

Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?

Aline Aparecida Veltrone*
Enicéia Gonçalves Mendes**

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar a percepção dos alunos com deficiência mental sobre a aprendizagem do conteúdo curricular numa classe comum de uma escola regular. Participaram do estudo 10 alunos com deficiência mental, egressos de espaços da Educação Especial e matriculados nas classes comuns das escolas regulares. O procedimento de coleta de dados envolveu entrevistas com os 10 alunos. A análise dos dados para as respostas das entrevistas foi feita a partir da análise de conteúdo. Os resultados mostram que os alunos, apesar de evidenciarem gostar da escola, afirmam ter dificuldades com a aprendizagem do conteúdo curricular, especialmente porque não há adequação do ensino às necessidades dos alunos. Os dados indicam a importância de que as escolas organizem novas situações de ensino-aprendizagem que de fato atendam a diversidade, além do sistema educacional rever a produção do fracasso escolar para que de fato possamos desenvolver práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Deficiência Mental.

Inclusion and school failure: what think the students with mental disability?

Abstract

The objective of this study is to identify the perception of students with mental disability about the school curricular content in the current common class. Ten students participated in the survey. They had been in specialized places for students with mental disabilities and now they were classmates from the current common class. The data collection procedures involved interviews with students. The data analysis for the answers of the interviews was made from the content analysis. The results evidenced that the students, although they like the school, have difficulties with the school curricular content, especially because there's no adequacy of the learning process to the needs of the students. The dates indicate that the schools should organize new situations of teaching-learning

* Doutoranda em Educação Especial pelo programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

** Professora Doutora adjunta do departamento de psicologia e do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

that really take the diversity, although the education system should reviews the production of school failure for the developing of successful inclusive pedagogy practice.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Mental Disability.

Introdução

A prática da exclusão dos alunos que não atendiam aos padrões esperados pela escola regular teve início no Brasil a partir da década de 1950, ocorrendo concomitantemente à abertura das escolas para as camadas populares. Antes disso, praticamente só a elite tinha acesso à educação escolar. Com o advento da industrialização, da urbanização, fez-se necessário que a população em geral fosse educada, para que pudesse se adaptar e manter este novo sistema produtivo e este novo modo de vida (JANUZZI, 2004).

Assim, expandiu-se a educação para as camadas populares, sem, contudo, que a escola tivesse se organizado para receber essa clientela, já que quase toda a sua cultura fora organizada tendo em vista a elite da sociedade. Muitas das crianças e adolescentes que adentravam a escola acabavam por encontrar bastante dificuldade em compreender a cultura produzida e transmitida pela escola, o que gerava, conseqüentemente, uma dificuldade de adaptação. Essa situação escolar acabou se constituindo no fenômeno do fracasso escolar, cuja responsabilidade passou a ser atribuída à clientela inadequada que começara a frequentar a escola (MENDES, 1995; PATTO, 1996; JANUZZI, 2004).

A grande parte do alunado responsabilizado pelo fracasso escolar e pela inadequação escolar, foi atribuída a condição de deficiência mental de grau leve, a qual era identificada apenas depois do ingresso do aluno na escola. Basicamente, a identificação era feita com base na fuga aos padrões do “bom escolar”. Para atestar a cientificidade da condição, foram amplamente utilizados os testes de inteligência de Binet (1905) que avaliavam a normalidade do aluno comparando o seu quociente intelectual (QI) em relação aos alunos da mesma idade, além da observação da atenção do aluno e sua memória. Os anormais seriam, portanto, os que fugissem dos padrões de bom escolar (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

Feito a identificação e as conseqüentes classificações e categorizações, foram impostas algumas condições para o aluno com deficiência mental, tal como o desenvolvimento do ensino especializado segregado. No Brasil, segundo Jannuzzi (2004) esta educação especializada ficou primeiramente conhecida como ensino emendativo e posteriormente foi denominada como Educação Especial. O ensino emendativo tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência, isto é, visava consertar o que estava errado para depois tentar inserí-los nos ambientes sociais freqüentados pelos demais. Neste início,

a responsabilidade atribuída ao Estado com o ensino especializado se deu por meio da criação das classes especiais, funcionando anexas às escolas públicas (JANUZZI, 2004).

A filosofia que permeou na época a construção e manutenção das classes especiais era a da normalização e integração, e envolvia a tentativa de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais com o mínimo de restrição possível, e que se aproximassem ao máximo dos ambientes naturais, pensando em viabilizar o posterior ingresso nos espaços comuns a todos (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

No entanto, mudanças com relação a este panorama de atendimento dos alunos com deficiência mental começaram a surgir no final da década de 1990 com o início do debate da inclusão escolar.

Após a reforma educacional que promoveu a reorganização do sistema educacional brasileiro (legislação, políticas públicas, práticas pedagógicas etc.) baseada nos princípios da inclusão escolar, a matrícula de todos os alunos com deficiência passou a ser preferencial nas classes comuns das escolas regulares. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei nº. 9.394/96 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabeleceram que a educação era direito de todos e trouxeram ao cenário nacional um desestímulo à manutenção das classes especiais como meio de escolarização dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com deficiência mental.

A filosofia da inclusão escolar pressupõe que cabe a escola se adaptar aos alunos e não o contrário. Além disso, ao defender a colocação do aluno preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares evidencia a necessidade de compreendermos a inclusão escolar imersa no contexto da Educação geral.

A educação tem por finalidade possibilitar que os educandos tenham acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem. Em termos legais, a Constituição Federal defende que a finalidade maior da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com relação aos objetivos da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assim define no art.22:

- . desenvolver o educando;
- . assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania;
- . fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Portanto, ao falarmos em inclusão escolar para alunos com deficiência mental temos que ter em mente esta preocupação, de que estes alunos, assim como os demais, devem ter acesso a um sistema educacional que tenham o compromisso político com a educação, garantindo que todos tenham acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante da importância de se considerar o compromisso político do ato educativo, este estudo tem por objetivo identificar a percepção dos alunos com deficiência mental sobre a aprendizagem do conteúdo curricular na classe comum de uma escola regular.

Método

Participantes

Participaram deste estudo dez alunos com deficiência mental. Como exigência, era necessário que estes alunos possuíssem articulação lingüística, para que pudessem com maior precisão responder aos procedimentos da entrevista.

A idade dos participantes se encontrava na faixa etária entre 10 e 17 anos, e era composto por seis indivíduos do sexo feminino (60%) e quatro do sexo masculino (40%). Nove (90%) eram egressos de classes especiais e apenas um (10%) de escola especial. Todos estavam freqüentando classes comuns do ensino fundamental, sendo que um no segundo nível (10%), dois no terceiro (20%), um no quinto (10%), dois no sexto (20%), três no sétimo (30%) e um no oitavo nível (10%). Dos 10 alunos, oito (80%) recebiam suporte de professores itinerantes do ensino especializado. Um dos alunos recebia também apoio de escola especial (10%) e apenas um deles freqüentava a classe comum sem qualquer tipo de suporte (10%).

É importante destacar que somente um aluno era proveniente de uma escola especial e concomitantemente freqüentava a classe comum. O restante dos participantes tinha vivenciado o ir e vir da classe comum/classe especial/classe comum e esse ir e vir, inclusive, justificava a idade elevada dos alunos, que em muitos casos não correspondia à idade esperada para os respectivos níveis de ensino.

Local

O estudo foi desenvolvido na rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Entre os 10 alunos participantes havia estudantes provenientes de três unidades de ensino fundamental.

Com relação ao regime escolar, o município adotou o regime de ciclos em detrimento do regime seriado e, dessa forma, o ensino fundamental passou a ser de nove anos, organizado em três ciclos de três anos cada um com seus respectivos níveis, atendendo aos educandos de acordo com as suas faixas

etárias. Os respectivos ciclos propostos são: 1º ciclo- dos 6 aos 8 anos, 2º ciclo- dos 9 aos 11 anos; e o 3º ciclo que vai dos 12 aos 14 anos.

Além disso, o município adotou, em consonância com a legislação nacional, a política da inclusão escolar, expressa pela matrícula dos alunos de classes e escolas especiais, bem como dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns das escolas regulares. Os alunos são matriculados nas classes comuns de acordo com os níveis de ensino no qual se encontravam antes de freqüentarem a classe especial ou são matriculados de acordo com o nível de ensino no qual se encontram em instituição especializada.

Para garantir a proposta da inclusão escolar o município conta com um programa de Educação Especial. O objetivo do programa é assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Além disso, o município também oferece o serviço de itinerância intrainstitucional. Este serviço foi criado em 1996 para atender os alunos da Educação Especial e alunos com problemas de aprendizagem. Atualmente o serviço de itinerância intrainstitucional tem como objetivo acompanhar o processo de inclusão dos alunos nas classes comuns das escolas regulares e pode ser definido como serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que visitam periodicamente as escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores da classe comum e rede regular de ensino. Cada unidade escolar conta com um professor itinerante.

Coleta e análise dos dados

O procedimento de coleta de dados envolveu dois dias de acompanhamento nas classes dos respectivos alunos buscando a familiarização da pesquisadora com os participantes, e um terceiro dia para a realização da coleta de dados, que envolveu a entrevista semi-estruturada sobre temas relacionados a percepção do aluno sobre a escola regular e seu relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular na classe comum.

De acordo com Manzini (2003) a entrevista semi-estruturada é uma forma de buscar informações face a face com um entrevistado por meio de um roteiro prévio de perguntas, que tem por objetivo garantir ao pesquisador coletar as informações desejadas.

Para a análise qualitativa das entrevistas foi feita a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para tanto, as unidades de registro foram organizadas por meio de temas definidos a priori (já definidos no roteiro de entrevista semi-

estruturada, relacionados com a percepção sobre a escola regular e relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular) e em seguida foi feita a categorização a posteriori do conteúdo (elaboração de categorias) presente nas unidades de registro, a partir da correspondência entre a significação (sentidos existentes) no conteúdo das unidades de registro e a literatura da área. As categorias derivadas dos temas propostos foram: percepções positivas sobre a escola regular; dificuldades na aprendizagem do conteúdo curricular e fracasso escolar.

A categorização, de acordo com Bardin (1977), é uma operação estrutural que comporta a organização das mensagens e a separação de elementos constitutivos de um conjunto. A classificação dos elementos em categorias é um processo com critérios previamente definidos que: “Impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 1977, p. 118).

Assim, primeiramente foram feitas as transcrições na íntegra das entrevistas e, em seguida, uma leitura extensiva destes relatos para um posterior desmembramento do texto em unidades de registro e posterior categorização do conteúdo.

Resultados e discussão

A grande maioria dos alunos revelou ter uma boa percepção da escola regular. Para os alunos, a escola é um espaço de aprendizagem, onde eles terão acesso aos conhecimentos que serão importantes para a vida futura:

Eu gosto (...) eu quero aprender mais. Quando eu tiver no primeiro colegial sabe o que eu vou fazer? Eu vou, quando eu tiver no terceiro colegial eu quero ser professora, sabe por que? É porque eu adoro ser professora, é porque a professora escreve rápido, usa óculos (A2).

Gosto (...) para aprender, (...) para ler, escrever (...) Se você não sabe fazer conta e se você for numa loja comprar essas coisas é maior difícil (A9).

Eu gosto (...) importante vir e estudar (...) para não ficar burro (...) não xingar os outros, os professores ensinam que não podem (A10).

Contudo, apesar de evidenciarem gostar da escola, a totalidade dos participantes afirmou ter dificuldades com a aprendizagem do conteúdo curricular e, pelas falas, percebe-se que estas se relacionam ao fato de que não havia adequação do ensino às necessidades dos alunos.

Apareceu queixa do desrespeito ao ritmo do aluno, de que o professor é muito rápido (por exemplo, escreve na lousa e logo apaga, exige o produto da tarefa no mesmo tempo para todos, dá instrução rápida e não repete ou diversifica etc). Apareceram ainda queixas ao sistema instrucional tradicional baseado

no giz e quadro, por exigir cópia e ser custoso (cansa a mão, é difícil de ler) ou porque o professor usa muita instrução verbal (fala muito). Além disso, houve ainda queixas de dificuldade maior num ou noutro conteúdo, cujo nível das tarefas exigidas pareceram estar além das habilidades dos alunos (por exemplo, leitura, matemática, etc.). As falas abaixo exemplificam os problemas de falha nas adequações curriculares.

O professor é rápido, escreve na lousa e daqui a pouco apaga (...) é difícil (...) porque tem que ficar fazendo umas continhas mais difíceis também (...) porque tem umas que é bem difícil, tem umas que ela faz muito rápido (...) Não consigo responder as perguntas (A1).

(mesma atividade que os demais) Ela está fazendo para nós, ela está fazendo também (...) agora eu estou fazendo com os outros, eu estou fazendo sim (...) eu estou começando a entender, eu vou conseguir. É porque eu estou gostando mais. Eu sou maior de idade, sabe? Eu tenho 11 anos, queria ir na 5^o série (A2).

Português não gosto não, e de inglês. (...) eu não gosto de ler. A tia fala assim, lê para mim rapidinho. Daí eu falo assim, nossa professora, eu não sou uma metidora (...) é de ler rápido, é marca de texto (...) não gosto, quando a professora coloca o texto na lousa para escrever e depois responder (...) é ruim, dói o braço (ditado) é a lição mais difícil, porque o professor fala muito rápido, eu não consigo fazer, devagarzinho eu vou conseguir (A5).

Por outro lado, quando há evidências de alterações curriculares nem sempre elas são bem vindas pelo aluno com deficiência mental, como exemplifica o relato de A3:

Consigo mais ou menos assim. Eu falo para a professora que eu tenho dificuldade e ela fala que não é que eu tenho dificuldade, é que eu fico muito nervosa. Ela passa uma leitura para mim, daí o professor passa na lousa e eu copio (...) o meu nome eu não sei escrever inteiro, só sei escrever meu nome só, inteiro não (...) queria saber ler e escrever (...) porque eu tenho muita dificuldade (...) porque eu demoro um pouquinho para fazer, daí eu sei um pouquinho (fazer a mesma atividade que os demais) aí, eu queria, é melhor (...) ah, porque é no dia da prova, a professora faz, estuda para a prova. Daí ela passa outra prova diferente, mas eu queria igual, mas como eu tenho dificuldades ela passa diferente (...) como eu tenho dificuldade eu não posso falar nada, né? (A3).

Para que a política da inclusão escolar atinja seus objetivos, é necessário que a escola regular, a classe comum, esteja apta para receber toda a diversidade do alunado. Ao se defender a equiparação de oportunidades, no

nível político, reconhece-se que a diversidade deve ser respeitada. Portanto, reconhecer que todos os alunos são politicamente iguais não implica em um mesmo atendimento para todo, mas sim a organização de atendimentos que dêem conta de atender, satisfatoriamente, a diversidade.

Como, então, organizar situações de ensino-aprendizagem em condições ótimas para todos os alunos? Para tanto, é necessário levar em consideração as características peculiares dos alunos, o que vai implicar, portanto, na diferenciação do ensino:

Diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas (...) Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados (PERRENOUD, 1995, p. 28-29).

A diferenciação do ensino considera que todas as dimensões do educando devem ser levadas em consideração para a organização das situações de ensino-aprendizagem. Diversas são as formas que podem ser utilizadas em sala de aula, pelo professor, para que os alunos atinjam as metas escolares. A implementação de práticas inclusivas bem-sucedidas passa necessariamente, pela organização de novas situações de ensino aprendizagem, que envolvem: a diferenciação do ensino, flexibilização das metodologias, adaptações curriculares e o trabalho cooperativo. A partir da implementação destas medidas, espera-se conquistar um espaço de aprendizagem adequado para todos os alunos.

Outro fato bastante relevante é que os alunos parecem se sentir os únicos responsáveis pelo seu desempenho escolar, especialmente o considerado de fracasso:

(entende a lição que a professora passa) Muito difícil (...) eu sou um pouquinho devagar (...) eu tenho um pouco de dificuldade. (A9)

Ela escreve meu nome, porque a minha mãe falou que não é para dar mais nada, porque eu sou de uma classe especial, não pode dar as tarefas que ela dá no livro. Porque eu tenho dificuldades. Vou tentar (as atividades que a professora me dá) Para concentrar a mão, né? Porque eu consigo escrever com essa, e essa (esquerda) eu não consigo. Eu seguro com essa, porque essa daqui, a minha mãe falava que essa daqui, que essa daqui é mais mole, e daí não dá para escrever. Essa daqui eu seguro com a folha (...) eles falam que quem tem assim, igual ao meu, fica na classe especial, quem tem assim não é, eles falam que é deficiente, mas não é deficiente. Eles falam que é deficiente, mas não é (A7).

Os dados evidenciam que os alunos com deficiência mental apresentam grande dificuldade em acompanhar o currículo que é dado em sala de aula. E, o que é mais preocupante, tendem a se responsabilizar pelo fracasso diante das demandas escolares.

Para Bordieu e Champagne (2003) o fracasso escolar ocorre especialmente nas camadas populares em decorrência do déficit de capital cultural desta classe social. Para os autores a instituição escolar foi feita e é mantida para atender aos interesses da classe dominante, para manter a hierarquia social e, desta maneira, a cultura transmitida na escola é a desta classe, para que seus interesses sejam mantidos, bem como posições sociais privilegiadas, a ordem social e a norma vigente. O fracasso escolar dos alunos de classes menos favorecidas ocorre, portanto, porque adentram uma escola que tem como padrão outro tipo de alunado e que não se reestrutura para atender as suas necessidades. Nessa ótica, a instituição escolar acabaria se transformando em um espaço sem sentido para os alunos desfavorecidos, visto que os conhecimentos adquiridos não vão garantir uma inserção social satisfatória e, a escola, pela sua organização e ideologia, tenderia em manter as desigualdades sociais.

Para Bordieu (1992), a problemática do déficit cultural na produção do fracasso escolar acaba se transformando em um habitus o qual perpassa as diversas gerações e legitima que o fracasso escolar é de responsabilidade exclusiva dos alunos. O habitus representa idéias e concepções legitimadas e mantidas pelas instituições que perpassam as gerações; é um sistema de disposições que age como uma mediação entre as estruturas e as práticas; que são incorporadas por indivíduos pertencentes a diferentes origens familiares e de classe e sua perspectiva pode permitir maior espaço para uma análise das ações dos indivíduos. Enfim, o habitus acaba por moldar as atitudes, concepções e comportamentos das pessoas que freqüentam estas instituições, e no caso da instituição escolar, atinge os alunos, professores e familiares.

Com relação aos alunos com deficiência mental percebe-se que o habitus do fracasso escolar em ser de responsabilidade exclusiva do aluno é mantido e incorporado na medida em que os alunos historicamente vêm sendo responsabilizados por seu fracasso escolar e eles mesmos se culpam pelo fracasso diante dos objetivos escolares. São alunos que parecerem entrar na instituição escolar já predispostos a fracassar, e os professores e familiares parecem ter essa concepção sobre os alunos também e, por isso, conseqüentemente, pouca mudança é feita e proposta na organização das instituições.

Na atualidade da organização do sistema educacional brasileiro, Freitas (2002) chama a atenção para o fato de que ainda permanece a cultura do fracasso escolar, principalmente para as camadas populares. O sistema educacional brasileiro, por meio da implementação do regime de ciclos, progressão continuada, universalização do acesso ao ensino fundamental; a fim de conter

os índices de reprovação e evasão, acabou por legitimar novas formas de produção do fracasso escolar e a perpetuar a responsabilização do aluno sobre a sua produção, já que nem todos têm condições de sucesso igual nos ciclos e nas progressões continuadas.

Para o autor, esta nova organização do sistema educacional brasileiro permitiu a entrada dos alunos na escola, mas não excluiu as possibilidades de fracasso; este apenas demora mais a aparecer. A este fenômeno do fracasso escolar institucionalizado Freitas identifica como “exclusão branda”: “a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, de forma a reforçar as práticas de interiorização da exclusão” (2007, p.41). As trilhas diferenciadas dos alunos ainda são atribuídas a condições pessoais e sociais e estas ainda são de responsabilidade exclusiva dos alunos.

Entretanto, deve-se compreender que diversas variáveis incidem na produção do fracasso escolar, tanto fatores internos da instituição escolar quanto fatores externos da organização social. Para Freitas a busca da qualidade da educação deve se dar imersa neste contexto e é preciso buscar uma “qualidade negociada”, ou seja: “apropriar-se dos problemas da escola o que inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola. Mas inclui, igualmente, o compromisso com os resultados do aluno e das escolas” (2007, p. 98).

Com relação aos recursos destinados para a modalidade da Educação Especial -ressaltando que esta é vista como catalisadora do processo de inclusão escolar pelas políticas públicas- é assegurado pela União que 5 % do orçamento da União seja destinado para a Educação Especial, especialmente na formação e capacitação de recursos humanos, organização e oferecimento de serviços e materiais etc. Ferreira (2006) evidenciou que os recursos gastos com a Educação Especial foram: 0,4 % em 2000 e 0,3% em 2001, 2002 e 2003 o que mostra que os investimentos em Educação Especial ainda são precários e podem comprometer a qualidade dos serviços da Educação Especial a serem oferecidos na escola regular.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração são os recursos humanos. A legislação assegura a formação de professores especializados e capacitados. Aos professores especializados caberia, especialmente, identificar as necessidades educacionais especiais e trabalhar em colaboração com os professores de salas comuns para definir e implementar as flexibilizações pedagógicas e adaptações curriculares. É importante que a legislação assegure o profissional especializado, especialmente quando defende a importância da Educação Especial enquanto uma modalidade de educação que deve ser trabalhada junto com a educação regular, para propiciar níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. Contudo, ao mesmo tempo em que a legislação assegura este profissional, há no momento uma crise na formação com a extinção dos cursos com habilitação específica em áreas da Educa-

ção Especial de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Neste contexto, caberia nos questionar, então, como será garantida a formação deste profissional especializado? Será feita somente a nível de pós-graduação? Existiriam condições e instituições suficientes para que os profissionais especializados pudessem ser formados?

A legislação também assegura que os professores da escola regular sejam capacitados para responder as necessidades diferenciadas deste tipo de alunado, e para trabalhar em regime de colaboração, visando desenvolver flexibilizações pedagógicas e adaptações curriculares. Para tanto, em nível de formação inicial é definido que os cursos de licenciatura tenham disciplinas que tratem da diversidade. Seria somente a inserção de uma disciplina suficiente? Ou seria interessante que estas temáticas fossem tratadas de maneira transdisciplinar? Que fosse uma postura adotada em todos os cursos de licenciatura?

Outra problemática diz respeito à qualidade da formação dos profissionais e o desenvolvimento de competências para exercer a docência satisfatória. O estudo de Giovanni e Marin (2007) revela que os professores têm dificuldades em cumprir seus objetivos profissionais em especial em alfabetizar os alunos. Este fato é importante, uma vez que em uma sociedade letrada a aquisição dos códigos lingüísticos é fator essencial para que os alunos possam dar continuidade aos seus estudos. Diante da evidência das dificuldades dos professores de realizarem suas atividades básicas, seria importante questionar se eles efetivamente estariam recebendo uma formação adequada para que pudessem perceber as necessidades educacionais especiais, flexibilizar a prática pedagógica e realizar adaptações curriculares, enfim, para satisfatoriamente atender a diversidade do alunado.

A nível de capacitação continuada o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas tais como o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; programa de apoio à Educação Especial-PROESP; Programa Educar na Diversidade que em geral tem por objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, criar condições para que os alunos sejam satisfatoriamente atendidos e fornecer apoio técnico e pedagógico para os profissionais que atuam com os alunos com necessidades educacionais especiais. Estes programas são importantes, mas é necessário que as comunidades escolares tenham participação no seu desenvolvimento para que não sejam simplesmente impostos e que não tenham sentido na realidade cotidiana de cada instituição.

Além disso, é também importante considerar as condições em que o trabalho docente é desenvolvido, com má-formação e baixos salários. Seria ingênuo pensar que basta apenas a boa vontade dos profissionais para que as boas ações fossem desenvolvidas.

Considerações finais

Para que a inclusão escolar possa ser bem-sucedida é necessário que os alunos possam vivenciar situações que proporcionem níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento.

As falas dos alunos evidenciam que muitas vezes a instituição escolar está deixando de cumprir com seu compromisso político, visto que muitos ainda vivenciam experiências de fracasso na escola regular. Diante disso, devemos nos ater para a questão de como prover uma organização escolar que de fato responda às necessidades diferenciadas de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Os resultados indicam que ou não estão sendo feitas adequações ou quando são feitas podem não estar atingindo as necessidades dos alunos. Neste caso é preciso encontrar caminhos bem-sucedidos e a escuta dos alunos que de fato vivenciam o processo da inclusão podem indicar estes caminhos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 219-227.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.
- FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-115.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Especial.

GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.15-41, jan. abr. 2007.

JANUZZI, G, S de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. A ; OMOTE, S (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, 2003. p. 13-30.

MENDES, E, G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 240 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, P. **La pédagogie à l'école des différences**. Paris: ESF, 1995.

Correspondência

Aline Aparecida Veltrone - Rua Campos Salles, 1888, Vila Elisabeth, Cep: 13560-350 - São Carlos - SP.

E-mail: aline_veltrone@hotmail.com

Recebido em 4 de julho de 2008

Aprovado em 14 de outubro de 2008

