

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISITANDO PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS NA ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION: REVISITING AND PRACTICES IN SCHOOL TRACK

Jucélia Linhares Granemann¹
Josefa Aparecida Gonçalves Gricoli²

Resumo: Este estudo retrata uma análise em que foram examinadas as trajetórias, evoluções e dificuldades de cinco escolas estaduais, consideradas bem-sucedidas na proposta de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular em Campo Grande/MS. O referido trabalho foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com quarenta profissionais (professores, diretores, coordenadores, técnicos, coordenadores da Unidade de Inclusão, hoje Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, órgão este pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED) e dez pais. As entrevistas foram todas transcritas na íntegra e trabalhadas mediante análise de conteúdo, identificando-se duas grandes categorias: fatores que dificultam e fatores que favorecem o processo inclusivo. Tais informações associaram-se a demais dados provenientes de observações do ambiente, de situações ocorridas e de análise documental, formando uma análise mais global do processo, bem como podendo levantar encaminhamentos sugestivos às demais escolas e instituições interessadas.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Aluno com deficiência.

Abstract: This study paints an analysis in which the trajectories were examined, developments and difficulties of five state schools considered successful in the proposed inclusion of students with disabilities in regular schools in Campo Grande-MS. This work was conducted through semi-structured interviews with forty professionals (teachers, principals, coordinators, technicians, engineers Inclusion Unit, now the Center for Special Education and Inclusion, this organ belonging to the State Department of Education of Mato Grosso do Sul -SED) and ten parents. The interviews were all transcribed and worked through content analysis, identifying two broad categories: factors that hinder or factors that promote inclusive process. Such information were associated with other data from observations of the environment, and situations arising from records, forming a more global analysis of the process, and may raise forwarding suggestive institutions to other schools and interested.

Keyword: Inclusion. School. Students with disabilities.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, pessoas “tidas” como diferentes ou que não correspondessem às suas expectativas de desenvolvimento e/ou de aprendizagem eram severamente excluídas ou afastadas de todo um convívio social, ou até mesmo, como relembra Carvalho (2004), escolarizadas em ambientes mais restritivos, segregadas ou percebidas com conotação negativa, cujas dificuldades eram consideradas como resultantes do que lhes “falta”, do que têm a “menos” em relação a outros ditos normais.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Universidade Católica Dom Bosco.

Hoje, no entanto, em pleno século XXI, essa visão começa gradativamente a se alterar, em que todos os segmentos sociais, inclusive as escolas, regulares ou especiais, foram convocados a rever práticas, representações e trajetórias, com vistas a melhor conviver e trabalhar com tais “DIFERENÇAS”.

Para Beyer (2004), esse novo “processo” ascendente parte de uma proposta, denominada inclusão, tratando-se de um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade ou a classificação entre os alunos.

Nesse caminhar, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino reformular sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Esse autor acrescenta, ainda, que, na escola, essa proposta parte de um processo em construção e se faz a cada momento que se consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e de discriminação, oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação para todos os indivíduos, independentemente de sua limitação ou dificuldade.

Nessa proposta, os sistemas de ensino têm a responsabilidade plena de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de implementar atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo (DUTRA, GRIBOSKI, 2006), sendo esse processo uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento a toda educação escolar, beneficiando todos os alunos com ou sem deficiência.

Fonseca (1995) defende, também, que essa escola deve se transformar numa comunidade aberta, colaboradora e estimulante para que todos os estudantes sejam valorizados em termos de sentimentos de competência, de desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todo o pessoal da escola: estudantes, professores, gestores e pais.

Buscando atender a tais recomendações, a Lei n. 9.394 de 1996 estabelece, no seu artigo 59, que todos os sistemas de ensino devem se organizar para assegurar aos alunos com deficiências “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”. (BRASIL, 1996).

Menciona, paralelamente, a terminalidade específica ou a aceleração, segundo o caso, para os alunos que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental ou para os que o atingirem antes do previsto. Os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos acesso a professores com especialização adequada para atendimento especializado e a professores capacitados para trabalhar na sua inclusão na rede regular. Deve ser oferecida, também, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular.

Já, em seu artigo 60, consta que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios para caracterizar as instituições (privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial), que poderão receber apoio técnico e financeiro do poder público.

Tais diretrizes representam o surgimento de uma nova mentalidade que assume o princípio do direito à dignidade, à busca de identidade e ao exercício da cidadania. A noção de inclusão é objeto de nova elaboração, enfatizando-se que ela não é um mero mecanismo, mas requer a revisão de concepções e paradigmas. (BRASIL, 2001, p. 8-12).

Desse modo, a discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão. Os sistemas escolares são instados a assegurar a matrícula de todos os alunos e a organizar-se para atendê-los. Devem oferecer os recursos pedagógicos necessários e capacitar profissionais para atender às demandas dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 12).

Assim, a política inclusiva exige a intensificação da formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico e o exercício da descentralização do poder.

Deverão ser criados sistemas de informação que permitam a avaliação das condições reais para a inclusão e o conhecimento da demanda, assim como a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas. (BRASIL, 2001, p. 13).

A capacitação dos professores e a flexibilização do currículo são, nesse cenário, fatores que colaborarão para o sucesso da política inclusiva. No que se refere aos aspectos pedagógicos, as escolas devem avaliar os alunos e prover serviços e apoios requeridos. O atendimento fora da sala de aula regular será considerado como recurso extraordinário e temporário, a não ser nos casos que necessitem de atendimento especial contínuo, que poderão ser encaminhados para escolas especiais (públicas ou privadas).

A implementação, nessa proposta, portanto, deve partir do cumprimento desse direito que deve ser introjetado, não mais por piedade, filantropia ou porque são ordens ou leis a serem cumpridas, mas dentro de uma fase de debates e análises que devem anteceder a uma elaboração de um projeto político-pedagógico que adentre em seu objetivo: a mudança de atitudes frente às diferenças dos alunos, ao seu ensino e à estruturação geral da escola. (CARVALHO, 2004).

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

Já, ao se adotar esse princípio da diversidade como um primado da existência humana, as relações interpessoais tomarão outro significado para todas as pessoas: não mais se considerarão os alunos com deficiências os únicos beneficiários de sua inclusão escolar. Com certeza, a construção dos aspectos éticos, morais de todos os sujeitos envolvidos numa prática educacional inclusiva será profunda e positivamente afetada (OLIVEIRA, LEITE, 2000), em que todos estaremos dando uma parcela de contribuição na busca por mundo mais justo, mais igualitário, cuja construção só pode-se dar na ação coletiva.

Cabe referendar Mittler (2003): “não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão”. Precisamos construir o caminho por nós mesmos. Mãos à obra com firmeza e com brandura, com otimismo e muita determinação. Nossos alunos, cidadãos brasileiros, bem o merecem! De mãos dadas e com o mesmo objetivo...

METODOLOGIA E RESULTADOS OBTIDOS

Diante do anseio de se implementar essa proposta de modo eficaz na escola, este estudo buscou caracterizar as trajetórias e práticas consideradas relativamente bem-sucedidas com vistas à inclusão de alunos com deficiências em cinco escolas da rede estadual de Campo Grande/MS, indicadas pelo órgão responsável pela Educação Especial desse município.

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

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

Nesse conjunto de pesquisados, a grande maioria (69,8%) expressou uma compreensão adequada sobre o processo de inclusão, o que é muito importante, uma vez que isso favorece o entendimento e suas decisões práticas. Já, em 22,2% das respostas, foi verificado o uso de terminologias inadequadas ou ambíguas no que se refere ao alunado com deficiência e/ou ao processo de inclusão.

Há, também entre os entrevistados, mesmo evidenciando boa compreensão a respeito da inclusão, os que persistem em adotar termos que deixaram de ser utilizados por representarem uma visão preconceituosa (a citar: “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais”). Alguns profissionais (7,9%) expressam-se de forma vaga e genérica sobre a questão da inclusão, evidenciando certa insegurança com relação ao assunto, embora, efetivamente, estejam participando de atividades e desenvolvendo ações práticas voltadas para a inclusão.

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

Há outro grupo, que corresponde a 48,8% das respostas, que expressa apoio à proposta da escola inclusiva, reconhece seus benefícios, mas denota, ainda, algumas ressalvas e/ou receios, acreditando na sua consolidação em longo prazo. Não a consideram fácil de atingir, mas esperam melhorias, ações conjugadas nos planos político, pedagógico e técnico, além de cobrança e apoio da comunidade. Apenas uma percentagem de 5,8% das respostas obtidas expressa descrença frente à educação inclusiva, considerando-a utópica e não aplicável.

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

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

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

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

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

Além disso, o não encaminhamento aos serviços de saúde e educacionais vem se somar a esse rol de dificuldades encontradas. A ausência de colaboração-participação das famílias

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

Outra fonte de dificuldade, segundo os professores, relaciona-se com a própria trajetória, pouco consistente da educação especial. Sistemas desarticulados, com pouco tempo de existência, sem continuidade, correspondem a 13,27% das respostas encontradas. Outros fatores citados relacionam-se com as condições de trabalho, referindo-se a poucos recursos, à falta de adaptações físicas, estruturais, somam-se 9,96%. As relações pessoais e profissionais dificultosas na escola apareceram em 10,61% das respostas. Já as disposições e atitudes discriminatórias correspondem a 9,07% das colocações, demonstrando que essas atitudes e práticas ainda persistem nessas escolas.

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

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

As relações harmoniosas na escola entre pais, alunos e profissionais atuantes representaram um percentual de 16,67%. Verificou-se também que 14,27% dos entrevistados valorizam e/ou veem os atendimentos especializados da área (sala de recursos, classes especiais, ensino itinerante, domiciliar, hospitalar e de interprete em sala de aula) como colaboradores no processo.

A maioria das mães demonstrou ter certo conhecimento dos atendimentos e das formas de encaminhamento. Percebeu-se, ainda, a confusão com respeito a não diferenciação entre sala de recursos e sala de reforço (recuperação paralela) que muitos profissionais, inclusive professores, também fazem. Foi destacada a importância do técnico como apoio para efetivar os encaminhamentos de saúde ou de educação, tão necessários à evolução da criança na escola. Em 13,09% das respostas, houve o destaque às práticas pedagógicas realizadas por meio de um trabalho diferenciado, atento às necessidades e à dificuldade do aluno como grande facilitador do processo.

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

Outro aspecto citado pelos pais (10,32%) diz respeito aos avanços e às influências sentidas diante de evolução e ao desenvolvimento da educação especial, seja em nível nacional, seja especificamente dentro do Estado. Em outros momentos da pesquisa, foram citadas, pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, as dificuldades evidenciadas na busca pela concretização desse processo. Em 18,88% das respostas, como fator impeditivo, estão as atuações e intervenções inadequadas de professores e demais profissionais dentro da escola.

Um percentual de 18,88% defende a ideia de que o uso inadequado e/ou insuficiente de materiais são alguns entraves e não estimuladores ao processo. Inadequações físicas e arquitetônica, às vezes, dificultam a permanência de alguns alunos na escola. Outro fato tratado pelos familiares, em 20,28% das respostas, foi à formação/capacitação precária e insuficiente. Em muitas falas, os pais retratam a necessidade de se rever a forma como as capacitações são realizadas, bem como oferecer mais cursos e recursos que colaborem com o processo.

Um ponto também bastante citado pelas famílias refere-se às disposições e/ou às atitudes não favoráveis que, em algumas situações, se manifestam na escola (10,49% das respostas) e que

em nada auxiliam no andamento do processo inclusivo. As relações conflituosas entre alunos, pais e professores foram apontadas em 17,49% das respostas das famílias como fatores que também dificultam o processo de inclusão escolar. Fator apontado em 12,59% das respostas das famílias foi a descontinuidade das propostas relacionadas à educação especial. As trocas, cortes e descontinuidade, são, segundo os entrevistados, sérios empecilhos à concretização plena dessa proposta na escola.

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

Em 12,36% das respostas, as práticas pedagógicas foram apontadas como facilitadoras do processo de inclusão. Esse aspecto tem sido objeto de grande interesse dos pesquisadores uma vez que os alunos com deficiências, se bem atendidos em sala de aula, com recursos, materiais e metodologias mais adequadas às suas necessidades, terão melhores condições de aprendizagem e inclusão. A existência e o apoio de serviços especializados como suporte e auxílio ao processo foram citados em 13,37% das respostas. Para esses entrevistados, um aluno atendido adequadamente de acordo com suas necessidades poderá sanar suas defasagens cognitivas, afetivas, sociais, motoras, alcançando melhor desempenho tanto no plano escolar como no social. Em contrapartida, 10,35% das respostas destacam o suporte pedagógico recebido como essencial ao bom andamento do processo de inclusão.

Já 9,07% das respostas dos gestores destacam as relações pessoais e profissionais desenvolvidas na escola que, se bem “resolvidas”, podem ser facilitadores ao processo. Segundo uma coordenadora pedagógica, o bom relacionamento e a aceitação já é uma marca na escola onde ela atua, o que os ajuda a atingir ou caminhar rumo à inclusão. A participação dos pais também é considerada como importante para o sucesso do processo inclusivo, o que foi destacado em 10,21% das respostas dos gestores e especialistas.

Dificuldades percebidas para efetivar o processo de inclusão na escola também são apontadas pelos gestores da área. Em 21,60% das falas dos profissionais entrevistados, a formação precária e/ou insuficiente em muito emperra e/ou interfere nesse processo. Fatores relacionados com famílias são os mencionados em 18,7% das respostas, sendo que as principais críticas referem-se ao fato de que alguns dos pais e/ou responsáveis não são perseverantes na ajuda ao processo de inclusão dos filhos: não realizam encaminhamentos a órgãos de saúde ou a serviços especializados da área como sala de recursos e classe especial, não frequentam reuniões ou não atendem aos comunicados da escola, não acompanham as atividades escolares, não se preocupam com questões ligadas à higiene e aos limites dos filhos.

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

Esses profissionais também expressaram preocupação com a estruturação oferecida pelos serviços de apoio da área. Em 10,47% das respostas, foram destacadas algumas dificuldades a superar: a melhora da qualidade dos atendimentos, com uma frequência mais assídua dos alunos, o melhor preparo dos professores atuantes nesses serviços, a diminuição da constante troca de professores, a melhor interação entre o professor do ensino regular e do ensino especial.

Em 10,92% das falas registradas, pode-se perceber a insatisfação dos gestores e especialistas com as alterações e mudanças da área, que, segundo eles, interrompem ou redirecionam o andamento da proposta ou de algum dos seus programas.

Vê-se, de modo geral, que a educação, em particular a educação especial, necessita de medidas firmadas em aspectos sólidos para a sua operacionalização e não basta só propósitos, mas que todas essas condições destacadas sejam verdadeiramente asseguradas e cumpridas, sejam elas físicas, sociais, educacionais e políticas. Uma vez realizadas e computadas as cinquenta entrevistas, foi feita a transcrição integral das respectivas gravações. As informações obtidas foram tratadas mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2003) para identificação de temas predominantes e definição das categorias.

É importante ressaltar que essas categorias foram emergindo após as transcrições, leituras e re-leituras das entrevistas realizadas, o que permitiu identificar e caracterizar elementos do processo de inclusão de alunos com deficiências nessas escolas. Tais dados foram associados com informações advindas de observações do ambiente escolar desses educandos, bem como de demais documentos complementares.

Frente ao pesquisado, pode-se enfatizar alguns resultados alcançados:

- a maioria desses profissionais busca preparar-se, participando de cursos e capacitações diversas, pois consideram ser essas contribuições que possibilitam uma melhor compreensão e redimensionamento de suas práticas e relações.
- o professor, hoje, questiona sua formação, porém destaca a falta de continuidade desta, cita a existência de cursos que repetem assuntos e/ou questões já abordadas. Por outro lado, valoriza as oportunidades de estudo surgidas dentro de suas expectativas e necessidades do dia a dia.
- os diretores, coordenadores e técnicos expressam preocupações tanto com a sua formação como com a dos demais envolvidos no processo, demonstrando que os desafios estão abertos e inerentes aos vários profissionais da área.
- a qualidade dos atendimentos, a forma e o trabalho específico do aluno com deficiência na escola, as relações estabelecidas, a questão da aceitação, o trabalho com as famílias e demais funcionários da escola também foram pontos bastante mencionados.
- a necessidade de um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar apareceu como uma das saídas e sugestões à melhoria do processo, para que todos apresentem uma visão otimista, incentivadora e não preconceituosa em relação à inclusão.
- respeito às limitações, às dificuldades existentes e busca de melhores maneiras de se lidar com elas, de forma que os alunos possam participar efetivamente de todas as situações é uma preocupação nessas escolas.
- os recursos, as metodologias, as formas de avaliação também foram mencionadas, tanto em seus aspectos positivos como negativos. Alguns se queixaram da carência de estruturas e de adaptações físicas nas escolas, da pouca variedade de recursos para adequar e motivar o ensino. Por outro lado, verificam-se escolas que vêm buscando adaptar recursos, rever a estrutura física da escola, rever relações, trocas de experiências sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, estimular momentos de interação entre os alunos.
- a resistência e as dificuldades para lidar com a diversidade, também foram citadas, embora em grau menor, da mesma forma que vestígios de preconceitos foram constatados em algumas poucas situações ou falas.
- foram observados e mencionados alguns poucos casos de não entrosamento entre alunos ditos normais, alunos com deficiências, professores e pais.
- alguns pais não se referiram ao filho como tendo alguma deficiência, mas enfatizando os seus aspectos positivos e as suas potencialidades. As dificuldades mencionadas pelas famílias relacionam-se mais com o sistema, com a carência de recursos ou à falta de atenção dos órgãos responsáveis pela justiça e pela saúde. De modo geral, os pais aceitam e apostam no processo de inclusão.

- alguns profissionais entrevistados se referiram a casos em que é difícil envolver os pais nas discussões e no acompanhamento do desenvolvimento do filho. Em contrapartida, foram mencionados casos em que os educandos, com o apoio da família e o olhar atento da escola, vêm superando limites que a deficiência poderia lhes impor.
- a existência e o apoio de serviços especializados da educação especial foram lembrados como facilitadores do processo. Muitos pais e profissionais relataram os resultados positivos observados em educandos encaminhados e atendidos por esses serviços.
- observou-se, também, informações relativas a dificuldades enfrentadas por tais apoios: a não frequência condizente de alguns alunos, o não entendimento da parte de alguns pais e profissionais acerca de sua funcionalidade, dificuldades de angariar recursos mais diversificados, a pouca interação do professor desses serviços com o professor do ensino regular.
- o trabalho integrado, envolvendo o técnico, o professor especializado e o professor do ensino regular, foi destacado por todos como um fator positivo. A necessidade de trocas e a busca do auxílio e da orientação do outro foram mencionadas, ficando evidenciado que todos estão cientes de que há necessidade da união de esforços e de parcerias para que a inclusão seja efetivada. Alguns dos entrevistados, porém, deixaram evidentes tais carências em suas falas ao enfatizarem o despreparo e a influência do sistema que, muitas vezes, emperra e/ou atrasa a concretização de projetos ou propostas que pretendem realizar. Citaram algumas providências que vêm sendo tomadas: capacitações, recursos distribuídos, discussão e busca por reestruturações dos serviços, apoio educativo às escolas que apresentam alunos com deficiências.
- verificou-se, também, preocupação de não buscar responsabilizar somente o professor por entraves ou dificuldades de realização desse processo. A grande maioria dos entrevistados demonstrou estar disposta a tentar ser parceiro, sem menosprezar o papel e a importância do professor no contexto. Tanto o diretor como os demais funcionários demonstraram estar mais informados e atentos ao cotidiano escolar. Todos eles, de modo geral, demonstraram interesse na realização efetiva da inclusão, reconhecendo, entretanto, as dificuldades e os empecilhos do processo: condições físicas, situação econômica e cultural das famílias, precariedades dos sistemas de saúde e atendimento à criança, o pouco preparo do professor para atender aos alunos incluídos, causando a esses últimos algumas barreiras como a dificuldade de aceitação e de permanência na escola.
- a trajetória percorrida pela educação especial também foi citada por alguns dos entrevistados que enfatizaram as perdas, a falta de continuidade, o pouco investimento na área, o desconhecimento, referindo-se, como já descrito, a algumas dificuldades enfrentadas até hoje, como fruto de tais mudanças que, segundo eles, são imaturas, mal planejadas, não estruturadas, ditadas por governos que entram e acabam interrompendo ou acabando com tudo o que já havia sido construído, mesmo as coisas positivas, que estavam dando certo.
- outros mais otimistas veem a educação especial como uma área em crescimento que segue impulsionada pela inclusão que vem ocorrendo. Tem-se conhecimento da existência da experiência em que se utilizam alternativas criativas, econômicas, não exigindo recursos financeiros tão altos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas cinco escolas pesquisadas, ficou patente o grau de interesse e o empenho na implementação do processo de inclusão, embora todos tenham consciência de que ainda há um longo caminho a percorrer. No conjunto das entrevistas, pode-se, ainda, destacar alguns pontos que, segundo os pesquisados, auxiliam na concretização da proposta: explicitação no projeto político-pedagógico das escolas, de metas, objetivos e ações relacionados com a implementação da educação inclusiva, adoção do método de projetos, estabelecimento de parceria com órgãos e entidades relacionadas a serviços de apoio social e da saúde, trabalho direto com famílias, visando

ao seu envolvimento com as questões escolares e proporcionando-lhes apoio e direcionamento, criação de grupos de estudos, reflexões e trocas, realização de atividades pedagógicas integradoras dentro da escola, investimento no potencial intelectual, social e emocional dos alunos, trabalho de conscientização envolvendo toda a escola e demais elementos da comunidade, acerca da viabilidade e das formas de se efetivar o processo inclusivo, trabalho integrado com os serviços especializados, ações concretas voltadas para o esclarecimento sobre o processo de inclusão, a sua legitimidade e necessidade.

Portanto, é preciso que diferentes setores da sociedade possam articular ações conjuntas para que, de fato, a esses alunos sejam garantidos não apenas o acesso à escola, mas a sua permanência nela, com uma educação de qualidade, que lhes possibilite condições possíveis para sua formação e exercício da cidadania. Pois, “lavá-lo para este contexto sem prover recurso adaptado pode expô-lo ao fracasso e à constatação de que ele não consegue acompanhar as atividades desenvolvidas na classe comum”. (ARAÚJO, 1998, p. 79).

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

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados em educação de deficientes físicos*. 1998. 90f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C et al. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, n. 2, de 11/09/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1-E, p. 39-40.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3. 2006, Brasília. *Ensaios Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 17-23.

FONSECA, V. da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Série pesquisa em educação. Editora plano, 2003.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. A. D.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília, SP: UNESP, 2000.