



UFSM

Artigo Monográfico

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO BORJA**

Maria Tereza Miranda Bronzoni

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

SÃO BORJA , RS, Brasil

2007

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO BORJA**

por

Maria Tereza Miranda Bronzoni

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial:
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Fundação
Áttila Taborda – URCAMP –Campus de São Borja/RS, como requisito
parcial para obtenção do grau de Especialista em **Educação Especial**.

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

SÃO BORJA, RS, Brasil

2007

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação - Especialização em Educação Especial:
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE SÃO BORJA**

elaborada por
Maria Tereza Miranda Bronzoni

como requisito parcial para obtenção do grau de
***Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos***

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Maria Alcione Munhóz
(Presidente/Orientador)

Prof^a Ms. Andréa Tonini

Prof^a Dra. Soraia Napoleão Freitas

SÃO BORJA, RS, Brasil

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UM ESCOLA ESTADUAL DE SÃO BORJA

AUTORA: Maria Tereza Miranda Bronzoni

ORIENTADOR: Prof^a Dra. Maria Alcione Munhóz

Data e local da Defesa: Santa Maria, 29 de outubro de 2007.

O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de São Borja, cujo objetivo foi investigar a percepção dos professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Realizou-se um questionário com esses professores, tendo em vista que a educação inclusiva está contemplada no regimento da escola. O resultado da pesquisa indicou que a maioria dos professores apresenta falta de esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais e de um Plano Político Pedagógico participativo. Observou-se, também, que faltam instrumentos e fundamentação teórico-prática, principalmente aos professores de disciplinas, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas salas regulares. Pôde-se concluir que a inclusão requer preparação da escola, na sua estrutura física e arquitetônica e na sua formação continuada dos professores, para esta responsabilidade. Ao Estado cabe oferecer as condições que possam permitir aos profissionais da educação os instrumentos necessários para que a inclusão não fique apenas nas leis.

Palavras-chave: inclusão; necessidades educacionais especiais; legislação específica.

ABSTRACT

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UM ESCOLA ESTADUAL DE SÃO BORJA

AUTORA: Maria Tereza Miranda Bronzoni

ORIENTADOR: Prof^a Dra. Maria Alcione Munhóz

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de outubro de 2007.

The present article results of a research accomplished at a public school of São Borja's city, whose objective was to investigate the teachers' of the Fundamental Teaching perception in relation to the students' inclusion with special education needs in the regular net of teaching, foreseen in the Law of Guidelines and Bases of the National Education. He/she took place a questionnaire with those teachers, tends in view that the inclusive education is contemplated in the regiment of the school. The result of the research indicated that most of the teachers it presents explanation lack about the special education needs and of a Plan Pedagogic Political participativo. It was observed, also, that you/they lack instruments and recital theoretical-practice, mainly to the teachers of disciplines, for the students' service with special education needs, in the regular rooms. It could be concluded that the inclusion requests preparation of the school, in his/her physical and architectural structure and in his/her continuous formation of the teachers, for this responsibility. To the State he/she fits to offer the conditions that can allow to the professionals of the education the necessary instruments for the inclusion not to be just in the laws.

Word-key: inclusion; special education needs; specific legislation.

1. INTRODUÇÃO

Diante dos paradigmas atuais, em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, muitas dificuldades estão surgindo decorrentes dessas mudanças. Em todos os momentos da História, convivemos com desigualdade social, discriminação e exclusão. Sabemos, também que, com o surgimento de novas propostas, as práticas do passado não são abandonados assim facilmente. Por isso, há necessidade de se pensar e investir em práticas educacionais inclusivas, realmente eficazes, capazes de evitar a repetição de erros e perpetuá-los para o futuro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V, prevê a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (art. 58) e também prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado das necessidades educacionais especiais (art. 59, III). Portanto, com base na nova LDB, fica evidente a necessidade de capacitação dos professores, não só para programas especiais como também para o ensino comum.

O processo de inclusão, entretanto, não é facilmente alcançado apenas com decretos e leis. Tampouco pode ser concluído rapidamente. Exige uma série de medidas que vai muito além de vontades políticas. O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, exige dos professores conhecimentos interdisciplinares, indispensáveis ao processo de inclusão. Um dos questionamentos a ser respondido é se os professores estão sendo preparados o suficiente para promover a inclusão desses alunos nas classes regulares de ensino.

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2006, p.27).

A presente pesquisa teve por objetivo pontuar os desafios da inclusão na prática docente; reconhecer os pressupostos e leis da educação inclusiva no contexto atual para dar suporte aos professores que trabalham com a diversidade e demonstrar quais são suas

expectativas e percepções em relação à inclusão. Esta pesquisa realizou-se a nas turmas do Ensino Fundamental, onde há, em cada turma, de três a quatro alunos, com as mesmas características: sentam-se no fundo da sala, não se relacionam bem com os demais colegas e professores e não se sentem motivados a participarem das aulas e projetos como os demais alunos.

Precisamos exercitar a escuta do que nos dizem nossos alunos, lembrando-nos que eles representam o melhor e o mais significativo recurso de que dispomos em sala de aula”. Ela conclui este pensamento dizendo que, “silenciados, tornam-se agressivos e desmotivados e nós perdemos excelentes oportunidades de desenvolver o conteúdo curricular a partir dos interesses e necessidade que manifestam em suas falas (CARVALHO, 2006, p. 160).

A tentativa neste sentido é aproveitar as potencialidades que estes alunos possuem para que se mostrem voluntários. Sabe-se, também, que o professor que possui uma visão transdisciplinar tem conhecimento da importância de escutar o que os alunos têm a lhe dizer. Portanto, temos a certeza de que o dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor, do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras.

Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado a exclusão e ao fracasso. “Isso ocorre não só com crianças com deficiência. A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora”, afirma a educadora Maria Tereza Eglér Mantoan (Revista Nova Escola, 2005, p. 42).

Desta forma, suas necessidades se tornam cada vez mais graves, pois esses problemas vêm como consequência de seguidas repetências ao longo de sua vida escolar, o fato que agrava cada vez mais suas necessidades, porque eles próprios se sentem excluídos do seu grupo em relação à idade e a interesses. Por isso, deve-se buscar um atendimento especializado para essas necessidades, a fim de os alunos sintam-se incluídos e desfrutem do convívio escolar com seus colegas e professores.

2. DADOS HISTÓRICOS: EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Numa abordagem da análise da trajetória da Educação Especial no século passado, baseado no documento elaborado pelo MEC, sobre a Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: deficiência física (2006, p. 11), sabe-se que esse período, e os outros que o antecederam, foi marcado por atitudes educacionais de exclusão das pessoas com deficiência. Essas pessoas eram consideradas indignas ou incapazes de receber educação escolar. Predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação, apesar de os estudos demonstrarem que havia muitas possibilidades para as pessoas com deficiências.

As escolas especializadas e as classes especiais começaram a surgir na década de 50. As mesmas concepções e atitudes vieram acompanhadas pelo assistencialismo, reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos deficientes.

Com o surgimento da proposta de integração na década de 70, os alunos com deficiência começaram a freqüentar as classes regulares de ensino. No entanto, eram os alunos que deveriam se adaptar à escola e não ao contrário. Esse novo paradigma também não oferecia condições para que os alunos com deficiência progredissem com sucesso na escola regular.

No Brasil, como nos outros países, limitava-se apenas a acolher fisicamente os alunos na rede regular de ensino. Eles eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à turma e à escola. Não havia nenhuma espécie de adequação para recebê-los e, desta forma, eles continuavam sendo vítimas de um sistema já estabelecido, reprodutor de atitudes de exclusão e marginalização.

No mesmo período, surgia o conceito de “necessidades educacionais especiais”, onde através de estudos foi revisto o atendimento aos deficientes. O documento do MEC demonstra que:

O relatório organizado pelo primeiro comitê do Reino Unido, [...] foi constituído para rever o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentava necessidades educacionais especiais em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existe essa proporção de deficientes (SILVA, 2006, p.12).

A partir desses estudos, houve a necessidade de adotar o conceito de “necessidades educacionais especiais”, essa idéia é reafirmada, quando diz:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

Em decorrência desses estudos, o novo conceito se refere a todos os alunos que, por qualquer um dos motivos citados anteriormente, venham apresentar algum tipo de dificuldade ou deficiência, sendo esta, grave ou não, passageira ou permanente. Portanto, pode-se dizer que qualquer aluno tem a possibilidade de apresentar tais necessidades no decorrer de seu desenvolvimento. Logo, a escola tem o desafio de desenvolver uma pedagogia centralizada no aluno, a qual que seja capaz de mudar atitudes de discriminação e preconceitos, oportunizando, assim, uma educação de qualidade para todos, independente da diversidade e necessidades dessas crianças e adolescentes.

Como vimos, a proposta de integração não modificou a realidade educacional, por não satisfazer as necessidades daqueles que precisavam se adaptar ao sistema. Por isso, na década de 80 e 90, surge a proposta de inclusão, a qual sugere que os sistemas educacionais passem a ser responsabilizados pelas adequações necessárias, e que efetivamente atendam às necessidades educacionais especiais de cada aluno, e que promovam uma educação de qualidade para todos. Conseqüentemente, nesse momento, é a escola que precisa se adaptar para receber e atender às necessidades dos alunos, e não o inverso.

A Educação Inclusiva se contrapõe ao pensamento de que todos somos iguais, respeitando, assim, a diversidade humana. As deficiências de cada um são consideradas como diferença, que faz parte dessa diversidade, que não pode ser negada, porque ela interfere no modo de ser, sentir e agir de cada pessoa. Desse modo, a Declaração de Salamanca (2006, p. 18) confirma esse pensamento quando diz que “todas as diferenças humanas são normais, e que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se à necessidade de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo”. Nesse sentido, a Educação Inclusiva visa minimizar a exclusão e a desvalorização das diferenças de cada um.

Historicamente, os alunos com necessidades educacionais especiais foram rejeitados do sistema regular de ensino, enquanto que, no sistema de inclusão, eles devem ser acolhidos e incorporados à escola regular. Sendo assim, muitas barreiras foram vencidas, até chegar à proposta da Educação Inclusiva, no que se refere ao atendimento educacional. Contudo

existem muitas outras barreiras a serem enfrentadas, pois a segregação e a marginalização ainda permanecem presentes na prática e no imaginário das pessoas e grupos sociais.

Sabemos que esse novo paradigma da educação é um dos caminhos possíveis para a superação das barreiras enfrentadas pelo sistema educacional em que vivemos. E que, também, para conquistarmos tantas transformações, é necessário a vontade política, recursos e competência. Tudo isso passa necessariamente pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico coletivo, com a participação de educadores comprometidos com as mudanças, que ocorrem em cada momento histórico.

3. MÉTODO E ANÁLISE DOS DADOS

Participaram da pesquisa vinte professores do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de São Borja. A princípio, o questionário foi elaborado para ser respondido pelos professores que atuam nas disciplinas de 5ª a 8ª série. Porém, os professores unidocentes, sabendo do trabalho que seria realizado, solicitaram que também gostariam de responder aos questionamentos. Dessa forma, as respostas abrangeram seis professores de disciplina e 14 unidocentes, quase a totalidade dos profissionais, incluindo supervisores e orientadores desde a Educação Infantil a 8ª série. Ficando apenas o turno da noite sem participação na presente pesquisa.

O questionário teve como objetivo principal investigar como os professores percebem a proposta inclusiva, bem como, suas expectativas e perspectivas. Sendo utilizado, como técnica padronizada de coleta de dados, o questionário baseado no trabalho realizado pela professora Rosita Carvalho, sobre a análise de dados obtidos em pesquisas com professores de redes governamentais de ensino. Segundo Carvalho (2006, p.131), esta metodologia diz que “[...] elas nos permitem conhecer o que sentem e pensam os professores que, voluntariamente, quiserem participar”. Este levantamento serviu para revelar os problemas mais frequentes e inquietantes enfrentados pelos professores em sala de aula, relativo ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. As questões e as respostas dos professores podem ser analisadas nas tabelas e na frequência das respostas que terão apoio de pesquisas anteriores realizadas por Carvalho (2006) e Byer (2006).

Na primeira questão, foi perguntado o que o professor pensa da educação inclusiva (não necessariamente a presença de alunos deficientes nas classes regulares). Esta questão foi elaborada na afirmativa de Carvalho (2006, p. 133), quando diz que “[...] essa ressalva é da maior importância para descaracterizar a errônea suposição de que os alunos surdos, cegos, com paralisia cerebral, por exemplo, apresentam, sempre, acentuadas dificuldades de aprendizagem”.

[...] ainda se pensa e age como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas em situação de deficiência; este é um lamentável equívoco que precisamos esclarecer. Nossas escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar [...] (Inclusão: Revista da Educação Especial, 2005, p. 30).

Esta é uma questão cultural que não está apenas no imaginário dos professores, mas sim intrínseca na sociedade como um todo. E, Carvalho (2006, p.133) complementa, dizendo que, “na verdade, as dificuldades acentuadas não se localizam nele: estão na disponibilidade, por todas as escolas dentre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para remoção de barreiras para a aprendizagem, intrínsecas a esses alunos”.

4. ANÁLISE DE DADOS

Na tabela número um, pode-se perceber que os professores unidocentes já possuem conhecimento do assunto, pelas respostas consistentes e com variados conceitos em relação à inclusão. No entanto, os professores de disciplina, na sua maioria, fizeram referência apenas ao despreparo deles em relação à presença de alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas. As demais respostas foram evasivas, portanto, não citadas na tabela.

Tabela 1.

| Respostas | Frequência | |
|-----------|------------|------------|
| | Unidocente | Disciplina |
| | | |

| | | |
|---|----|----|
| “[...] realidade que o educador convive em cada aula”. | 01 | 02 |
| “[...] é uma boa para a pessoa, mas o professor precisa estar preparado”. | 01 | 03 |
| “[...] em uma classe especial o aluno conseguiria aprender alguma coisa”. | 01 | 01 |
| “[...] oportunidade de igualdade para os alunos com necessidades educacionais especiais”. | 02 | 0 |
| “[...] uma educação de qualidade que vem solucionar os problemas de exclusão”. | 01 | 0 |
| “[...] todos os alunos sintam-se capazes e valorizados, onde não se destacam suas limitações [...]”. | 01 | 0 |
| “[...] de um lado temos o educando desejando ser incluído, do outro o despreparo dos professores e o Estado implantando mudanças antes de preparar os professores”. | 02 | 0 |

Na segunda questão, foi questionado se a escola e os professores estão preparados para a inclusão. Apenas três professores responderam que estão se preparando através de palestras, seminários, cursos; dezessete responderam que não estão preparados e que a escola precisaria de reformas. A grande maioria diz ser leiga no assunto em todos os aspectos e que, nos seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade desse tipo de conhecimento, pois no currículo da Faculdade não estava contemplado tal estudo.

Se formos otimistas podemos citar os estudos da professora Carvalho (2006, p. 159) que diz “[...] reconhecer que necessitamos de atualizações, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar”.

Sabemos, também, que apenas formação não basta, é necessário que haja encontros semanais para a trocas de experiências, planejamentos, avaliações e etc. E, complementa sua idéia, quando Carvalho (2006, p. 159) diz que “o dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil do que um conjunto de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras”.

A terceira questão referiu-se às principais barreiras encontradas, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas levantadas apresentam-se na tabela que se segue:

Tabela 2.

| Respostas: problemas detectados | Frequência |
|--|------------|
| “Falta de formação profissional (conhecimento)”. | 05 |
| “Falta de apoio de pessoa especializada, atendimento técnico”. | 06 |
| “Falta de atendimento individualizado (salas superlotadas)”. | 06 |
| “Falta de estrutura e/ou recursos”. | 01 |
| “Falta de trabalho em equipe”. | 02 |

Com base nessas respostas, podemos notar que, mais uma vez, os professores levam a questão da formação, preparo técnico, apoio de pessoa especializada, atendimento individualizado, como sendo as principais barreiras para aprendizagem. Também, podemos observar que todos os professores iniciaram a suas respostas com a palavra “falta”, em nenhum momento pensaram no que já têm na escola, nas suas possibilidades, nas leis e no apoio que temos do MEC para fazer com que os direitos de todos sejam realmente efetivados. Esses direitos também estão assegurados na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN – Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 e outros. Leis, decretos e direitos não estão faltando. O que nos falta é buscar o conhecimento e torná-los praticáveis no cotidiano das escolas, e que possam estar a serviço daqueles que deles necessitam.

Na última questão, foi abordado o que eles estão fazendo para superar essas barreiras. A grande maioria respondeu que buscam a ajuda dos colegas que têm mais experiência e conhecimento dos casos de dificuldades de aprendizagem. Também, procuram estudar a teoria para poderem auxiliar seus alunos que mais necessitam. Outros responderam que dão nota mesmo que os alunos não tenham aprendido o conteúdo, para que eles não venham a repetir por muitas vezes a mesma série.

Nesta resposta, mais uma vez, percebemos que os professores unidocentes são os que mais procuram ajuda dos colegas e tentam resolver os problemas em conjunto. Os demais se

sentem solitários, desprovidos de apoio, de um trabalho mais efetivo e compartilhado, segundo eles, pela falta de tempo e planejamento em equipe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa indicou que uma das medidas mais urgentes a ser tomada pelas escolas, para possibilitar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, é a elaboração de um Projeto Político Pedagógico inclusivo. No qual, todos tenham participação.

As discussões e a elaboração do PPP devem ser produzidas por toda a comunidade escolar, se considerá-las como tarefa de alguns, em geral os educadores reunidos em grupos de trabalho. O texto estará sempre em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes (CARVALHO, 2006, p. 157).

O que podemos perceber nas escolas, da rede regular de ensino, é que a equipe diretiva não sabe por onde começar a implantação da proposta de inclusão. Isso se deve justamente ao despreparo profissional em relação à inclusão. Além disso, sabemos que não são somente os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, Rosita (2006, p. 156), diz que “[...] as escolas, os sistemas educativos têm necessidades a serem atendidas”. Esta questão relaciona-se diretamente com a capacitação dos professores. Suas expectativas, atitudes, metodologias utilizadas que não podem ser analisadas isoladamente, sendo necessário um aprofundamento teórico bem mais consistente.

Quando o professor está preocupado somente com o conteúdo, em vencer o currículo estabelecido para o ano letivo, podemos dizer que isso também é uma barreira para a aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos que mais necessitam. Sendo assim, é fundamental considerar quais são os objetivos e os conceitos que os professores têm a respeito da educação neste processo. É preciso, então, que busquemos rever nossos objetivos e concepções acerca da aceitação das diferenças. Desta forma, poderíamos buscar em cada um, alunos e professores, as suas qualidades e potencialidades, em vez de acentuar, ainda mais, suas dificuldades e deficiências.

Percebe-se que, através da reflexão acerca da inclusão, toda a escola é questionada, não somente os professores e alunos, mas também, a comunidade escolar. Chega-se à conclusão de que os professores têm a responsabilidade da contínua avaliação e de que a capacitação não se esgota no curso de formação, pois esta deve ser permanente para que se alcance a qualidade esperada.

Em relação à formação continuada, Beyer (2005, p. 67) diz que “[...] as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do seu corpo docente, enfim, da comunidade escolar”.

Conclui-se, então, que o processo de inclusão precisa inicialmente de um projeto, onde nele esteja contemplada a formação continuada dos professores. Deste modo, acontecerão por consequência as mudanças necessárias para a superação das barreiras que impedem a aprendizagem. É necessário, também, que sejam integrados vários conhecimentos nesta tarefa, para que se efetive a interdisciplinaridade, indispensável ao processo de inclusão.

A capacitação e a formação continuada dos professores, não é a única saída para o processo de inclusão. Responsabilizar somente os professores pelo sucesso do processo de inclusão seria relegar uma série de questões importantes. Pois, dessa forma, estaríamos incorrendo nos mesmos erros, que estamos procurando corrigir. De tal modo, como não podemos atribuir apenas ao aluno as responsabilidades por suas dificuldades, também, não podemos responsabilizar apenas a escola pelas barreiras que temos enfrentado. Nesse sentido, se faz necessário e com urgência a união de conhecimentos com outros profissionais, para que possamos nos apropriar de elementos fundamentais para um trabalho mais cooperativo, que supere as individualidades e, assim, sejamos capazes de enfrentar os novos paradigmas.

Na escola, onde se realizou esta pesquisa, a inclusão ainda é uma novidade que foi imposta de “cima para baixo”. Por isso, muitos professores já estão tomando suas providências, mas a inclusão ainda é um ideal a ser alcançado, que está apenas começando. O primeiro passo já foi dado, que é o de admitir a necessidade de formação especializada, e que esta deve ser contínua e permanente.

É de se esperar, portanto, que sejam necessários tempo, dedicação, cooperação, apoio, estudo e esforços concretos, para que todo o sistema sofra as adaptações esperadas pelos educadores, principalmente, a capacitação e apoio técnico que foi tão salientada. Porém,

precisamos lembrar que a inclusão não diz respeito somente à educação. Ela é bem mais abrangente, é um processo social, como pode ser percebido na história da Educação Especial. A escola faz parte dessa sociedade e de maneira nenhuma podemos atribuir toda a responsabilidade a ela. Então, podemos dizer que a Educação Inclusiva não se esgota apenas na observância das leis, mas sim precisa da união dos esforços de todos os segmentos sociais.

Quanto aos anseios e expectativas dos professores em relação à inclusão, a lei reconhece a sua responsabilidade. Neste sentido, podemos citar as salas de recursos, as quais auxiliariam para satisfazer as necessidades educacionais dos alunos, bem como dos seus professores. Eles admitem não ter tempo e condições para o atendimento individualizado na sala de aula regular, devido ao número elevado de alunos. Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica (2001 apud ALVES, 2006, p. 14) afirma que:

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o atendimento educacional especializado em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não a deficiência. Esse serviço se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais de alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não existe esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (ALVES, 2006, p. 14).

Podemos citar, as turmas de 5^a a 8^a séries observadas, neste estudo, nas quais encontramos as maiores dificuldades para esse atendimento. São de três a quatro alunos por turma com necessidades educacionais especiais, que não recebem atendimento individualizado, num total de vinte e cinco alunos. No entanto, segundo seus professores, eles precisam repetir de série para talvez acompanhar seus colegas no ano seguinte.

O que a pesquisa constatou é que os professores sentem-se despreparados, mas que também têm muitas expectativas em relação à inclusão. Alguns responderam que são solitários nesta tarefa e que as iniciativas partem de alguns professores de forma isolada e o que estaria faltando na realidade é a construção de um projeto coletivo e integrado, para poder atender a esta demanda.

Ficam, portanto, importantes questões a serem respondidas: se o cumprimento das leis está sendo de fato posta em prática? De quem é a responsabilidade? Qual é o motivo da escola ainda não ter um projeto de inclusão contemplado nele a formação continuada efetiva? E a quem cabe a iniciativa? A Educação Inclusiva tenta ser uma resposta a tantas indagações...

Por fim, podemos observar que dentre as principais barreiras encontradas, está o “como” realizar no cotidiano escolar a efetiva inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, sem que os professores sintam-se solitários nesta tarefa. Além disso, ainda foi constatado, nesse estudo, que há uma grande distância entre os discursos institucionais e a prática da escola analisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca e linha de ação.**
- INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005- Semestral.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Brasília: Ministério da Educação, 2005- Mensal.
- SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.