

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

Escola Inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado

**Andréa Tonini
Fabiane Adela Tonetto Costas**

Apresentamos de forma breve, a evolução das fases da educação especial, dando maior ênfase na Integração e Inclusão, bem como apontamos alguns documentos internacionais e nacionais oriundos das mudanças de concepções em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais e aos processos educacionais, incluindo nestes o ensino especial e o ensino regular. Para contextualizar o processo de integração/inclusão fizemos um relato da pesquisa-ação que estamos realizando em uma Escola Estadual de Ensino Básico, localizada na cidade de Santa Maria/RS que tem como proposta a Escola Inclusiva. Assim, buscamos construir estratégias de ação junto aos educadores, alunos e famílias, que possibilite a implementação gradual, porém bem sucedida, do projeto de educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Integração/Inclusão. Ensino Regular.

Introdução

A educação especial contribuiu muito para que a escola regular se isentasse de sua responsabilidade com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais¹, pois, na prática, sempre se configurou como um sistema desvinculado da educação regular, o que levou à concepção de que esses alunos necessitariam de atendimentos especiais em classes especiais ou instituições especializadas, com professores especializados.

A crença de que, com o uso de métodos e técnicas especializadas, os alunos com necessidades educacionais especiais poderiam vir a aprender, reforçou a idéia de que o ensino especial deveria atender somente a esses alunos, colocando-os em ambientes segregadores.

Essa prática da educação especial é um reflexo dos paradigmas em que foram construídas as definições da deficiência e da educação especial. A história da educação, no que se refere às pessoas com deficiência, passou por várias fases. Bürlí (apud BEYER 1998, p. 61), apresenta quatro fases:

- Fase da exclusão: Há algumas décadas atrás, a maioria dos deficientes era excluída do sistema escolar público regular.

II - Fase da separação: Mais tarde, através das iniciativas dos pais, foram sendo criadas, gradualmente, instituições e escolas para o atendimento escolar das pessoas deficientes (escolarização especial para os deficientes).

III - Fase da integração escolar: A partir da consolidação do sistema educacional especial, as desvantagens deste sistema, que foram gradualmente tornando-se conhecidas, produziram um período de crise e de busca de alternativas, ao que a integração escolar foi a resposta.

IV - Fase da inclusão: Acentua a não exclusão da criança, isto é, desde o início da escolarização ela é incluída no sistema educacional regular (escolarização diferencial para todos). Assim, pessoas com diferentes características e habilidades devem ser acolhidas com naturalidade na escola e também na sociedade de uma maneira geral.

A proposta mais atual é a da escola inclusiva, que vem sendo implementada em muitos países. Também, no Brasil, vemos o paradigma da integração, na qual era o aluno que tinha que se adaptar ao sistema, dando lugar, gradativamente, à inclusão, na qual o sistema busca se adaptar às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, através de uma educação de qualidade para todos.

Essas fases representam os paradigmas vigentes em uma época histórica, social e cultural da educação especial e da deficiência que mudam, passando a ser entendidas e explicadas de formas diferentes, observando-se a evolução de terminologias, concepções e práticas em torno da deficiência e da educação especial.

O Informe Warnock, de 1978 e a legislação subsequente, em 1981, bem como a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (UNESCO, 1994), são exemplos dessa evolução que, ao passar dos anos, influenciou e está influenciando na concepção de educação especial. Apesar das inúmeras críticas a esses documentos internacionais, por suas idealizações e mudanças de

conceitos, reconhece-se o valor e o marco histórico para a educação especial, porque ambos, em épocas distintas, promoveram e intensificaram discussões acerca da educação especial, da pessoa com deficiência, bem como das propostas de integração e inclusão.

Em 1974, o Secretário da Educação do Reino Unido constituiu uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, a qual, segundo MARCHESI e MARTIN (1995, p.11), "teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da educação especial". Duas concepções merecem serem destacadas, devido à importância que hoje estão tendo no meio educacional: a integração escolar e o conceito de necessidades educacionais especiais.

A questão da integração/inclusão escolar não constitui uma discussão recente, pois começou a ser debatida a partir dos anos 60, quando em diferentes países iniciou a se formar um movimento em favor da integração educacional das pessoas com algum tipo de deficiência. Alguns princípios que nortearam este movimento foram os seguintes: toda a criança é educável, inclusive as que apresentam uma deficiência mais profunda; todos os alunos têm direito a que lhes sejam oferecidas condições e possibilidades educacionais que favoreçam a socialização e integração social.

Este movimento (década de 60 e 70) tinha como base um novo conceito da deficiência, que passou a ser reconhecida como uma necessidade educacional especial, de acordo com o Informe Warnock de 1978, mas que na época não conseguiu modificar a concepção dominante da deficiência. Esta se dava através das categorias de deficiência, isto é, do modelo médico-clínico e da pedagogia terapêutica. Segundo MARCHESI e MARTIN (1995, p. 11), o conceito de necessidades educacionais especiais refere-se "ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade que exige uma atenção mais específica e maior recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade".

Esta concepção não coloca a ênfase na deficiência que o aluno apresenta, mas na capacidade da escola em oferecer condições adequadas, recursos educacionais frente às necessidades educacionais de cada aluno. Assim, as escolas regulares de ensino passaram a ter a responsabilidade de adaptar-se para atender às necessidades de todos os alunos que no seu processo de aprendizagem apresentavam alguma dificuldade.

A Declaração de Salamanca, documento internacional de suma importância para a educação, elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, em junho de 1994, que reuniu oitenta países os quais debateram sobre necessidades educacionais especiais. Nesta cidade, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990.

A Conferência propôs a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial (UNESCO, 1994, p.17), tendo como princípio orientador:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotados, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

O texto da Declaração afirma que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas em escolas regulares, tal como para a maioria das crianças postulando serem as escolas inclusivas o modo mais eficiente de luta contra a segregação. O principal desafio dessas escolas consiste em desenvolver uma pedagogia centrada no processo de ensinar e aprender, capaz de educar a todas elas, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas.

A partir desse direcionamento, o atendimento da educação especial deixa de ser um subsistema paralelo que se encarrega de terminados alunos considerados especiais, passando a ser um conjunto de recursos especiais a serviço da educação geral, em benefício de todos os alunos. Esse tipo de educação ganha um caráter mais amplo, pois passou a fazer parte do sistema geral da educação, não sendo mais um sistema especial e separado da educação comum.

Em termos de Brasil, o movimento em prol da escola inclusiva representa uma mudança radical na educação, pois irá favorecer a igualdade de oportunidades a todas as pessoas, uma educação mais personalizada que respeita a singularidade de cada aluno, uma melhoria da qualidade de ensino, a solidariedade e o respeito entre os alunos. A exclusão e segregação, diante desta proposta, irão perder, aos poucos, o lugar para uma escola que busca atender a todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência mental, e não mais a alguns.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-, aprovado no Brasil em 1990, acenava quanto ao respeito dos direitos da criança e do adolescente, já apontados pela Constituição de 1988, que se constituem basicamente no atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades

especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em termos legais, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9394/96 (BRASIL, 1946), as escolas brasileiras começaram a se sentir obrigadas a matricular alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, pois a Lei no Cap. V, Art.58, apresenta o seguinte texto: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Antes da promulgação da referida lei já havia alunos com necessidades educacionais matriculados em escolas regulares, o que mudou após LDBEN foi às questões que envolvem a escola para atender as reais necessidades dos alunos incluídos no sistema regular de ensino.

Assim, constata-se, em geral, nas realidades escolares, seja no âmbito das escolas públicas como nas particulares, um quadro de apreensão e insegurança diante do projeto político pedagógico da integração/inclusão².

Neste sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Integração/Inclusão Escolar (GEPEI3) propõe estabelecer uma ponte – acadêmica, científica e educacional – entre a Universidade e a escola. Objetivo primordial é, além do estudo de determinadas realidades escolares, no sentido da averiguação das incompletudes escolares diante da proposta da integração/inclusão, estabelecer uma contínua interlocução com as escolas envolvidas na pesquisa no sentido da construção de estratégias de ação junto aos educadores, alunos e famílias, que possibilite a implementação gradual, porém bem sucedida, do projeto de educação inclusiva.

O que está sendo vivenciado como atividade do grupo de estudos e pesquisas, envolve uma pesquisa, que, além de participante, nos locais de investigação, configura-se como uma pesquisa-ação, já que desenvolve ações efetivas, juntamente com a comunidade escolar. No âmbito desta pesquisa compreende-se que os participantes (pesquisadores e comunidade escolar em questão) têm um papel ativo na definição dos temas de aprofundamento, na sua análise e nos direcionamentos que se estabelecem.

Nesse contexto o espaço investigativo abrange, também, uma escola pública estadual localizada na cidade de Santa Maria (RS), sendo uma escola de educação básica. Tem, já há alguns anos, como projeto pedagógico a integração/inclusão de alunos com necessidades especiais. Informações recentes, entretanto, têm apontado para dificuldades no processo de integração. Como sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa, além dos/as pesquisadores/as do GEPEI, há um representante da equipe pedagógica, professores/as, alunos/as com e sem necessidades educacionais especiais, além de representantes da família de cada criança (mãe, pai ou responsável). As séries escolares envolvidas situam-se no ensino fundamental.

No ano de 2004, respeitando o cronograma elaborado, realizaram-se as seguintes ações: reuniões com os professores que trabalham diretamente com os três alunos elencados pelos docentes da referida escola como àqueles que apresentavam mais evidentes necessidades educacionais especiais.

Além das reuniões, concretizaram-se as entrevistas com os pais⁴ ou responsáveis pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Também foram entrevistados dois alunos com necessidades especiais⁵ que permaneceram até o final do ano de 2004 como sujeitos da investigação e outros dois alunos sem deficiência, pares dessas crianças e que freqüentavam a mesma turma dos sujeitos principais da pesquisa.

Cabe ressaltar que um desses sujeitos, por haver sido transferido para outra escola da cidade não foi entrevistado, nem tampouco algum par, estabelecendo-se, então, como sujeitos-alvo, apenas dois alunos.

Quanto à temática das entrevistas com os pais, destaca-se que o foco principal abarcou o processo de inclusão, mais especificamente aspectos tais como: contato com a proposta, concepções e benefícios de práticas inclusivas, relação entre inclusão e aproveitamento escolar, avaliação sobre experiências de inclusão, pontos a serem aperfeiçoados e expectativas em torno do assunto.

Segue alguns exertos ilustrativos das entrevistas.

Contato com a proposta de inclusão:

"Fiquei muito contente, pois tudo o que mais quero na vida é que não só o meu filho, como todos os que como ele necessitam de atendimento especial sejam contemplados com políticas específicas e adequadas ao seu desenvolvimento na educação e em todos os outros ambientes da sociedade" (Mãe A/V).

"Foi muito boa, pois mostra que alguém está interessado em ajudar e nos orientar nas necessidades" (Pai I/G).

"Ótima. pois qualquer proposta vem em benefício de nossos filhos" (Pai G/M).

Benefícios e representações da proposta de inclusão:

"Acho que meu filho é um desafio para todos quantos estejam preocupados com o tema, eis que apesar de muito termos feito por ele, às vezes temos a impressão que andamos para trás. Isto me desanima e preocupa. Acho a proposta ousada no sentido positivo, pois nessa área há muito ainda para se fazer" (Mãe A/V).

"Todo apoio profissional ou não, serve para nós descobrir ou produzir os benefícios" (Pai I /G).

"Nada irá impedir na aprendizagem, pelo contrário, meu filho terá mais interesse nas atividades" (Pai G/M).

Inclusão e aproveitamento escolar:

"Muitas pessoas já fizeram muito pelo meu filho e eu agradeço. Porém ele não dá muitos sinais de progresso, aliás, às vezes parece que regride. Não sei onde está o problema. O trabalho feito pela equipe da escola sempre foi muito bom, não tenho queixas a fazer, só elogios" (Mãe A/V).

"Sim, para bem melhorar seu relacionamento" (Pai I /G).

"Integração ao grupo; melhor companheirismo; maior respeito pelos mestres, professores e colegas" (Pai G/M).

Experiências de Inclusão:

"Meu filho sempre foi muito bem aceito e isto é importante para ele. Só que às vezes sinto que as pessoas que trabalham diretamente com ele estão cansando, estão no limite, por exemplo, a Eliane, minha secretária, alguns professores também" (Mãe A/V).

"Um aproveitamento muito bom" (Pai I/G).

"Ótima, talvez sem as experiências haveria maiores preconceitos" (Pai G/M).

Pontos a serem aperfeiçoados na proposta de inclusão:

"Acho que esta pesquisa é um exemplo de aprimoramento do que está sendo feito. É preciso muita atitude, porque nossos filhos são para nós todo um desafio constante. Acho que os pais deveriam ter aprofundamento teórico sobre especiais para poder compreendê-los" (Mãe A/V).

"Algumas matérias poderiam ser assistidas mais vezes" (Pai I /G).

"Encontros literários, teatros, apresentações culturais" (Pai G/M).

Expectativas em relação ao processo de inclusão:

"Muito boa, das melhores. Contribuirei em tudo o que estiver ao meu alcance, pois nosso objetivo é o mesmo, embora em papéis diferentes" (Mãe A/V).

"Como todo o trabalho feito com seriedade só pode dar certo" (Pai I/G).

"Minha expectativa que haja continuidade para benefício de nossos filhos" (Pai G/M).

As "falas" denotam extrema positividade em relação ao processo inclusivo, não apenas no âmbito escolar, mas em uma escala mais abrangente, como prática social, na qual se resguarda a diversidade na aprendizagem, sem desconsiderar-se a igualdade na participação e interação entre seres e espaços histórico-culturais.

Outro apontamento a ser destacado se prende a necessidade de maior compartilhamento de informações a cerca da inclusão, como também a respeito das necessidades educacionais especiais, pois ainda se evidencia certa ansiedade quanto à carência de leituras sobre o tema, entre outras atividades.

A partir dos dados coletados nessas entrevistas, considerou-se a intensificação dos encontros junto aos professores responsáveis pelos alunos com necessidades educacionais especiais, pois até este momento as reuniões ocorriam mensalmente. Então, de agora em diante, as reuniões passariam a acontecer semanalmente, visando às adaptações curriculares no vindouro ano de 2005. Essas adaptações deveriam ser elaboradas conjuntamente entre os/as professores/as da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, tendo seu início no mês de agosto de 2004, elencando conteúdos mínimos a serem construídos para que esses sujeitos lograssem aprovação para a série posterior.

Portanto evidenciou-se a premência de interlocução entre os professores, no sentido de

compartilharem aspectos intradisciplinares da área de História.

Assim, os professores da disciplina de História⁶, das quatro séries mencionadas, iniciaram o encontro caracterizando as turmas onde desenvolvem suas práticas, particularizando os casos dos alunos V e M – citados nas entrevistas- como passíveis de adaptações, especialmente o aluno M.

Surgiram alguns questionamentos por parte dos professores: Quais os alunos que além dos já citados, precisariam com mais urgência de adaptações? Que conteúdos já foram trabalhados com os alunos? O que já existe em termos de adaptações para classes inclusivas?

Os professores/as entendiam ser bastante temeroso apontar quais os conteúdos seriam mais complexos ou menos complexos, estabelecendo que ao invés de priorizá-los, a equipe de professores/as escolheria os pré-requisitos mínimos a serem atingidos em cada série. Posteriormente apresentaram os conteúdos da disciplina de História trabalhados em cada uma das quatro séries dos anos finais do ensino fundamental, evidenciando a urgência em estabelecerem adaptações curriculares para M, por entenderem ser este o aluno com maiores dificuldades na aprendizagem.

Acrescentaram ainda que, além das adequações efetuadas, o processo avaliativo desses alunos deverá sofrer uma mudança considerável, abarcando contínuas intervenções, bem como uma gama de tarefas extracurriculares, as quais demandarão a participação, ainda mais efetiva, da família junto à escola.

Ficou acordado, entre os professores e equipe diretiva da escola, e o grupo de pesquisa que os encontros seguintes seriam para estudo e discussão de textos que abrangessem adaptações curriculares no contexto internacional e brasileiro.

Entretanto houve um retrocesso no processo que até então se havia instaurado, ou seja, a equipe de professores/as da escola entendeu que não haveria mais necessidade de reuniões para elaboração das adaptações, pois no entendimento daqueles professores haveria excessivos encargos para o grupo, encargos estes que sobreporiam as horas trabalhadas na escola, resultando em carga-horária muito além do suportável. Outro aspecto salientado foi que o trabalho realizado não afetaria diretamente o aluno V, pois ele não mais seria aluno do ensino fundamental em 2005, pois estaria sendo promovido ao ensino médio. No caso do aluno M, este seria transferido para outra escola e da aluna G não se percebia maiores problemas na aprendizagem que denotassem a prioridade adaptativa.

Em síntese, percebe-se uma visão bastante imediatista e local do processo inclusivo, traduzindo-se pela compreensão de que o trabalho docente deve ser algo focal, para um sujeito que está “sob a minha tutela”, ou seja, não se percebe a adaptação curricular como algo que possa ser um prenúncio para outros sujeitos que venham a “estar sob a tutela” desses docentes, beneficiando-se de novas práticas e novas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Desse modo as pesquisadoras ofereceram-se para todo e qualquer suporte necessário aos professores, estando, porém cientes da “ruptura” ao que já estava acontecendo, retornando à escola sempre que solicitadas, debatendo questões pontuais como a hiperatividade e outras polêmicas atinentes a práticas inclusivas.

Realizaram-se, também, entrevistas com dois dos sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais e seus pares⁷, objetivando perceber seu entendimento a respeito da inclusão; conceito de necessidades educacionais especiais; convivência em sala de aula entre alunos com necessidades especiais e sem necessidades especiais; significado da convivência e a aprendizagem e como tornar a convivência entre todos algo que potencialize a aprendizagem.

Na seqüência os exertos das entrevistas, inicialmente com as respostas dos alunos com necessidades educacionais especiais, seguidos do contraponto de seus pares.

Entendimento a respeito da inclusão:

“Nem tomo conhecimento. Não leio jornal, não vejo televisão. Fala-se muito pouco em inclusão social. Na minha escola foi uma briga para eu conseguir essa escola, pois eu não era tido como especial, fui normal até a 3ª série e na 3ª série eu comecei a apresentar problemas. Eu não era relaxado, mas copiava devagar. A profª não esperava, era daquelas positivistas. Quando eu deixava de copiar, ela enchia o quadro” (V).

“Para compreender a conviver. Faz dois anos que “ele” está na nossa aula. Pra gente ver que “ele” não é tão diferente da gente. “Ele” é um ser humano como nós. É uma coisa normal, eu já me acostumei com “ele” na sala de aula. Eu e uma colega muitas vezes cuidamos “dele” (N, colega de V).

“Não sei. Gosto de ver os colegas” (G).

“Crianças com dificuldade na hora de nascer, não pode forçar muito elas, pois têm dificuldades. Elas estarem na escola é para aprenderem, saberem mais coisa” (M, colega de G).

Conceito de necessidades educacionais especiais:

"Na 3ª série eu era lento, não conseguia ir adiante nos conteúdos, a profª enchia de bilhete meus cadernos. Culminou que ela disse: "- Ou tu copia logo ou sai!". Passei por sete escolas. Na DE a delegada disse que aqui no ... seria uma escola "ideal" (entre aspas). Entre aspas, pois eu poderia concluir o primeiro grau. As outras escolas não teriam o aparato necessário e o ... sim. Pra mim inclusão social é tudo o que eles têm aqui na escola para as p.p.n.e.e.s. Pra a pessoa com necessidades especiais é que de perto tu olha e não tem nada, mas tu vê na maneira de agir que ela é especial, essas pessoas são normais até certo ponto, mas têm limites, mas não significa que elas não possam melhorar" (V).

"Pessoa normal, mas com algumas diferenças, como o jeito de falar, de andar. Na aprendizagem eu vejo que V é inteligente, as médias são maiores que nós, mas tem coisas que "ele" fala sem sentido, nem a profª entende nem nós" (N, colega de V).

"Não sei" (G).

"Eu penso que elas nascem assim, tenho pena, porque é mais difícil elas aprenderem as coisas. Acho que elas aprendem, senão não estariam na escola. Acho bom elas estarem na escola, porque quando elas crescerem elas não vão saber de nada" (M, colega de G).

Convivência em sala de aula entre alunos com necessidades especiais e sem necessidades especiais:

"Tem mais sem necessidades especiais do que com. Tem uma colega que quando dá pra ser chata é, tem um grupo de amigas que me empresta o caderno. Acho muito bom conviver" (V).

"Mais ou menos, pois "ele" fala coisas que até ajudam o professor explicar, mas as vezes ele atrapalha, pois não para na sala de aula, pergunta coisas sem nexos, por exemplo: "Qual o preço de um caixão?"(N, colega de V).

"Sim, porque elas me ajudam e emprestam materiais. Ajudam a corrigir os trabalhos, ajudam a fazer contas, eu copio todo o texto e as colegas terminam. Todos me ajudam" (G).

"Acho bom, elas não fazem nada de mal, eu ajudo "ela" me cumprimenta sempre, me dá tchau. Meus colegas sempre querem ajudar "ela", sempre tem alguém pra ajudar "ela" (M, colega de G).

Significado da convivência e a aprendizagem:

"Um colega colabora comigo, empresta caderno, me ajudaram com as provas que eu não pude fazer, pois eu estava sem óculos. A caridade dos colegas é tanta que não cabe numa folha. Nessa prova eu só dizia e a colega escrevia. A profª deixou, pois era prova de consulta livre" (V).

"Pra turma é difícil, pois "ele" atrapalha toda a aula. Alguns professores quando "ele" já chega incomodando (gritando/chorando) fecham a porta na cara dele. Ele ajuda quando auxilia os professores a explicar, por exemplo em História, ele fala bastante. Em Matemática o professor não deixa ele falar muito, Espanhol também. É que nessas matérias "ele" sai muito da aula. Nas outras "ele" dorme muito" (N, colega de V).

"Aprendo mais, apenas uma pessoa não me ajuda, não sei porquê" (G).

"Ela aprende mais, porque tem" um horror de gente pra ajuda, deve continuar na sala de aula com todos" (M, colega de G).

Como tornar a convivência entre todos em algo que potencialize a aprendizagem:

"Deveriam falar mais baixo, pois sou DDA e não consigo me concentrar na sala de aula. Eles conversam muito e atrapalham que quer copiar. Os "especiais" não deveriam ser rodados na educação física por não participar das aulas. O ano passado não rodei porque fiz dois trabalhos. Gostaria de encerrar com uma frase que diz: não existe ninguém especial pra menos, nem pra mais" (V).

"Aprender a lidar com o preconceito, porque antes de ser colega "dele" a gente via as crianças com necessidades especiais e se assustava, agora a gente vê que não tem nada de mais, mas que "ele" tem alguns problemas. Tentar compreendê-lo mais, suas vontades, parar de xingá-lo. Os alunos deveriam ter mais respeito, alguns passam e chutam, empurram, aí "ele" sai correndo atrás" (N, colega de V).

"Através de desenhos, jogos, jogos de memória" (G).

"Quando a professora passar alguma coisa no quadro, um colega sempre deve explicar de novo pra "ela", para que "ela" não tenha dificuldade. Não é que fique tão bom como a professora, mas fica melhor" (M colega de G).

Analisando as respostas dos quatro estudantes, dois que apresentam necessidades educacionais especiais e seus pares, pode-se observar que de maneira geral a maioria possui algum entendimento do que seja o processo inclusivo, com exceção de um deles que, além de desconhecer o que seja a inclusão, ainda não se percebe como alguém que apresenta uma necessidade educacional especial. Esse fato causa estranheza visto que entre a família dessa criança e a escola existe uma relação próxima e presente. Por outro lado, essa "inconsciência" pode estar denotando um trabalho positivamente efetivo de superação de limites por parte dessa criança, aonde tanto escola e família vem se empenhando em trabalhar as capacidades em detrimento das dificuldades. Além disso, o diagnóstico para essa família serviu, muito mais, como um impulsionador para o seu desenvolvimento do que um fator impeditivo deste, superestimando-o, em muitas situações de aprendizagem.

Quanto ao conceito necessidades educacionais especiais, exceto um dos entrevistados, todos apresentaram alguma concepção de seu significado, demonstrando que esse conceito está, aos poucos, sendo apropriado no universo escolar e pode-se dizer no universo social, principalmente revendo-se a fala de V.

Em termos de convivência há unanimidade em apontá-la como fator impulsionador de interação e de aprendizagem, pois os entrevistados evidenciam os aspectos em maior número os positivos de se estar e de se compartilhar o espaço de sala de aula com alunos com necessidades especiais.

Por fim as sugestões para uma efetiva convivência foram as mais diversas, desde algumas atividades didáticas, passando por estratégias metodológicas até um prenúncio de superação ao preconceito em interagir com as diferenças.

Considerações Finais

A perspectiva dessa investigação, tomando como pressuposto os fatos ocorridos e as falas dos entrevistados e tendo em vista as informações arroladas e analisadas até a presente data, demandam sua continuidade porque estratégias de ação e intervenção junto à realidade pesquisada serão implementadas para a qualificação e ampliação do processo inclusivo.

Em vista disso, atualmente implementou-se nova investigação junto aos professores dos nos finais do ensino fundamental, objetivando refletir, discutir e construir alternativas pedagógicas que possibilitem a incrementação de práticas inclusivas.

Porém não se pode desconsiderar que o processo de inclusão escolar envolve muitos aspectos além do pedagógico, dentre eles, o administrativo (carga horária de aulas, reuniões, rotatividade de professores nas disciplinas) e as relações interpessoais.

E ainda, há quase dez anos após a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em determinados momentos percebe-se que as implementações ainda são muito inseguras, guardando traços de preconceitos e delegações de responsabilidades a outrem, eximindo-se de fato os reais envolvidos.

Conforme as mudanças ocorridas na educação especial, em concordância às fases citadas anteriormente, a formação e atuação do professor também deveriam e devem sofrer transformações, ganhando novos rumos para atender uma concepção de escola para todos, uma escola, de fato, inclusiva. E a definição da identidade do profissional (educador especial), bem como sua área de atuação, na escola inclusiva que, até então, estava sendo considerada das mais diversas formas, deve incorporar uma constante busca por parte da escola regular.

Estabelecer quem é, o que faz, como faz e por que faz o educador especial não mais são questões desvinculadas do ensino comum e sim se constituem como indagações imanentes e atreladas à ação desse profissional de fundamental importância para concretização de um espaço escolar inclusivo. E, portanto, questionamentos que demandam futuras investigações.

Referências

- BEYER, H. O. Educação Especial: paradigmas e contextos. Porto Alegre: Texto não publicado, 1998.
BRASIL, LEI Nº. 9394/96. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
MARCHESI, A. e MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7 –23.
OREALC/UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Notas

1 O conceito de necessidades educacionais especiais adotado nesta pesquisa, aplica-se a crianças e jovens com deficiências sensoriais, físicas, motoras, mentais, problemas emocionais e com distúrbios de

aprendizagem derivados de fatores orgânicos e/ou ambientais, necessitando de apoio diferenciado e adaptações/flexibilizações curriculares.

2 Os termos integração e inclusão não são considerados como práticas semelhantes e sim utilizamos os dois termos porque consideramos que nas escolas o paradigma da integração ainda está muito presente nas práticas escolares.

3 Neste grupo participam professores de Universidades Públicas e Privadas, sendo o Coordenador o Prof. Dr. Hugo Otto Beyer da UFRGS.

4 Identificaremos os pais entrevistados da seguinte maneira: Mãe A /V. Pai G/M e Pai I/G

5 O aluno V está cursando a 8ª série do ensino fundamental, G está na 4ª série do ensino fundamental e M na 5ª série do ensino fundamental.

6 O professores/as dessa disciplina disponibilizaram-se a iniciar o processo de adaptação curricular.

7 Os alunos com necessidades educacionais especiais serão nominados V e G, seus pares N e M. Então para visualização será dessa forma: (V) (N colega de V); (G) (M colega de G).

Correspondência

Andréa Tonini - Professora do Departamento de Educação Especial/Centro Educação/UFSM.

Fabiane Costas - Professora do Departamento de Educação Fundamentos da Educação/Centro Educação/UFSM.

Recebido em onze de agosto de 2005

Aprovado em 06 de setembro de 2005

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**