualitativa amparada no levantamento bibliográfico e prática de intervenção que ocorreu no município de Mariópolis-Pr, nos meses de abril e maio de 2008 e envolveu 37 profissionais sendo 16 professores de escola

pública regular de ensino fundamental e médio, 12 funcionários de escolas públicas de ensino fundamental e médio e 09 profissionais de escola especializada conveniada.

A intervenção constou da realização de quatro encontros semanais denominados grupo de estudos, onde foram apresentados, lidos e discutidos textos, vídeos, clipes e filmes selecionados, os quais totalizaram vinte horas de trabalho presencial.

Os profissionais envolvidos na intervenção participaram das discussões de forma oral e escrita, individual em grupos aleatórios de mais ou menos 5 elementos, seguido de plenária.

A participação escrita de caráter individual se deu sob a forma de questionário aplicado aos participantes no primeiro e no último encontro da intervenção.

Optou-se pela abordagem qualitativa, acompanhada de análises crítico-reflexivas sobre o tema, buscando novas formas de pensar e agir pedagogicamente diante da inclusão, quebrando velhos paradigmas e fazendo surgir novos, capazes de responder às dúvidas do tempo presente, foi uma tentativa de vivenciar, conforme salienta Brandão (1985, p. 1) “uma pesquisa participante, que ousa criar uma única inovação: a prática do diálogo como forma de produzir conhecimento entre sujeitos diferentes, mas nunca desiguais”.

Resultados e discussões

Os encontros previstos no projeto de intervenção contemplaram uma sensibilização a respeito do tema, a história da educação especial, os aspectos legais e políticos relacionados ao tema, a abordagem sobre alguns conceitos importantes para o entendimento do assunto bem como justificativas para a inclusão e a projeção de uma escola e de um professor com características inclusivas.

Ao apresentar o tema do curso, seus objetivos e sua justificativa, percebeu-se um misto de curiosidade e de expectativa entre os participantes, o que vem reafirmar uma das hipóteses levantadas quando da proposição deste estudo: a insegurança dos profissionais da educação frente à iminência

da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e a conseqüente necessidade de capacitação.

Para que as discussões propostas alcançassem os objetivos desejados, inicialmente foi lançada a seguinte questão a ser respondida individualmente: Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular?

A análise das respostas foi realizada à luz da teoria de análise de conteúdo, proposta por Bardin (apud FERREIRA 2003, p. 1), a qual prevê que “ao analisar um determinado posicionamento, está se fazendo, na verdade, uma busca de outras realidades através daquela mensagem”, ou seja, por detrás de um discurso aparente, é possível perceber outros sentidos, os quais podem ser desvendados.

Desta forma, ao iniciar a análise das respostas, foi possível organizá-las em três diferentes categorias: favorável, favorável com restrições e contra a inclusão.

Na primeira categoria, estão agrupados os participantes que se posicionam de maneira favorável à inclusão, totalizando 16 pessoas, o que representa 48,48%; na segunda categoria estão agrupados os participantes que se colocam numa posição favorável, porém com restrições, totalizando 14 pessoas, ou 42,42% e na terceira categoria, estão agrupados os participantes que se posicionam contra a inclusão, 03 pessoas que representam 9,1% do total de 33 profissionais que responderam a esta pergunta.

Numa análise mais detalhada, pode-se observar o posicionamento quanto a essa mesma pergunta, porém analisando as respostas por grupo de participantes.

Desta forma, é possível perceber que, dos 11 funcionários de escolas regulares entrevistados, 08 (72,73%) se posicionam de maneira favorável à inclusão; 01 (9,09%) se diz favorável com restrições e 02 (18,18%) se posicionam contra a inclusão.

No grupo de participantes formado por funcionários e professores de escola especializada, é possível constatar que, dos 07 participantes, 03 (42,86%) se posicionam de maneira favorável à inclusão; 03 (42,86%) se dizem favoráveis com restrições e 01 (14,28%) se posiciona contra.

No grupo de professores da rede regular de ensino, formado por 15 participantes, foi observado que 05 (33,33%) se colocam em posição favorável; 10 (66,67%) assumem a posição favorável com restrições e nenhum se posiciona de maneira contrária ao processo inclusivo.

Observando os dados descritos acima, é possível perceber que o processo inclusivo não é totalmente descartado do cotidiano dos profissionais da educação, principalmente se considerarmos que os participantes totalmente a favor somados aos a favor com restrições somam 90,90% do total de participantes, o que torna a inclusão um processo visto favoravelmente pelos profissionais da educação pesquisados. Este dado evidencia que, apesar das dificuldades apontadas por estes mesmos profissionais e as restrições por eles colocadas, a maioria absoluta defende que os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito à escola regular como qualquer outro aluno. Isso nos remete aos postulados de Freire (1996, p.36) que nos lembra que “a prática preconceituosa de classe, de raça, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Da mesma forma, reforça a teoria de Carvalho (1998, p. 170) que nos lembra que “todos os alunos devem participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.”

O significativo índice de participantes que se coloca na categoria favorável com restrições, com especial atenção para a classe dos professores de escola regular, que representa um índice de 66,67% de adeptos desta categoria de análise, denota a grande preocupação desses profissionais da educação quanto ao processo inclusivo, o que é um fato compreensível e que vem comprovar uma das hipóteses levantadas quando da formulação do problema em estudo: o fato dos profissionais da educação apontarem alguns temores quanto à inclusão radical, o que explica sua posição favorável à inclusão, porém, com restrições.

Este resultado vem comprovar a teoria de Carvalho (2004), segundo a qual os professores da escola regular demonstram alguma resistência devido à insegurança em trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, porém tais resistências devem ser encaradas como naturais, uma

vez que tudo o que é novo tende a assustar e a mudança é um processo lento e, muitas vezes, sofrido, porém, não impossível.

De acordo com a autora, isso se deve tanto pela formação acadêmica insuficiente desses profissionais como pelas barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais existentes nas escolas. Porém, segundo esta mesma autora, a diversidade e heterogeneidade presentes na sala de aula são fatores favoráveis à troca de saberes, ao desenvolvimento saudável e ao convívio fraterno e solidário.

Da mesma forma, o posicionamento favorável (48,48%) da maioria dos participantes demonstra a sua disposição para mudanças atitudinais, fator dos mais importantes para que o processo de inclusão se efetive nas escolas regulares e, em especial, no município de Mariópolis, comunidade alvo deste trabalho.

O índice a seguir reforça e não deixa dúvidas quanto à intencionalidade e abertura dos professores da escola regular em aprofundar-se e preparar-se para os desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, pois 100% desses participantes são favoráveis ou favoráveis com restrições ao processo inclusivo.

Entre os fatores restritivos apontados pelo grupo estão a situação física das escolas, os recursos humanos insuficientes e despreparados, o número de alunos por turma e as necessárias adequações curriculares.

Uma das formas de atendimento aos anseios denotados pela pesquisa em estudo, é a adoção da proposta de inclusão responsável com gradativa e criteriosa inclusão total, proposta pela SEED no documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (SEED/SEESP).

Tabela 1 – Posicionamento frente à inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Categorias de análise	Favorável	Favorável com restrições	Contra a inclusão	Total
Participantes				
Funcionários de escola regular	08	01	02	11
Funcionários e professores de escola	03	03	01	07

especializada				
Professores de escola regular	05	10	0	15
Total	16	14	03	33

Fonte: Questionário aplicado a 33 participantes do Curso: Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola Regular. Mariópolis-Pr. Maio/2008.

Para tornar esta reflexão ainda mais completa, transcrevemos abaixo, um depoimento para cada uma das categorias de análise classificadas:

Dentre os que se colocam na posição favorável à inclusão, destacamos o seguinte depoimento:

- P.1 - “Eu acredito que a inclusão é o caminho certo para que a sociedade se torne mais humana e não viva somente em função da quantidade de bens... há espaço para todos, porém, precisamos “abrir as portas” para uma inclusão responsável e para que esta não seja uma exclusão maior ainda. Temos um longo caminho a percorrer, mas tenho certeza de que o caminho da inclusão é o que temos que trilhar daqui para frente”.

Entre os que se encaixam na categoria favorável com restrições, destacamos a seguinte contribuição:

- P.2 - “Ainda há muito que caminhar para que haja a inclusão. Ainda há muita distância entre teoria e prática. Para que a inclusão aconteça devemos superar muitos desafios. É ainda um processo inacabado, que devemos rever constantemente”.

Quanto aos que se posicionam contrários à inclusão, destacamos este depoimento:

- P.3 – “Em minha opinião fala-se muito a respeito, porém não pensam o que realmente o aluno precisa. Todos falam em inclusão como se fosse fácil (no papel é bonito), mas alguém conviveu com o aluno a ser incluso para saber se ele tem condições de inclusão?”.

A segunda questão submetida à análise foi: Aponte as possibilidades reais de efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Para esta questão foi possível estabelecer três categorias de análise para os mesmos três grupos de participantes sendo: respostas com foco na atitude dos professores, foco na estrutura física das escolas e capacitação docente e foco na influência da sociedade na efetivação da inclusão.

Do total de 32 participantes pesquisados, 15 (46,88%) concentraram o foco na atitude dos professores, 13 (40,62%) ressaltaram a estrutura física das escolas e capacitação docente como foco principal, enquanto que 04 (12,5%) consideram a influência da sociedade como fator preponderante para a efetivação do processo inclusivo nas escolas regulares.

Nesta questão, chama a atenção o fato de que 50% dos participantes ligados à escola especializada mencionam a influência da sociedade no processo de inclusão. Esta preocupação corrobora com a afirmação de Mendes (apud Magalhães 2003, p. 198) a qual lembra que “não é fácil construir uma escola inclusiva numa sociedade altamente excludente”. Reforça ainda a teoria de Sasaki (2003), a qual chama a atenção para a necessidade de inclusão social e da conseqüente adaptação da sociedade a esta realidade como um processo indispensável para que haja autonomia, independência e empoderamento das pessoas com necessidades especiais.

Outro dado bastante significativo nesta questão é o fato de que 15 pessoas, as quais representam um percentual de 46,88% destacam a atitude dos professores como fator preponderante para a efetivação da inclusão nas escolas regulares. Isso evidencia a importância da postura dos profissionais da educação frente à inclusão. É o que demonstra a teoria de Carvalho (1998), quando fala na importância da dimensão atitudinal no interior das escolas, ao mesmo tempo em que reforça a teoria de que a escola precisa melhorar para todos os alunos e não apenas para os incluídos. Da mesma forma, Mantoan (2005), lembra que para ensinar a turma toda, é necessário repensar o modelo tradicional de transmissão do conhecimento e transformá-lo numa pedagogia ativa e interativa, onde predomine o diálogo e a construção do conhecimento.

A opção dos participantes por esta resposta nos remete também a refletir sobre as considerações de Carvalho (1998, p. 193) quando esta chama a atenção sobre a necessidade de que a inclusão seja resultado de “relações dialógicas, de modo a ressignificar a prática pedagógica da escola”. Uma dessas ressignificações é o entendimento de que a escola inclusiva,

com professores defensores de práticas inclusivas, pensa diferente a resposta educativa do aluno frente à aprendizagem, ou seja, entende que, cada aluno, com suas diferenças, reage diferente a uma situação de aprendizagem.

A opção pela categoria que concentra o foco na estrutura física das escolas foi agrupada com a capacitação docente, uma vez que, ao analisar as respostas, os dois requisitos estiveram sempre juntos.

Considerando o número total de participantes, o índice relativo a esta categoria, o qual soma 40,62% é bastante significativo. Sua análise nos remete aos postulados de Carvalho (1998, p. 180) quando chama a atenção para a importância do espaço físico das escolas como “fator importante e favorável ao êxito das propostas inclusivas”, salientando os termos “acessibilidade” e “remoção de barreiras arquitetônicas”.

Quanto à preocupação expressa pelos participantes entrevistados a respeito da necessidade de capacitação docente para a efetivação da inclusão, a mesma é pertinente, uma vez que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão se consolide. Mantoan (apud Gaio, 2004, p. 93) salienta este aspecto, uma vez que a “formação do professor não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomou”. Além de ressaltar a necessidade de remodelação dos currículos das escolas de formação de professores em nível médio e superior.

Vale salientar que a SEED, através das Diretrizes Curriculares (2006), se reporta a esta questão enfatizando a necessidades de estabelecer redes de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares a fim de alcançar a necessária inclusão.

Tabela 2 – Possibilidades reais de efetivação da inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Participantes \ Categorias de análise:	Foco na atitude dos professores	Foco na estrutura física das escolas e capacitação docente	Foco na influência da sociedade	Total
Funcionários de escola regular	08	04	0	12
Funcionários e professores de escola especializada	02	02	04	08
Professores de escola regular	05	07	0	12

Total	15	13	04	32
-------	----	----	----	----

Fonte: Questionário aplicado a 32 participantes do Curso: Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola Regular. Mariópolis-Pr. Maio/2008.

Completando a reflexão desta questão, transcrevemos alguns depoimentos de participantes.

Entre os que salientaram a atitude do professor como foco principal do processo de inclusão, destacamos:

- P.1 - “Olhar com um novo olhar os alunos, procurando em cada um a resposta para a expectativa que tenho em relação a ele, respeitando-o, dando credibilidade a seu potencial e acreditando no retorno que certamente terei”.

Entre os participantes que destacaram a importância da estrutura física das escolas e a capacitação docente como foco principal para a efetivação do processo inclusivo, destacamos:

- P. 2 – “Primeiro precisa ter estrutura arquitetônica para poder receber. Todos os funcionários precisam saber lidar com o diferente, em especial o professor com seu material pedagógico adequado para o aluno, trabalhar para que ele tenha um bom desempenho”.

Entre os participantes que ressaltaram a influência da sociedade para o sucesso do trabalho inclusivo, destacamos:

- P. 3 – “Convivência dos alunos especiais com outros e o meio social”.

Considerações finais.

O paradigma da inclusão é uma verdade inquestionável. Ela está se dando a nível social, econômico, cultural, político e educacional. Sua meta, no campo educacional é não deixar nenhum aluno fora da escola, preferencialmente no ensino regular, desde o início de sua escolarização. Desta forma, questiona os meios e busca os fins, porque todos têm direito à educação, sem discriminação, com o devido respeito às diferenças individuais.

Foi com este propósito que o tema em questão foi escolhido, com o objetivo de estudar, pesquisar, tentar, ousar buscar novos conhecimentos e encorajar-se por diferentes caminhos, visto que esta é uma das tarefas inevitáveis à escola que se quer para todos.

Sendo assim, a escola precisa quebrar velhos paradigmas que não mais atendem aos anseios da sociedade atual, bem como construir novos, capazes de caminhar junto não apenas com a legislação, ou para obedecer a pressupostos internacionais, mas, sobretudo, no sentido de garantir aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Para isso, faz-se necessário ainda muita discussão, reflexão e atitude, aliados à formação de equipes de apoio, capacitação docente, material adequado e adaptações curriculares e arquitetônicas.

Esta premissa acompanhou todo o caminho percorrido para a elaboração deste estudo, primeiramente como hipótese para alavancar as discussões, tornando-se mais tarde, afirmação, conforme depoimentos já mencionados anteriormente.

Este trabalho alcançou seus objetivos na medida em que mexeu com velhas estruturas apresentadas pelos profissionais envolvidos e provocou curiosidade e interesse a respeito do tema. Da mesma forma, veio “acalmar” certos medos que permeiam a classe educacional quando se fala em inclusão, uma vez que provocou discussões e considerou a opinião pessoal desses profissionais, não oferecendo fórmulas mágicas para a solução dos problemas, mas oferecendo espaço de discussão e reafirmando a necessidade de capacitação contínua.

A metodologia utilizada proporcionou essas discussões, pois num primeiro momento, o grupo foi convidado a refletir sobre a necessidade de mudanças, em atendimento a situações cotidianas totalmente inesperadas, ocasião na qual os participantes apresentaram-se dispostos a conhecer o assunto. Posteriormente, quando da apresentação das questões históricas e legais referentes à temática da inclusão/exclusão, o grupo se mostrou igualmente interessado em conhecer o assunto, com vistas a intervir no cotidiano escolar.

Quando da discussão a respeito da importância dos conceitos para a formação de opinião e, conseqüentemente, para a consolidação do ato educativo com vistas a atender todos os alunos, percebeu-se algumas

dúvidas. Os participantes demonstraram não ter bem claro esta questão, sendo que o assunto foi retomado posteriormente, enfatizando a força da palavra e dos conceitos que ela sugere através da ação do educador.

Desta forma, o trabalho de intervenção superou as expectativas no sentido de ter integrado num mesmo espaço de discussão, diferentes profissionais ligados à educação, o que tornou mais rica e dinâmica a reflexão, reafirmando desta forma, a importância da diversidade no cotidiano da escola.

Conclui-se que a inclusão e o respeito à diversidade se constituem sim, um grande desafio para a escola regular. Porém se tornam superáveis na medida em que os obstáculos vão sendo transpostos e as barreiras, sejam elas arquitetônicas culturais ou atitudinais, vão sendo superadas e a escola assume uma postura investigativa, de estudos, de discussões e, em virtude disso, de construção do conhecimento.

Esta construção só se dá através do conhecimento, da convivência com a diversidade e da crença na existência de uma escola para todos, onde a diferença seja regra e não exceção, onde a diversidade seja vista como oportunidade e não como dificuldade e onde os obstáculos sejam superados e não ignorados.

O tema em questão alcança importância a cada dia devido à urgência de responder à sociedade sobre questões que mexem com a condição humana, uma vez que a escola é espaço de conhecimento, mas também é espaço de relações.

Através das opiniões observadas nas discussões, bem como das impressões sobre os diversos autores pesquisados, fica clara a preocupação em torno da garantia de escola de qualidade para todos os alunos, acompanhada da necessidade de continuar as reflexões em conjunto para o amadurecimento dos pressupostos da educação inclusiva de modo a enfrentar a realidade tal como ela se apresenta na sociedade: cheia de conflitos, diferenças, dificuldades e claro, muitas conquistas!

Só desta forma se poderá alcançar a tão esperada “educação para todos”.

Referências

BARBY, Ana Aparecida de O. M. **Inclusão de Alunos com Deficiência no Sistema Regular de Ensino: o Pensar dos Futuros Professores**. Curitiba: 2005. Dissertação de Mestrado, UFPR.

BRANDÃO, Carlos R. **A Pesquisa Participante na Docência, a Busca do Diálogo na Construção do Saber**. Disponível no site: www.pde.pr.gov.br/arquivos/file/pdf/textos_videos/Carlos_Rodrigues_Brandão/5_A_Pesquisa_na_docência.pdf. Acessado em 19 de junho de 2007. 21h00minh.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, **Educação para Todos**. Brasília: Biblioteca Virtual de Educação UNESCO-Brasil, 2003.

BURIGO, Simone A. Couto de Oliveira. **Educação inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. INIJUI, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, vol. 2 e 3.

FERREIRA, Patrícia Pires; BARROS, Priscila. **Análise de Conteúdo: a Proposta de Laurence Bardin**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível no site <http://caleidoscópico.psc.br/ideias/id.ideias.html>. Acessado em 01 de agosto de 2008, 17h22min.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva. Col. Estudos . Trad. José Teixeira Coelho Neto, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARPER, Babette (org). **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. Brasiliense, 5 ed. 1980.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza E. Ensinado a turma toda. Cadernos: edição: 2005 - N° 26 Disponível no site: <http://www.bancodeescola.com/turma.htm>. Pesquisado em 15 de julho de 2007, 22h34min.

PARANÁ, Diretrizes **Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. SEED/SEESP, disponível no endereço; www.seed.pr.gov.br/portals/diretrizes/index.php. acessado em 05 de dezembro de 2007 às 17:00h.

ROSS, Paulo. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.) **Educação e Exclusão: abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, disponível no endereço: www.unesco.org.br/areas/dsocial/index_html/mostra_documento. acessado em 05 de dezembro de 2007, 21:00h.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michel Cole... [etal.]; Trad. José Cipolaa Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRABALHO FINAL – PDE/2007.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 - ÁREA: PEDAGOGIA.

1.2 - PROFESSORA/ PDE: MARINÊS FRANCESCHETTO HOPPEN.

1.3 – NRE – PATO BRANCO.

1.4 – MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO – MARIÓPOLIS.

1.5 - PROFESSORA ORIENTADORA/IES: ANA APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY.

1.6 - IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO

2. TEMA DE ESTUDO – INCLUSÃO

3. TÍTULO – INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR – UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE.