

... Cadernos :: edição: 2000 - Nº 15 > Editorial > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**

SERGIPE: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

Maria Stela de Araujo Albuquerque Bergo)

O trabalho tece reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências, de forma a garantir a todos eles o direito de freqüentar as salas de aula regulares, aponta os casos em que, mesmo com ajuda, a inclusão pode deixar de respeitar a vontade do próprio aluno, influenciar em seu auto-conceito, rebaixar a auto-estima que construiu com ajuda de outros, bem como tornar os atuais entraves burocráticos da Educação perpetuados na nova modalidade sob a denominação de ensino democrático, acentuando as diferenças. Defende a participação da Universidade no processo de transição.

A questão do atendimento escolar que objetiva integrar as crianças portadoras de necessidades educativas especiais vem apontando para as diversas modalidades do modelo educacional inclusivo. A literatura tem apontado diversas considerações sobre as propostas de modelo a adotar. Aqui, alguns desses estudos serão apreciados, não para uma eleição final do que se deva ser adotado, mas como contribuição às reflexões sobre a Inclusão, com o referencial da mudança de políticas educacionais e escolares.

McGhee & Short (1998), em estudos recentes, argumentam que os alunos que são emocionalmente perturbados devem ser atendidos por escolas públicas apropriadas, mesmo que correntes contrárias estejam pretendendo reverter esse processo. Seus argumentos são no sentido de que, mais do que os alunos com dificuldades de aprendizagens, os excluídos devem merecer um tratamento especial.

Defendem esses autores, baseados nos resultados de sua pesquisa, uma definição formal dos distúrbios emocionais graves, os quais se constituem, segundo eles, a causa da exclusão social e o desajuste de alunos como uma categoria diagnóstica predominante em seus estudos.

Para eles, mesmo que sejam mal ajustadas socialmente, as crianças americanas, em geral, podem receber serviços de educação especial. Sua presença na escola regular pode ter implicações para a sociedade e particularmente para o sistema educacional. Há, segundo eles, poucas informações sobre a prevalência (ou permanência por um tempo mais prolongado) de alunos mal ajustados socialmente, nas escolas.

Esses autores investigaram a incidência de mal-ajustamentos sociais nos meios rural e suburbano do sistema escolar do sudeste dos Estados Unidos e encontraram resultados suficientemente altos para indicar que muitos outros serviços, além da educação especial, são necessários para suprir suas necessidades sociais e educacionais.(McGhee & Short,1998).

Outros estudos, como o de Rich (1991) analisam a relação entre o status de alunos que receberam uma classificação educacional (nota) em avaliações feitas antes e depois de cumprirem uma etapa de programa. Nesse aspecto, os alunos que tiveram uma avaliação inicial (pré avaliados) e classificados como "Severe Behavior Handicapped" (portadores de severas dificuldades físicas e de comportamento), procediam de uma escola especial com permanência de mais de 11 anos de freqüência na instituição.

Esses alunos receberam índices semelhantes aos demais, isto é, evidenciaram a pouca influência que teve o fato de o aluno ter sido classificado, inicialmente, segundo suas dificuldades. O mesmo ocorreu quando foram classificados apenas no final do curso (pós avaliados).

Entretanto, uma relação significativa foi encontrada entre os programas elaborados para os alunos pré e pós avaliados, sugerindo que ao alunos que foram pré-avaliados, tiveram uma pequena influência sobre os pós-programas de classificação em educação especial. Isto significa que as pré-avaliações influenciaram um pouco os programas estabelecidos para as avaliações feitas posteriormente (pós).

Para os autores, as decisões classificatórias efetuadas no início da entrada dos alunos na escola teriam alguma influência nas decisões de classificação anos mais tarde.

Os autores afirmam que há controvérsias acerca da classificação em educação especial. As práticas indicadas pelas avaliações, no início da entrada do aluno na instituição, tenderam a

permanecer durante a longa estadia que tais alunos puderam ter nessas escolas.

Para outros autores, os sistemas de classificação por categorias nas avaliações iniciais dos cursos são algumas vezes arbitrárias. Muitas vezes, são relacionadas com a programação subsequente e se confirmam, mas muitas vezes propiciam agrupar alunos com características similares para receber intervenções e isso pode ser um fator predestinador na classificação (Wood, 1982).

Muitas vezes, os alunos identificados como tendo comportamentos emocionalmente perturbados ou comportamentos desordenados recebem idênticos programas de intervenção. Os autores se perguntam se os "sucessos" relatados nos programas medidos por mudanças positivas no comportamento têm realmente um papel decisivo sobre os futuros rótulos de classificação.

Registraram os programas feitos entre 1975-1976 de 132 alunos de uma escola de educação do estado de Ohio, USA, e em 1985-86 fizeram a avaliação. Desses, analisaram 92 alunos, que não mostraram relações significativas entre os resultados .

Os autores concluem que, se a classificação determina grande parte da programação, então, as mudanças de comportamento positivo são uma consequência direta das intervenções prescritas que podem sistematicamente influenciar a classificação quanto à educação especial e a capacidade de tomar decisões. Essa importância deve ser levada em conta nas programações das intervenções aos alunos (Rich, 1991). Deve também ser levada em conta nos processos de inclusão.

Furney & Destefano (1997) analisam uma política implementada nos EEUU, de 1992 a 1994, quanto aos serviços para jovens com deficiências implantados em três estados americanos. Fizeram uma análise qualitativa quanto aos procedimentos utilizados para desenvolver estudo de caso para cada lugar: fizeram uma análise cruzada, comparando políticas e práticas entre os três estados. A análise tem o mérito de identificar o que contribuiu para o sucesso inicial e a manutenção de uma política, práticas e serviços durante a fase de transição.

Para esses autores, toda mudança é um desafio em potencial, e a literatura observa que as implementações de novas políticas não ocorrem como um evento, mas são um processo lento e multifacetado, que leva em conta o contexto local e os valores de cada comunidade.

Os resultados encontrados nesse estudo foram agrupados em temas que sugeriram práticas bastante promissoras, as quais os autores assim resumem: o primeiro tema, por exemplo, se refere ao papel dos valores ocultos e crenças quanto à criação de um ambiente favorável para a implementação das políticas e práticas de transição.

Também apareceram valores como: responsabilidade social e de cuidados, inclusão dos alunos com Deficiências nas escolas e comunidades, promoção de um espírito de colaboração, iniciativas equilibradas com a realidade da responsabilidade local e controle. Este e mais seis temas foram analisados e discutidos. Os autores resumiram em sete tópicos mais conclusivos para qualquer implementação de novas políticas educacionais, os quais são arrolados e que podem servir de subsídios à implantação de programas de inclusão:

Definir e esclarecer os valores e crenças que fortalecem o desenvolvimento e a iniciação da transição política e prática;

Desenvolver e implementar políticas federais e estaduais na transição de modo a fortalecer as práticas existentes e dar mais poderes à comunidade no sentido de fazer mudanças;

3 - Reforçar uma visão de liderança colaborativa e sensível.

4 - Adicionar ou fortalecer estruturas colaborativas no estado e ao nível da comunidade para proporcionar práticas e serviços de transição de alta qualidade.

5 - Implementar uma variedade de construção de capacidades e de atividades de avaliação que fortalece as escolas locais e a comunidade para poder efetuar as mudanças.

6 - Incluir pesquisa e atividades de avaliação a todos os níveis de implementação;

7 - Subordinar iniciativas de transição atuais com iniciativas futuras a elas relacionadas.(Furney & Destefano (1997)

Outro estudo sobre as transformações na política escolar é apresentado por Järvelä (1996), um pesquisador da Universidade de Joensuu, na Finlândia, que discute a interação aluno-professor e é aqui apresentado como mais uma informação sobre modelos de transições na área educacional.

O autor procura delinear princípios teóricos e resultados experimentais, desenvolvendo novos modelos para mostrar como implementá-los e avaliar os métodos que têm sido postos em prática sobre

o ensino e as teorias explicativas de como o conhecimento é adquirido e preencher as expectativas teóricas nas quais se baseiam.

Quanto aos pressupostos teóricos, esse autor adota os pontos de vistas baseados na teoria da aprendizagem atualmente enfocada na perspectiva de que a aprendizagem centrada no pensamento e no significado, cognitivamente construídas. Todas as teorias, segundo ele, ao basearem na premissa da essência da interação social como aspecto cognitivo no desenvolvimento educacional, buscam delinear estratégias para implementação de programas intervencionais.

Segundo o autor, isso sugere que há dois aspectos fundamentais para a interação de aprendizagem: primeiro, os modelos oferecem uma possibilidade para o aprendiz tornar-se parte ativa da interação e, não, um receptor passivo do conhecimento. Em segundo, há um aspecto no qual a responsabilidade para a aprendizagem é repartida entre o professor e o aluno e, nessas situações, os modelos cognitivos de interação de aprendizagem oferecem um ponto de partida para toda discussão que os professores venham a fazer sobre as novas alternativas para melhorar a aprendizagem interativa, uma vez que mudar é o seu papel de professor.

Reis, Neu & McGuire (1997) usaram métodos de estudo qualitativos para analisar o caso de 12 jovens com dificuldades de aprendizagem que tiveram sucesso até o nível da Faculdade. Os participantes tinham uma história escolar de experiências negativas, tanto relatadas pelos pais quanto pelas anotações da escola. Essas experiências derivavam de várias direções, tais como problemas sociais, dificuldade com professores e frustrações com determinadas áreas acadêmicas.

A interação de suas altas habilidades e suas dificuldades de aprendizagem produziram um grande número de conseqüências negativas, desde que suas habilidades não eram convenientemente utilizadas pelo sistema escolar onde elas freqüentavam.

Entretanto, apesar dessas experiências, os participantes foram capazes de integrar traços específicos pessoais e de utilizar estratégias compensatórias especiais e também de utilizar as modificações ambientais para promover seu sucesso no desafiante ambiente universitário. O artigo é particularmente interessante pelas categorizações dos problemas apresentados, os quais os autores resumem e discutem, bem como apontam estratégias para essa transformação educacional baseada na integração do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Também, Logan, Bakeman & Keefe (1997) apresentam os resultados de um estudo em que se analisou o efeito das variáveis instrucionais quanto a alguns comportamentos selecionados, entre 29 alunos portadores de deficiência intelectual moderada, severa ou profunda que foram incluídos em tempo integral em classes elementares de educação geral. Os resultados indicaram que tanto os trabalhos estruturados de forma independente, em pequenos grupos e únicos, foram associados com um alto compromisso com as instruções dadas à classe em geral.

Os autores argumentam que as classes de educação comum que recebem alunos especiais, em geral, empregam estratégias instrucionais que incluem tanto as instruções gerais à classe, aprendizagens cooperativas, aprendizagem baseada em pequenos grupos, instruções dirigidas por professores junto a pequenos grupos, trabalhos independentes e instruções limitadas aluno-por-aluno e, isso, favorece a todos os alunos. Esses tipos de estratégias para lidar com classes comuns que incluem alunos especiais requerem diferentes adaptações e modificações necessárias para cada tipo desses grupos.

Lloyd, Wentraus & Safer, (1997) relatam outro aspecto da escolarização especial. Nancy Safer, que faz parte do Council for Exceptional Children, uma Associação ligada à Universidade de Virgínia, nos Estados Unidos, argumenta, com os demais autores do artigo, sobre a importância da construção de um consenso entre a teoria e a prática.

Ressaltam que o problema teoria/prática não ocorre somente na educação especial, mas áreas teóricas a ela relacionadas e freqüentemente mostram que um direcionamento unicamente técnico ou unicamente filosófico, não são satisfatórios, mas apontam a necessidade de se juntar esforços para a união de ambos.

Ainda que alguns educadores dispensem o valor da pesquisa como forma de pautar seu desempenho, a proposição pode ser colocada da seguinte forma, para esses autores: "a pesquisa é científica e o ensino é uma arte; os dois são incompatíveis"(Lloyd et al., 1997).

Argumentam os autores que esse tipo de colocação mais ainda diminui os esforços para difundir a pesquisa dentro da prática. Ressaltam o consenso existente sobre a necessidade de melhorar a validade, utilidade e aplicação da pesquisa, mas propõem as inovações práticas paralelas. Seus estudos apontam a necessidade de ações conjuntas e trabalhos colaborativos.

Segundo as pesquisas acima expostas, a respeito das pesquisas internacionais que estão surgindo

para acompanhar, explicar e avaliar o processo integrativo do aluno na perspectiva da escola inclusiva, são exemplos de estudos que a escola, no Brasil, também deverá se voltar.

A escola inclusiva, como se verá no tópico que virá a seguir, está ganhando espaço bastante amplo em várias escolas particulares e, em muitas prefeituras estão transformando seu sistema de rede pública, dentro dessa perspectiva.

O conceito de inclusão tem sido, atualmente, bastante controvertido devido às dificuldades práticas apresentadas por diversos países ou mesmo regiões brasileiras que já colocaram em prática a transformação educacional. Por Educação Inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus (Mrech, 1998)

O termo Inclusão dentre os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da Integração/Inclusão, proporcionando uma igualdade de direitos, notadamente, no que diz respeito à não discriminação de direitos por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas a toda a criança, bem como dos adolescente em idade escolar. A inclusão deve ter um sentido de cidadania. Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização regular na escola pública. O objetivo da inclusão é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade, de modo a garantir-lhe os mesmos direitos de cidadania.

Nesse contexto, deve haver uma alta expectativa em relação às escolas inclusivas, buscando o melhor desempenho possível por parte de todas as crianças envolvidas, onde as crianças são estimuladas para que atinjam o seu potencial máximo, de acordo com as suas necessidades.

Espera-se, com a transformação educacional no país, à semelhança de outros países que já a praticam desde o início da década, que o processo favoreça as relações sociais entre todos os participantes da escola, por meio de uma rede de auto-ajuda. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades.(Mrech, 1998)

O apoio aos professores da classe comum é apontado como o fator essencial na educação inclusiva, para que possa favorecer o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Também, é esperado que a escola inclusiva irá criando apoios específicos para enfrentar as maiores dificuldades, de modo que a escola inclusiva seja uma escola integrada à sua comunidade. O apoio dos pais, nesse processo, também é considerado fundamental.

Na inclusão, deve haver o estabelecimento de novas formas de avaliação para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência.

A inclusão se faz ampliando o acesso destes alunos às classes comuns, dando ao professor um suporte técnico para que as crianças, mesmo tendo diferentes objetivos e processos, possam aprender juntas.

Segundo Mrech (1998), a inclusão não é levar crianças às classes regulares sem acompanhamento de apoios especializados sem levar em conta suas especificidades, nem, tampouco, fazer os alunos seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades.

Em quase todas as defesas da inclusão se aponta que ela não visa extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo, nem esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico.

Há autores que acreditam que a colocação de indivíduos portadores de necessidades especiais na classe comum sem restrições ("full inclusion"), é a meta final, uma vez que se dê ao professor um apoio técnico especializado, buscando estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiências. Outros autores, porém, questionam esse posicionamento.

Essas questões se juntam às demais, as quais os professores tem se colocado com relação à inclusão. Um exemplo é dado no caso de muitas crianças com Síndrome de Down, e outras deficiências, as quais têm um senso de humor e uma individualidade que auxiliam o modo de processar sua aprendizagem escolar que pode ser integrada aos demais da classe regular, imitam os demais com muita facilidade, aumentando suas probabilidades de aprender mais e mais rapidamente, e isso tem sido um argumento favorável à idéia de incluir todos os alunos na sala de aula.

Mas, deve ser levado em conta os alunos com Síndrome de Down de manifestações mais severas ou mesmo as moderadas, bem como os alunos com paraplegia, quadriplegia ou paralisia cerebral com deficiências mentais severas, que em nada se beneficiam ou beneficiam os demais no contexto inclusivo, a menos que recebam de professores muito bem preparados atenções especiais ao lado de seus colegas que não necessitam delas.

A colaboração entre professores que podem continuamente auxiliar-se mutuamente, podem levar o processo com sucesso por meio de trocas, respeito, administração do tempo e do espaço e delimitação de papéis. Uma espécie de co-participação no processo de ensino pode proporcionar aos professores criativos descobrir maneiras de avaliar as situações e utilizar métodos cada vez mais apropriados para um currículo funcional que realmente sirva para a preparação do aluno na vida cotidiana, na sociedade em que vive.

O conceito de inclusão total, ou plena, implica no ensino de alunos com deficiências nas classes regulares, ao invés de fazê-lo em classes especiais ou em sessões de treinamentos ou tratamentos fora da sala de aula. Espera-se que se proporcionem as oportunidades mais possivelmente apropriadas, àqueles portadores de deficiências, de modo eles possam ser educados com seus colegas que não são portadores de deficiências em ambientes o menos restritivo possível.

Em observações feitas em nossos trabalhos de pesquisa, o tema tem aparecido (Bergo, 1997, 1998 e 1999a; b; c e d) porque abre a perspectiva de uma política educacional a ser redimensionada para que pessoas com deficiências, comumente segregadas em instituições, bem como em escolas separadas em escolas regulares, possam compartilhar do ensino em salas regulares, sendo somente tiradas dessas salas de ensino regular para ajudas especiais em salas de apoio próximas.

Enquanto a "corrente" da inclusão cresceu, principalmente a partir de 1980 em países da Europa e Estados Unidos, muitos relatos apontam casos de alunos mais severamente comprometidos que estão ainda sendo incluídos em classes regulares somente com uns poucos sujeitos, em atividades específicas como aulas de arte ou educação física. Esse é um modelo que alguns países estão adotando, por temer a inclusão total desses alunos em todas as aulas, para as quais não evidenciam habilidades, nem sequer interesse. (Smith, 1999).

Os alunos nas escolas de inclusão total não são colocadas fora da sala para receberem auxílios especiais, segundo a maior parte dos autores que a defendem (Mantovan, 1998, Mrech, 1998, Carvalho, 1998 e outros). Mas os proponentes da Inclusão vêm além da simples colocação de um aluno com necessidades especiais em uma classe regular que já esteja funcionando. Eles propõem não menos que o total repensar da sala de aula: Não é necessário que uma sala de aula tenha apenas um professor, mas trabalhar com especialistas. Os que defendem a Inclusão como sistema educacional contam, também, com o auxílio de recursos tecnológicos, principalmente softwares educacionais. Estes e outros dispositivos eletrônicos permanecem, entretanto, distantes da realidade nos estados do nordeste brasileiro.

A inclusão tem sido adotada nos anos recentes mais pelo sucesso das leis e decretos pressionados por pais de crianças com dificuldades em todos os países. No estado de New Jersey, o juiz federal decidiu adotar a inclusão total de alunos com dificuldades severas, alegando que a inclusão é um direito, não um privilégio especial para uns poucos selecionados. Baseou sua decisão num Ato federal de Educação para indivíduos com Deficiências, que define, em relação a essas crianças, a garantia de um ambiente o menos restritivo possível. A inclusão total tornou-se um direito civil garantido, comparado ao similar direito à des-segregação racial. (Smith, 1999). Ainda nos Estados Unidos, muitos "workshops" e cursos discutem estratégias, como as formas de comunicação, acomodações, modificações e adaptações curriculares para poder incluir com sucesso (Miles, 1999). Segundo a autora, os professores de educação especial têm, realmente, meios mais criativos para ensinar.

Já existe um repertório de técnicas que podem ajudar o professor da escola regular, mas essa integração, com a ajuda de técnicas, tem sido apontada como bastante limitada porque requerem um planejamento, coordenação e, principalmente uma comunicação constante, o que é difícil quando se tem os limites de espaço distantes entre as escolas. (Miles, 1999, p.2). Alunos com deficiências graves, na escola inclusiva que adota a inclusão total ("full inclusion"), não são deixados de fora da sala de aula, uma vez que eles recebem atenção especial na própria sala, com auxílio de especialistas e o cuidado que elas necessitam virá todo da própria sala de aula. Os proponentes da inclusão percebem algo mais além de simplesmente colocá-los numa classe regular, porque a proposta é o repensar a sala de aula, provendo-a com mais de um professor, principalmente se usarem meios tecnológicos para auxiliá-los a desempenhar melhor sua aprendizagem.

A inclusão tem sido progressivamente discutida nos últimos anos nas questões trazidas pelos pais de crianças com deficiências. É um direito e, não, um privilégio a inclusão de crianças e é considerada tentativa de "normalização" o fato de selecionar apenas algumas crianças que estariam aptas para participar do processo de inclusão. A inclusão total se baseia nos direitos civis americanos, comparativamente aos direitos da des-segregação racial.

No entanto, algumas críticas à inclusão argumentam de que colocar alunos especiais em classes regulares é como exigir muito do já sobrecarregado professor. Alguns pais temem que o nível dos currículos padronizados seja prejudicado, devido à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos com hiperatividade, associados à dificuldade de atenção, podem se constituir

aprendizagem. Os alunos com hiperatividade, associada a dificuldade de atenção, podem se constituir em uma fonte de dispersão - quando não um perigo físico - para seus colegas e professor. Além disso, não se pode supor que todas as crianças aprendam nos mesmos níveis e isso tem sido uma das críticas feitas, principalmente pelos pais, durante as entrevistas feitas em pesquisas recentes (Editorial Projects in Education, 1999)

Alguns problemas apontados em estudos na Suíça, apresentados pela via Internet (Editorial Projects in Education, 1999), são evidenciados após terem adotado a idéia da inclusão total. São eles:

Em geral, indivíduos com dificuldades de aprendizagem em classes integrativas são menos populares do que seus colegas sem problemas especiais. Nem uma integração prolongada, ou, qualquer forma específica de escolarização consegue mudar o status social negativo;

Indivíduos com dificuldades de aprendizagem não só pertencem significativamente, mais freqüentemente, ao grupo dos alunos rejeitados e impopulares nas classes integrativas (de acordo com testes sociométricos), mas, eles mesmos avaliam suas relações com seus colegas, como menos favoráveis que os alunos das classes regulares sem problemas de aprendizagem. Alunos com performances menores parecem realizar sua integração social pobremente e eles não aceitam a si mesmos. Pela constante comparação e invariavelmente resultando em desfavorabilidade para seu desempenho, acentuam a dificuldade de integração, ao invés de atenuar;

A atitude com relação à escola não apresenta diferenças significativas, podendo ser encontrada atitude positiva, tanto entre alunos integrados com dificuldades, como com alunos com problemas de aprendizagem em classes especiais ou regulares;

Alunos com dificuldades de aprendizagem que estão em classes integrativas, avaliam suas habilidades acadêmicas mais negativamente que seus colegas. Sua auto-avaliação a respeito de suas próprias habilidades também é menor que alunos com dificuldades de aprendizagem em classes especiais. O auto-conceito mais rebaixado foi observado entre aqueles alunos fracos em classes em classes regulares que tinham apoio especial de um professor auxiliar. Entretanto, outros estudos mostraram que uma auto-avaliação relativamente positiva de alunos de classes especiais decaíram durante os meses e semanas antes de deixar a escola ;

Avaliações acadêmicas de alunos fracos são, indubitavelmente, melhores, caso estejam em classes regulares com ou sem apoio especial. Se forem comparados com alunos semelhantes em classes especiais, seu melhor desempenho tornou-se acima de todos em matemáticas e numa pequena extensão em leitura e escrita.(Editorial Projects in Education, 1999).

Muitos autores argumentaram que se o ensino com apoio ("remedial teaching") não tem efeito mais positivo que as avaliações acadêmicas comuns em classes regulares, isso é mais econômico para a escola. Muitos autores fortalecem o aspecto econômico. Por exemplo, um professor de apoio ('remedial teacher') em Liechtenstein tem uma carga de trabalho de 6 classes com 120 alunos, enquanto que seus colegas em Leuk (outro cantão, em Wallis), cuidam de 500 alunos com 20 ou 25 classes. O número de classes e de alunos atendidos pelos especialistas é importante fator a considerar. A diferença, em qualidade, do apoio especial para alunos com dificuldades de aprendizagem tem que ser demonstrada, porque é óbvio que distritos escolares com condições satisfatórias podem ter um efeito mais positivo do que aqueles com facilidades básicas desfavoráveis.

Alem disso, os melhores efeitos do professor de apoio são observados nas primeiras séries. Presume-se que os efeitos dos programas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem são muito positivos em escolas com condições favoráveis, dentre as quais são as classes que apresentam apenas poucos alunos. (Internet: Editorial Projects in Education, Suíça, 1999)

Essas experiências divulgadas pela mídia eletrônica são aqui colocados no sentido de comporem subsídios para uma reflexão sobre a inclusão que vem sendo implantada no Brasil e quais direções apontam, no sentido de serem adotadas num estado em que a mão de obra especializada, na área, é escassa, os recursos financeiros para a Educação também o são e, principalmente, a política partidária permeia todas as ações no âmbito educacional e direciona a alocação de professores e especialistas.

Do ponto de vista pedagógico, o enunciado de "funções" sugere justaposição de professores no lugar do desejável trabalho de equipe em escola "inclusiva", deixando em aberto a possibilidade da manutenção da dependência das escolas relativamente a estruturas paralelas, o que obsta ao efetivo exercício de autonomia.

"No passado, admitiu-se com demasiada freqüência que a melhoria da prática docente era o resultado da ação de especialistas exteriores que explicavam aos professores o que deviam fazer. Independentemente de ser uma concepção ingênua da maneira como as pessoas aprendem, tinha também como efeito diminuir a confiança dos professores na sua prática e impedir que contribuíssem para o seu aperfeiçoamento profissional".(Pacheco, 1999, p.1)

Segundo observações do autor, em Portugal, nos últimos anos, a prática das equipes de educação especial foi quase sempre contrária ao seu discurso. Essa incoerência, da prática com a pesquisa, contribuiu para que muitos professores do ensino regular quase não mudassem de atitude relativamente às crianças "especiais". A intervenção paralela e substitutiva de professores contribuiu, em muitos casos, para que muitas escolas não sentissem a necessidade de alterar as suas práticas (Pacheco, 1999).

Os especialistas apenas atendiam alunos especiais, de modo que na estrutura proposta pelo modelo de inclusão escolar, dificilmente se adaptarão a novos hábitos. Por esta razão, o nível do discurso de "inclusão" poderá constituir-se em mais uma ação que propicie a tudo permanecer igual, ainda que, com outra designação.

Em Aracaju, muitas clínicas atendem, mediante convênios ou parcerias, alunos encaminhados para "tratamentos", nunca dentro da própria escola, onde o professor possa integrar tais técnicas para resolver dificuldades pedagógicas, de comportamento ou de saúde na sala de aula.

A UNESCO, entretanto, tem sublinhado a necessidade de se "passar de uma atenção particular centrada numa percentagem de crianças consideradas como tendo dificuldades de aprendizagem para uma aprendizagem que englobe todas as crianças". "Em vez de proporcionar experiências de aprendizagem separadas, para grupos de crianças especiais, os professores das escolas regulares devem procurar maneiras eficazes de proporcionar um currículo comum que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos". E mais: "As necessidades especiais verificam-se quando as escolas são incapazes de responder às dificuldades das crianças"(Unesco, 1994).

Quando se adota uma perspectiva curricular, "a principal preocupação é dar resposta a cada aluno dentro do currículo geral, em vez de organizar programas separados". Mas, com a emergência da Educação Especial, "acontece muitas vezes que os alunos só são considerados especiais, se existem serviços para os atender (...) E não há qualquer estímulo para que os professores das turmas regulares se ocupem dos alunos que têm dificuldades (...) já que ensinar crianças com necessidades especiais é uma tarefa para os especialistas." "O professor do ensino regular que procure ajudar alunos "especiais" pode até ser acusado de lhes estar a prestar um mau serviço, por lhes negar o acesso a especialistas. Com base nestes pressupostos, o atendimento às crianças que sentem dificuldades na escola é caracterizado, em muitas partes do mundo, pela importância dada à classificação por categorias, à prestação de cuidados e à segregação" (Unesco, 1994).

Quanto à idéia de integrar realmente as crianças, Mantoan (1997) coloca que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Mas, a inclusão total deve se aplicar a todas as crianças, sem excluir as severamente incapacitadas, como apontam Ferguson, Meyer e colaboradores (Mantoan, 1997), havendo, contudo, outras variantes, como aquelas que optam pela inclusão apenas dos que apresentam quadros menos graves de deficiências, como um modelo menos radical que a inclusão total. A abordagem inclusiva pode ser igualmente considerada como uma "educação integrada à comunidade". (Mantoan, 1997).

De acordo com Baumel (1998, p. 35),

"a escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isso se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos. Em outras palavras, visa acomodar estilos e ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras".

Nesse modelo, coexistem dois espaços pedagógicos: classe comum e sala de apoio. Na sala de apoio tem-se o professor especialista em deficiência auditiva, mental ou deficiência visual. O atendimento especial que presta, na sala de recursos, aos alunos que demonstram mais dificuldades, assegura o apoio pedagógico. Trabalha, o modelo, em estreita cooperação com o professor da sala comum. Para isso, de acordo com Semeghini (1998, p.15) "atenção especial tem sido dada à formação de todos os educadores: professor da sala de apoio (o especialista na deficiência), o professor da classe comum e equipe técnico-administrativa".

É preciso salientar que a indefinição de uma política, no que se relaciona com a formação de professores, que atenda às diferenças regionais e pessoais e ainda a questão que se prende à transformação da Educação e da transformação social.

A Inclusão é um modelo ideal que se deve defender como objetivo possível, mas não se pode deixar de lado a forte influência da resistência à mudança. Para isso, é fundamental que se estruture um conjunto de suportes, de modelos diversificados, de técnicos preparados, de programas adaptados, enfim dos requisitos básicos atrelados ao projeto de transformação educacional sem os quais o

então, os requisitos básicos, atrelados ao projeto de transformação educacional, sem os quais, o princípio de inclusão pode não se viabilizar.

É, por ora, a única alternativa à segregação que deve ser combatida nos mesmos parâmetros que a luta antimanicomial, dos direitos à não-segregação racial, e tantas outras que efetivamente caminham na direção do resgate da cidadania.

Os educadores que apoiam a inclusão desejam que indivíduos com necessidades especiais recebam recursos de apoio dentro da classe regular, que devam ser colocados juntos para se beneficiar dos aspectos emocionais, sociais normais nas relações com crianças de população escolar geral e que tanto os especiais como os regulares, são alunos que podem se beneficiar mutuamente compartilhando o mesmo lugar.

Nesse sistema, é esperado que suas diferenças se reduzam, ganhem valorização na conscientização social, que seu auto-conceito aumente e sólidas amizades possam ser desenvolvidas, bem como as expectativas que outros têm a respeito de suas capacidades possam ser mais otimistas.

Os que, no Brasil, defendem a inclusão, se baseiam no fato de que a educação especial não tem tido sucesso, uma vez que poucos alunos identificados como tendo passado por classes especiais chegam a ter êxito na escola, pois somente poucos alunos encaminhados para serviços especiais saem da educação especial e os que deixam a escola encontram baixa possibilidade de emprego ou de conseguir levar uma vida independente.

A especialista em Sistema de Inclusão, Dr. Sue Stubbs, do programa Salve a Criança (1996) , nos Estados Unidos, relata experiências positivas de inclusão, principalmente em populações do mundo que são bastante pobres. No Lesoto, um pequeno país do sul da África, com problemas de desnutrição, a experiência relatada pela autora foi positiva, mesmo que 78% das crianças estejam na escola primária, haja altas taxas de evasão e repetência, mais meninas sejam escolarizadas porque os meninos são retirados para trabalhar e as condições sanitárias e infraestrutura básica das escolas são precárias, os professores sejam mal pagos, classes numerosas e outros problemas decorrentes da pobreza.

Foi colocado em ação pelo Ministério da Educação daquele país, segundo a autora, um programa educacional visando a inclusão em todas as escolas primárias com apoio de agências da ONU. As características relatadas foram as seguintes:

"O objetivo principal é a mudança na atitude dos professores, no conhecimento da metodologia de ensino que possa capacitar uma ampla variedade de crianças dentro de um ambiente pouco restritivo;

Não há unidades especiais e as doze escolas especiais existentes serão usadas para apoiar a integração nas escolas primárias inclusivas;

A educação dos pais e seu envolvimento é visto como ponto fundamental;

O envolvimento de organizações de indivíduos deficientes, como representações de seus interesses;

A abordagem multi-setorial e multidisciplinar reflete uma aproximação global da criança;

As crianças com todos os tipos de deficiências e uma grande variedade de características são incluídas, e também atendidas em escolas primárias." (Stubbs, 1996)

A partir desses pressupostos, pesquisam as escolas que estão respondendo positivamente e quais não estão, e investigam as causas dos fracassos.

O que se defende aqui, mediante os dados apresentados pela Dra. Stubbs, é que é possível se estabelecer programas com sucesso em comunidades pobres, voltadas para a inclusão de crianças pequenas com deficiências na rede regular de ensino.

A mudança na atitude dos professores, segundo ela, vai mudando à medida em que o sistema se solidifica. Na sua perspectiva, é preciso direcionar no sentido que não haja mais necessidade de se manter classes especiais e as escolas especiais já existentes podem ser usadas para apoiar a integração nas escolas primárias inclusivas, enfatiza a autora.

Essa colocação de experiência mostra o direcionamento para uma determinada faixa etária em que é possível se iniciar o estabelecimento do sistema educacional inclusivo. O desafio da escola inclusiva reflete, nesse caso, o combate à pobreza, à erradicação do trabalho infantil e ao combate à segregação que devem também ser as metas de quem pense na educação em regiões do Nordeste do Brasil em que essas condições são mais desafiadoras.

Pela nova diretriz da educação continuada, o professor - aliás, o SUPERPROFESSOR- deverá ser capacitado, através de cursos continuados para lidar e avaliar todo o tipo de aluno na sala de aula (onde se espera, inclusive, que uma percentagem destes sejam portadores de necessidades especiais): cegos, surdos, deficientes mentais, superdotados, com deficiências múltiplas e - obviamente - os "normais". Sem auxílio de quaisquer outros especialistas a ajudá-lo.

A idéia é bastante democrática e configura ser possível implantar o sistema em todas as regiões brasileiras, mas tem que ser trabalhada por partes, experimentando e verificar os resultados. É interessante imaginar que se pode almejar o esvaecer do preconceito, a igualdade de oportunidades a todos e essas aspirações devem ser perseguidas.

É preciso, no entanto, não estragar os ganhos já obtidos buscando mudanças radicais. O convívio dos alunos "normais" com os portadores de necessidades especiais (é hora de garantir-lhes o direito à classe regular, como os demais, sem serem segregados) deve ser uma meta de todo educador. A avaliação dinâmica, diferenciada e individualizada, sem reprovações, também deve ser colocada à disposição de todos os professores.

Acreditar que a professora sozinha conseguirá, sem auxílio de outros especialistas (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos integrados às equipes escolares), é aumentar tanto sua responsabilidade quanto diminuir a qualidade do ensino.

As pesquisas realizadas desde que cheguei a Sergipe e iniciei minha atividade como professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal, foram todas no sentido de buscar subsídios para uma melhor compreensão do problema nesse estado. No período de 1996 a 1999, fiz algumas investigações sobre a área, utilizando sempre alunos dos cursos que ministrava, como auxiliares e, principalmente, para colocá-los em contato com os diversos tipos de atendimento a deficientes em Aracaju.

Vários alunos do interior estudam na Universidade, de modo que foi fácil fazer contato com algumas instituições do interior e compreender como tudo funcionava por aqui. Assim, conheci e acompanhei o trabalho da Apae (Associação de Amigos dos Excepcionais), Amas (Associação de Amigos do Autista), Rosa Azul, Apada (Associação Protetora aos Deficientes Auditivos), CREESE (Centro de Referência em Educação Especial), DIESP do Estado e DESP da Prefeitura, bem como várias salas de várias escolas da rede, junto aos meus alunos do curso de graduação, o qual sempre envolvia os da área de Pedagogia, Educação Física e Serviço Social, além dos da Psicologia.

A constatação de que a falta extrema de professores nas escolas, substituídos por estagiários que cursam até mesmo o segundo ano dos três cursos superiores daqui (além da Universidade Federal, há mais duas outras instituições particulares), que se esforçam ao máximo para cumprir seu papel, não têm preparo suficiente para arcar nem mesmo com as classes regulares da rede pública, quer no âmbito estadual, quer municipal.

O município remunera seus estagiário duas vezes mais do que o estado, de modo que essa rede, em geral, sofre menores lacunas. Mas, a quantidade de classes sem professor, nas duas redes e nas instituições particulares, é desanimadora.

Portanto, falar em inclusão indiscriminada, num quadro como esse, é apontar para a massificação mais contundente do ensino. É nivelar ainda mais baixo a qualidade de ensino já tão precária nessas áreas. Pode ser bastante econômico, para os gastos governamentais, ao abolir todas as estruturas de Educação Especial com vistas a uma perspectiva de dar o mesmo tipo de escola a todos. Mas, muitas questões precisam ser revistas antes de se defender a idéia de uma inclusão total.

A inclusão tem sido a palavra de ordem na atualidade para substituir a educação especial, baseada em várias experiências mundiais que adotaram a inclusão em seu sistema educacional. A base dessa perspectiva é proporcionar, no contexto educacional dos deficientes, um ambiente o menos restritivo possível, mas essa diretriz não deve servir para todas as comunidades.

No Brasil a criança portadora de deficiência e/ou distúrbio de aprendizagem é severamente rotulada e excluída da classe comum e devido a essa constatação, em todo o mundo se iniciou um processo da sua reintegração à classe comum.

Na Educação Inclusiva, a proposta enfatiza que não se retire a criança da classe comum e que, além disso, ela receba um atendimento mais estruturado e mais específico às suas necessidades. Um dos exemplos mais eficazes, dados pelos especialistas, é o auxílio prestado pelo professor especialista ao professor da classe comum (Mrech, 1998).

Os professores que atualmente já têm experiência e capacitação para lidar com alunos deficientes nas classes especiais podem ajudar o professor da classe regular que tenha alguns deles, portadores de necessidades educativas especiais em sua sala.

A Inclusão realmente implica em uma nova forma de conceber o aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Muda a concepção educacional estática para uma concepção dinâmica. A formação do professor, como peça fundamental no processo, divide esse alicerce com a utilização de recursos multiplicados pelas salas de aula. Prover e fiscalizar sua efetiva utilização é uma parte do processo bastante difícil...

No ensino particular, o processo vem funcionando há anos e não é novidade. Desde a disseminação de "escolas Montessorianas", da mesma forma que as "escolas Piagetianas" o ensino particular vem aceitando crianças deficientes.

Há trinta anos atrás já se conhecia várias delas, não apenas no Estado de São Paulo, onde se constatou, mas também em outros estados como Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. E apresentavam resultados eficazes, socializando todas as crianças, sem grandes sobrecargas para a professora que tinha apenas 9 ou 15 alunos, no máximo. Eram escolas caras, com material pedagógico especializado (de acordo com o método adotado) mas conseguiam manter o sistema inclusivo, embora não conhecessem essa designação.

O apoio ao movimento da inclusão tem diferentes perspectivas que vão desde a inclusão total, para todos os alunos até modelos que só a indicam para alunos que tenham deficiências menos severas. O primeiro caso não diferencia o ensino regular para deficiências bem severas, ou para alunos com deficiências médias ou, ainda, para as crianças que não apresentam qualquer dificuldade na aprendizagem ou no seu desenvolvimento.

As pessoas que se opõem à inclusão total, freqüentemente o fazem porque eles querem que continuem em funcionamento pleno os serviços disponíveis que atendam a uma grande variedade de deficiências.

O temor de que desapareçam as classes especiais ou até mesmo o âmbito da Educação Especial leva a muitos se opor à essa inovação educacional. Vários estudos têm sido feito para mostrar os benefícios da inclusão (Mantoan, 1997; Carvalho e Monte, 1996; Carvalho, 1997, e vários outros) bem como o uso de recursos e as propostas de criação de salas de apoio.

Wallace (1996) aponta, em seu artigo, que a inclusão tem sido adotada por ser um procedimento, para muitos, "politicamente correto" (Wallace, 1996, p.1) e antes de mergulhar na inclusão é preciso considerar o que é melhor para essas crianças ou jovens, não somente no Brasil, mas, especialmente, nas regiões que ainda carecem de preparo básico e até mesmo de professores e não apenas adotar um procedimento "politicamente correto". Creemos que essa diretriz serve para se pensar seriamente na implantação inicial apenas nas idades de pré-escola.

Pessoas que apoiam a inclusão de alunos com necessidades especiais moderadas, estabelecem que os ambientes educativos regulares necessitam mudar para acomodar a criança com dificuldades. Eles acreditam que usando uma equipe de educadores, especialistas treinados, professores consultores e estratégias de aprendizagem cooperativa, os alunos com necessidades educativas especiais podem aprender junto com as demais nas salas de educação regular. Eles acreditam que usando essas equipes podem alcançar a erradicação total da rejeição a esses alunos.

Querem que os alunos sejam incluídos em classes de acordo com suas idades cronológicas. Sua maior preocupação é a segregação dessas crianças e acreditam que lugares separados de sala de aula diminui os estudantes com deficiências que deixam de ter oportunidades de demonstrar aqueles funcionamentos em que são hábeis no "mundo real" e as classes separadas só aumentam as diferenças individuais.

Tanto os grupos de adeptos à inclusão como os que não o são, concordam que de qualquer modo, é necessário aumentar o sentido humanitário nas escolas para que a inclusão tenha sucesso.

As diretrizes dos discursos da Unesco sobre a escola inclusiva têm sido muito animadores quanto ao auxílio de especialistas. O que convém é recordar que a utilidade de um profissional especialista se avalia pela qualidade do contato que mantém com professores e alunos nas escolas, e não pela quantidade de visitas registradas nas fichas de controle.

Os especialistas que atuam como orientadores e se constituem uma referência ao ensino especial, não contribuem em nada quando fechadas num gabinete. É necessário que equipes de educação especial, no sentido de efetivamente atuar na escola, junto ao professor e no apoio aos pais, em ações que não se limitem a preencher formulários, a arquivar relatórios, a dirigir estéreis reuniões fora das escolas... Se o sistema acusa escassez de professores, seria um desperdício manter centenas de professores especialistas longe do contato com crianças.

As escolas precisam de serviços locais que as ajudem a melhorar o trabalho com as crianças, com todos as crianças. Seria necessário aproveitar os resultados úteis de ações de apoio de alguns dos

todas as crianças. Será necessário aproveitar os resultados de anos de ação de alguns dos professores e especialistas de educação especial, no que tange aos apoios que podem proporcionar, além de auxiliar na capacitação permanente do professor.

Mas, só será possível falar em inclusão quando, em consonância com a Declaração de Salamanca, as escolas se constituírem em comunidades solidárias, afinadas com a comunidade em que estão inseridas. Caso contrário, prevalecerá um processo de volta ao sistema antigo, onde tratamentos se proponham a substituir o apoio em sala de aula, por meio da intervenção de estruturas paralelas, como clínicas e "bancas" (aulas de reforço) e continuaremos a ver os mesmos problemas se repetirem.

Muitos educadores (Mazzotta, 1998, Baumel, 1998 e outros) não aprovam a inclusão total como única opção para alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda que alguns alunos possam ter ganhos devido a uma ativa participação em uma classe inclusiva, muito não o conseguem; e os alunos que conseguem ganhos, esses são limitados, mesmo que métodos instrucionais intensivos sejam usados dentro dos tradicionais recursos da sala de aula (Billingsley, 1993).

Vários estudos recentes têm relatado que alunos com médias dificuldades de aprendizagem ou distúrbios emocionais se saem melhor em suas avaliações acadêmicas quando colocados em classes de educação especial, se comparados com seus colegas com necessidades especiais que foram colocados em classes inclusivas (Fuchs & Fuchs, 1995).

A educação especial tem lutado para proporcionar várias opções para encaixar os alunos a aproveitar ao máximo seu potencial. Muitos pais não querem ver seus filhos incluídos por falta de outras opções, pois eles avaliam as experiências educacionais que a criança recebe em suas classes especiais e não querem mudar.(Fuchs e Fuchs, 1995) porque nos tempos que a educação regular levavam a buscar altas notas escolares nos testes de avaliação, a colocação de alunos especiais freqüentemente diminui a média de resultados da classe.

Dessa forma, o conceito de inclusão tem aspectos bastante positivos, porque coloca alunos especiais com colegas comuns para compartilharem suas experiências educacionais. Mas, há que se pensar que antes de incluir um aluno, é melhor se assegurar se a educação regular é a primeira coisa a se valorizar como mais importante para aquele aluno.

Uma criança pode não ser colocada numa classe inclusiva porque é correto, mas saber como esse aluno se sentira junto aos outros, se sentirá alegria e entusiasmo, se gostará de conviver com seus colegas de classes regulares ou se ele quer receber o apoio em salas de recuperação separados dos demais, ao invés de estar numa classe especial junto com os outros. São questões que se pode fazer ao próprio aluno em vias de inclusão.

Dentre os jovens, a principal faixa etária atendida pelo Estado em Sergipe, a aceitação dentro de um processo repentino de mudança será quase impossível. Não há como estabelecer, por mais competentes e atualizados que sejam os professores, um clima de aceitação em salas de aula extremamente competitivas da rede pública regular. Isso só será possível dentro de uma mudança lenta e gradual.

Já as classes de pré-escola são as mais indicadas para iniciar essa transformação. O que seria apenas função a cargo da Prefeitura, a pré-escola está também sendo atendida pelo Estado. Uma unificação, complementação e melhor distribuição entre as competências no atendimento seria um primeiro passo a se tomar na direção de uma transformação na Educação no Estado. E este, tanto quanto a escola municipal, deveriam se preocupar em capacitar os professores com vistas à inclusão progressiva.

O Ensino Público Municipal, caminhando na direção da inclusão, adota ainda o modelo médico, onde profissionais em suas clínicas, atendem a crianças que lhes são encaminhadas. Mesmo que esses especialistas tenham sua vasta experiência de ensino em sala de aula, não fazem a intervenção na própria escola como rotina de trabalho.

O Estado, mantendo um Centro de Referência, inspirado no Modelo Cubano de suporte às deficiências, não inclui quando devolve apenas alguns alunos ao ensino regular sem dar o devido suporte e acompanhamento ao professor que irá receber a criança.

Como demonstraram os estudos expostos neste trabalho, professores se interessam em conhecer sua clientela e as famílias buscam orientação para integrar o atendimento dado na escola com as condutas domésticas. O diagnóstico é incorporado pela professora e pelos pais, rotulando a criança e deixando de lado as orientações necessárias para as ações concretas, tanto no apoio ao dia a dia da professora, como na informação aos pais sobre as dificuldades de seus filhos.

O que esta reflexão procurou demonstrar é que a Inclusão é um sistema transformador da Educação, mas que é necessário antes de sua configuração em Sergipe, uma melhor distribuição entre as reais competências entre Estado e Prefeitura quanto às clientelas sob sua responsabilidade. uma

as suas competências entre Estado e Prefeitura quanto às atividades sob sua responsabilidade, uma política de trabalho efetivo do professor em sala de aula, antes de se pensar até na capacitação dos mesmos com a conseqüente erradicação do trabalho de estágio remunerado na sala de aula.

A inclusão de alunos deficientes deverá ir se processando aos poucos, com a participação dos próprios alunos deficientes que devem escolher se querem ou não ser incluídos. A forma como isso deverá acontecer, isto é, se se manterão as classes especiais como apoio aos alunos incluídos nas escolas regulares, ou se implantarão salas de apoio nas próprias escolas, ou se os alunos serão incluídos apenas em aulas de Artes, Música e educação Física ou se, finalmente, se erradicarão as classes especiais e só as classes inclusivas existirão.... as escolhas do modelo a se adotar devem ser progressivamente discutidos.

Isso, entretanto, dentro de uma política de distribuição de recursos para as capacitações de professores nas próprias escolas também, dados os resultados pouco eficazes dos cursos que vêm sendo oferecidos sempre aos mesmos professores (ditos "interessados") em locais distantes, em que se tira o professor da sala de aula para sua capacitação, ao invés de criar mecanismos de orientação e capacitação dentro da própria atividade que está exercendo.

Grandes somas foram investidas em cursos para auditórios imensos e cheios de professores que mal entendem o sotaque de profissionais esforçados que expõem métodos que são pouco compreendidos. Cursos e capacitações que passam a ter eficácia duvidosa quando realizados em grandes blocos.

A utilização de um Centro de Referência, tanto por parte do Estado, como da Prefeitura, não apenas para fazer diagnósticos, mas - e principalmente - para orientar os professores nas escolas, numa atuação itinerante e contínua, pode ser um bom modelo de funcionamento. O Centro passa a ser o apoio às professoras com relação aos alunos deficientes que elas tenham em suas salas. Mas, deve deixar que a prevalência no diagnóstico seja mantida. Sua função de orientador itinerante dos professores deve ser mantida também por meio de atualizações constantes, mas não devem perder de vista sua clientela.

Devem conhecer as crianças que avaliam e dizer ao professor como proceder com elas. Para isso, precisa passar algumas horas na sala, conhecendo a sua dinâmica. Nesse processo, muitas vezes, nem será preciso deslocar a criança para o Centro para testagens, porque uma boa observação, conjugada com as informações da professora, podem fazer, no âmbito da própria escola, seu papel de especialista que realmente apoia o professor.

Não se descarta aqui a utilidade clínica. Aqueles casos em que os alunos necessitam de terapias específicas devem continuar sendo encaminhados para clínicas especializadas que podem ser conveniadas com o Estado e com o Município, mas são tratamentos e, como tal, devem se manter ao nível específico da sua competência.

O Centro de Referência deve ser o intermediário na orientação da professora também com relação a essas terapias especializadas que os alunos estão recebendo, mas não é de sua competência realizá-lo. Seu papel deve ser unicamente escolar.

Nesse contexto, acredita-se que devem ser fortalecidas as áreas escolares nos cursos de formação de Psicologia, como de Fonoaudiologia, como de Serviço Social. Isso significa que se envidarão todos os esforços para desenvolver uma configuração do Psicólogo Escolar, do Fonoaudiólogo Escolar, do Assistente Social Escolar, que realmente possam desempenhar essa ação como especialista.

Considerações finais

As pesquisas apresentadas neste trabalho buscaram trazer à luz as discussões sobre a questão da escolaridade dos alunos portadores de deficiências. Muitas pesquisas vêm sendo feitas na área da Educação Especial, tanto no sentido de aprimorar avaliações e recursos de intervenções, como também têm sido bastante fortes as correntes que defendem a transformação e democratização do ensino com a inclusão desses alunos em classes regulares.

Antes das ações transformadoras, é demonstrada a necessidade de recolocar e dar um efetivo suporte aos professores das classes regulares, da mesma forma que aos das classes especiais.

Os cursos de reciclagens tradicionais que levam no bojo ganhos financeiros e de promoções nas carreiras são incentivos poderosos, mas que se não forem executados de forma a realmente dar conhecimentos específicos sobre a elaboração e execução dos currículos funcionais, bem como das diferentes maneiras de se trabalhar conteúdos da matemática, da leitura, escrita e outros mais que permeiam as disciplinas básicas, corre-se o risco de se continuar a tirar os professores da sala de aula para conteúdos que nada acrescentam ao repertório de ensino tradicional da professora. Se o município realmente se ocupar da educação pré-escolar, essa foi considerada no trabalho a melhor ocasião para se incluir crianças portadoras de deficiências.

Foi também ressaltada a necessidade de se considerar separadamente as deficiências que são acompanhadas de deficiência mental, das demais, pois as deficiências mentais mais graves pouco têm a se beneficiar, da mesma forma como pouco contribui numa sala de aula regular. Esses, portanto, são contemplados com profissionais que lhes dão atenção total durante o tempo em que permanecem nessas escolas ou instituições especializadas no ensino especial.

A efetiva atuação desses profissionais deve ser garantida pelas visitas e auxílios freqüentes que alunos da Universidade, em programas de extensão como práticas de disciplinas, projetos de estágios não-obrigatórios e - especialmente - de estágio obrigatório ao final da graduação, os quais podem exercer uma ação fiscalizadora paralela à atuação junto aos especialistas.

Aqui se defendeu que a inclusão de alunos tem que ser um processo paulatino, mas também uma meta a se atingir, desde que a rede pública, à maneira das escolas particulares que já praticam inclusão há anos e com sucesso, tenham em suas salas apenas 15 alunos, no máximo, aos cuidados de uma professora especializada. Em salas numerosas, nem as classes unicamente regulares deixam de produzir "alunos com dificuldades".

Os institutos especializados não podem ser descartados em função da experiência acumulada ao longo de tantas décadas e seu trabalho efetivo nas deficiências, principalmente naquelas em que a inclusão no ensino regular não beneficia nem o aluno portador de necessidades especiais, nem seus colegas. A opção à escolha entre permanecer em instituição, classe especial ou regular deve ainda pertencer ao próprio aluno ou, na sua real incapacidade de decisão, aos pais, nunca aos especialistas ou professores.

Este trabalho também defende que Centros de Referência sejam a melhor opção para coordenar os encaminhamentos, mantendo equipes de professores especialistas itinerantes que tenham sob sua responsabilidade o apoio direto e contínuo ao professor e às famílias por meio de reuniões permanentes. Nesse contexto é especialmente recomendado, durante a exposição do estudo, que graduandos em estágios supervisionados auxiliem esse trabalho num esforço compensatório à especialização escassa que existe no estado de Sergipe.

A permanente sondagem sobre as características do alunado é defendida, no sentido de auxiliar tanto o conhecimento mais detalhado de cada criança pelos professores com os quais irá receber sua escolarização, como pelos profissionais especializados que as acompanham nas escolas.

As pesquisas, sondagens, programas de extensões revelaram ser um eficaz instrumento de contribuição às ações inovadoras, de tal modo que, ao final deste trabalho, teve-se conhecimento de que foi incrementado o trabalho de equipes itinerantes nas escolas da rede. Essa notícia, ao finalizar a reflexão que se procurou imprimir nesta tese desponta como um resultado e como um desafio. Resultado, porque reflete a inserção do programa de extensão em uma ação concreta. Desafio, porque desponta uma oportunidade de verificar e acompanhar o processo proposto. A partir dessas reflexões, espera-se, outros pesquisadores abram novas trilhas a partir dos dados expostos.

BIBLIOGRAFIA

BAUMEL, Roseli C. R.C. et col. Integrar / Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FE- USP, 1998.

BERGO, Maria S. A. A. Relatório de atividades e Pesquisa. Departamento de Psicologia da UFS - contendo Estudo Piloto sobre Crianças com Necessidades Especiais, em Sergipe, 1997.

----- e Colaboradores. Estudo Realizado Pela Equipe do Centro de Referência: características da clientela das classes especiais do estado de Sergipe. Relatório de pesquisa. CREESE/SEDES e DPS/UFS, 1998.

..... e RODRIGUES, Ana Paula S. Critérios de Pais e Profissionais sobre as Dificuldades no Desenvolvimento da Criança Portadora de Necessidades Especiais em Aracaju. Relatório PIBIC/UFS, nov. 1999a.

....., CARVALHO, Margarida M.B.C. E CRUZ, Ana Patrícia S. Concordância entre Diagnósticos e Avaliações sobre Alunos Portadores de Necessidades Especiais. Relatório COPES/UFS, nov.1999b .

....., CRUZ, Ana Patrícia S. e RODRIGUES, Ana Paula S. Importância do Modelo Diagnóstico para a Orientação do Professor da Classe Especial. Projeto aprovado, em andamento, pelo PIBIC/COPES/UFS, 1999c.

....., RODRIGUES, Ana Paula, SILVA, Clésia A. e MELO, Marcos R. Projeto de Extensão em Psicologia Institucional II. Convênio UFS/SED, 1999d.

BILLINGSLEY, John. Inclusion in Special Education. In: WALLACE & Clay. Inclusion : How Should Inclusion be Defined and Why Inclusion Should Not be a General Policy For All Special Students. Internet: (482DRAHEIM@wmich.edu) .15 Apr 1996.

CARVALHO, Erenice N. S. e MONTE, F.R.F. A Educação Inclusiva de Portadores de Deficiência em Escolas Públicas do DF. In: GOYOS, C., ALMEIDA, M.A. e SOUZA, D.G.(orgs). Temas em Educação Especial 3. São Carlos: UFSCAR,1996.

CARVALHO, Rosita E A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

---, Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

EDITORIAL PROJECTS IN EDUCATION, 1999. Internet:<http://www.nichcy.org/pubs/newsdig/nd23txt.htm>

FUCHS, D., & FUCHS, L. S. Counterpoint: Special education ineffective? immoral? Exceptional Children, 1995, 61, 303-305.

FURNEY, K.S. & DESTEFANO, L. Transition Policies, Practices and Promises: Lessons from tree States. Exceptional Children.VA:Vermont:The Council for Exceptional Children,v. 63, n.3, p.343-355,1997.

JÄRVELÄ, S. New Models of Teacher-Student Interaction: A critical Review. European Journal of Psychology of Education. Lisboa: ISPA. v.9, sept, 1996, p.248-269.

LOGAN,K.R., Bakeman,R & Keefe,E.B. Effects of Instructional Variables on Engaged Behavior of Students with Disabilities in General Education Classrooms. Exceptional Children. VA, Vermont: The Council for Exceptional Children, v. 63, n.4, p. 481- 497, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu, 4 a 7 de nov.1998.

MANTOAN, Maria Tereza E. A Integração da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Memmon, 1997.

MCGHEE,R.L &.SHORT,R.J.. The prevalence of Social Maladjustment among School-Age Children. Psychology in the School. Vermont: Fuller Ed.,v.XXVIII, oct. n.4, 285-289. 1998

MILLES, Anita. From a Teacher's Newsletter. The National Down Syndrome Congress, v. 21,n.9, p.122, 1999.

MRECH, Leni. O que é Inclusão? Internet: <http://www.Regra.com.br>, 1998.

PACHECO, José. Escolas Inclusivas, ou Educação Especial? Internet: (<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigos/adp07.htm>).

REIS,S. ; NEU,T.W. & MCGUIRE,J.M. Case Studies of High- Ability Students with Learning Disabilities Who Have Achieved. Exceptional Children. VA, Vermont: The Council for Exceptional Children, v. 63, n.4, p. 463-479, 1997.

RICH,C.E. Special Education Classification and Program Success: is there a relationship? Psychology in the School. Vermont: Fuller Ed., v. XXVIII, oct., n. 4, 340-344.1991.

SEMEGHINI, Idméia. A Escola Inclusiva Investe nas Potencialidades do Aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL,R.C.R. et col. Integrar / Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FE- USP, 1998.

SMITH, J. Why Inclusion? Internet: <http://www.nichcy.org/pubs/newsdig/nd23txt.htm>, 1999
STUBBS, Sue. Poverty and Membership of the Mainstream: Lessons from the South: Can Poverty Facilitate Inclusion? Internet: <http://www.eenet.org.uk/sthesis/cover.htm>, 1996.

WOOD,F.H. Defining Disturbing, Disordered and Disturbed Behavior. In: SAFRAN,S.P, SAFRAN, J.S. and RICH,C.E. Special Education Classification and Program Success: is there a relationship? Psychology in the School. Vermont: Fuller Ed., v. XXVIII, oct., n. 4, 340- 344,1991.

UNESCO. Formação de Professores. MEC/SEESP, 1994.

WALLACE S. C. "Inclusion": How Should Inclusion be Defined and Why Inclusion Should Not be a General Policy For All Special Students. (482DRAHEIM@wmich.edu). 15 Apr 1996.

