

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E OS IMPASSES FRENTE À CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO¹

INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL LEARNING NEEDS AND IMPASSES IN THE TRAINING OF BASIC EDUCATION PROFESSIONALS: A CASE STUDY

Roberta Kafrouni²

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan³

RESUMO

O presente artigo resulta de um pesquisa realizada em escolas públicas da cidade de Curitiba cujo objetivo foi compreender as principais necessidades dos profissionais da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, prevista na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram feitos, num período de três meses, estudos de caso em 9 escolas através de questionários, entrevistas, reuniões, observações participantes em sala de aula e em atividades extraclasse. Foram acompanhados 31 alunos com necessidades especiais, 33 professores e 15 membros de equipes pedagógicas, tendo sido atingidos os três níveis da educação básica. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria das escolas investigadas não têm um projeto específico de inclusão, o que parece acarretar dificuldades como rigidez curricular, metodológica e avaliativa, bem como falta de esclarecimento sobre as necessidades educativas especiais. Observou-se também a necessidade de instrumentalização dos professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Constatou-se que a concepção de aluno vigente na escola tende à homogeneização, o que é incompatível com a inclusão. Assim, ainda é creditada ao aluno com necessidades especiais a responsabilidade por seu aprendizado nas classes regulares de ensino. Pôde-se concluir que a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para esta nova realidade. A conjuntura aponta a necessidade de o Estado comprometer-se com a inclusão, pois cabe ao poder público oferecer as condições que permitam a instrumentalização das escolas e dos profissionais da educação.

Palavras-chave: educação especial, inclusão.

ABSTRACT

This article is based on research carried out in state schools in the city of Curitiba, the objective of which was to comprehend the principal needs of basic education professionals with regard to the inclusion of students with special needs in the standard education system, as provided for in the new National Education Guidelines. Over a period of three months case studies were carried out in nine schools by means of questionnaires, interviews, meetings and observation with participants in the classroom and in extra curricular activities.

¹ Pesquisa realizada pelo Projeto Licenciatura/1999, mantido pela Universidade Federal do Paraná, coordenado pela Professora Miriam A. Graciano de Souza Pan, tendo como bolsistas Joyce Kelly Pescarolo e Roberta Kafrouni.

² Psicóloga. Mestranda em Psicologia da Infância e da Adolescência pela Universidade Federal do Paraná, Setor e Ciências Humanas, Letras e Artes.

³ Psicóloga e fonoaudióloga. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. Mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela UFPR, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Rua Padre Anchieta, 1808, apto. 13 - 80730.000 Curitiba - PR.

31 students with special needs were accompanied, as well as 33 teachers and 15 members of teaching teams, thereby covering all three levels of the basic education system. The results of the research indicated that the majority of the schools examined do not have a specific inclusion programme, and this would appear to result in difficulties such as curricular, methodological and evaluative inflexibility, as well as a lack of awareness as to special learning needs. The need was also observed to prepare teachers to deal with students with special needs. It was noted that the ruling concept in the schools with regard to students tends to homogeneity, which is incompatible with inclusion. In this way, the student with special needs continues to be held responsible for what he or she learns in the classrooms of the standard education system. It can be concluded that in order to implement inclusion, both schools and education professionals must be prepared for this new reality. The overall situation indicates the need for the State to be committed to inclusion, since it is the government's responsibility to offer conditions that enable both schools and education professionals to be prepared.

Key words: special education, inclusion.

A presente pesquisa teve por objetivo compreender as dificuldades encontradas pela Escola ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (N.E.E.) no ensino regular, tendo em vista a capacitação dos profissionais da Educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996), no capítulo V, define educação especial como 'modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais' (art. 58). A oferta de educação especial é "dever constitucional do Estado" (art. 58, § 3º). Além disso, a LDB prevê "currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o atendimento adequado de Necessidades Educacionais Especiais (art. 59, I) e "...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (art. 59, III).

Fica claro, portanto, que a tônica da nova LDB, no que se refere à educação especial, é a integração do aluno portador de Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.) à classe comum; sendo, para isso, necessária a capacitação dos professores não só para programas especializados como também para o ensino regular.

O processo de integração, entretanto, não é facilmente alcançado apenas através da instauração de uma lei. Tampouco pode ser concluído rapidamente. Exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino que começa pelos já citados currículos e métodos, e vai além. O atendimento de pessoas com N.E.E. na rede regular de ensino exige dos seus profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas (psicologia, medicina, pedagogia, arquitetura etc.) para gerar um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da integração. Uma das perguntas a se responder é se os profissionais da educação foram instrumentalizados suficientemente para promover a integração de pessoas com N.E.E. às classes regulares.

Na atual conjuntura, as dificuldades no atendimento de pessoas com necessidades especiais são reflexo de uma prática social que não fica circunscrita aos limites da escola. De modo geral, a sociedade estabelece e marca as diferenças, o que resulta na utilização de mecanismos discriminatórios nos quais estão presentes processos de "coerção normalizadora e fabricação ininterrupta de desviantes" (Wanderley, 1999, p. 8). Deste modo, uma população "desviante" é estabelecida, por características biológicas, psicológicas e sociais. A Educação, por sua vez, acaba reproduzindo este processo social, dificultando cada vez mais a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais num meio onde os níveis de escolarização são sempre crescentes.

Mudanças, todavia, têm sido verificadas, determinadas por novas perspectivas. Concepções pedagógicas que encaravam o desenvolvimento como determinante da aprendizagem deram lugar a uma abordagem mais interativa "em que a aprendizagem abre caminhos que favorecem o desenvolvimento" (Marchesi e Martín, 1995, p. 9). Dessa forma, passou-se a não mais encarar os limites de pessoas com necessidades especiais como fronteiras demarcadas de antemão, e o papel da educação foi redimensionado para admitir sua importância fundamental no desenvolvimento dessas pessoas.

Além disso, a progressiva conscientização social em relação às minorias acaba por pressionar as instituições e as força a estarem preparadas para atender todos os cidadãos, cujos direitos estão assegurados independentemente de serem diferentes. Neste sentido, a **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais** (1994, p. 17-18) declara: “o princípio fundamental desta **Linha de Ação** é que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”.

Antes de se prosseguir falando sobre o atendimento de alunos com N.E.E., é preciso fazer uma distinção. Distinção essa não só terminológica, mas conceitual, e que permitirá avaliar a situação da educação especial: é a diferença entre INCLUSÃO e INTEGRAÇÃO. Em documento oficial da Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 1998, p. 8) colocou-se que o “processo de INTEGRAÇÃO se traduz por uma estrutura que objetiva favorecer um ambiente de convívio o menos restritivo possível, oportunizando à pessoa portadora de necessidades educacionais especiais um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais”; por outro lado, “a prática da INCLUSÃO propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar”.

Pesquisadores têm comentado as diferenças entre estes conceitos (Sasaki, 1998; Werneck, 1997) indicando que o conceito de integração ainda pressupõe a centralização da deficiência na pessoa que a possui exigindo-se dela sua (re)habilitação para que possa (re)ingressar na sociedade. O conceito de inclusão, porém, parte de outro paradigma no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente de seus *déficits* ou necessidades. Contudo, tem-se constatado que a realidade brasileira aproxima-se do conceito de integração, sendo a inserção parcial e dependente de fatores conjunturais e das condições de cada pessoa.

A inclusão, portanto, requer uma revolução de paradigmas. Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, a classe regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo.

Diante desta imensa tarefa, encontram-se os profissionais da educação. A eles cabe dar conta das reformas educacionais propostas pelas autoridades. É preciso, então, saber se estes profissionais estão preparados para tal processo. Com o intuito de compreender esta questão, a presente pesquisa foi efetuada.

MÉTODO

Participaram da pesquisa 9 escolas regulares, sendo 8 da rede estadual e 1 da rede municipal de ensino, todas situadas na cidade de Curitiba. Foram acompanhadas 13 salas de aula, sendo 10 de ensino fundamental, 2 do ensino médio e 1 de educação infantil (creche municipal). Dentre estas classes, 10 eram regulares e 3 eram classes especiais (funcionando em escolas regulares). Os alunos participantes da pesquisa somaram 32, sendo classificados pelo tipo de necessidade apresentado (Condutas Típicas, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Deficiência Física). Participaram também, 33 professores e 15 membros de equipes pedagógicas.

A pesquisa teve início com a seleção de escolas que vêm atendendo alunos com N.E.E. inseridas no ensino regular, indicadas por entidades de assistência a portadores de deficiência, em diferentes áreas. Após a seleção, foram enviados grupos de estudantes⁴ de

⁴ Colaboradores: Adriana Sheschowitsch, Álaba Cristina Pereira, Alexandra do Rocio Janz, Ana Paula Pessotto, Andressa Sperancetta, Camila Linhares de Assis, Carolina Centeno Prestes, Cassiana Caldini Ribas, Cinthia Engel, Daniel Franciso Roberto, Daniel Siwek, Daniela Dau, Emanuelle Cazella Suhnel, Fernanda Peixoto, Fernanda Rivabem, Gisseli Cristina Teresim, Larissa Cristiane Tomczak, Milene Dinah Faht, Patricia Maria Spido, Paula Cristina Fischer da Silva, Priscila Queiroz Lacerda, Robson Pereira, Rubia Mey Sampaio, Shanny Mara Neves, Simone Cristine Cavallari, Tatiana Mazziotti Bulgacov, Thais Guthemberg de Deus, Vanessa Moraes Sampaio, Vânia de Oliveira Barros, Vitória Prado Piovesan, Viviane Monteiro de Almeida.

Psicologia devidamente orientados e supervisionados para a coleta de dados, durante um período de três meses. Foi efetuado um estudo de caso de cada escola participante em que foram utilizados entrevistas, questionários, observações e reuniões com membros das escolas, bem como uma proposta de intervenção segundo suas peculiaridades.

Os dados dos estudos de caso de cada escola foram comparados para o levantamento de categorias de análise. Estas categorias foram apresentadas em frequência absoluta (número de escolas) e analisadas com o apoio da literatura.

RESULTADOS

O levantamento dos dados revelou os problemas mais freqüentemente enfrentados pelas escolas, relativos ao processo de inclusão de pessoas com N.E.E. As categorias levantadas apresentam-se na tabela que se segue.

Tabela 1: Problemas mais freqüentemente detectados nas escolas

Problemas detectados	Freqüência (n. de escolas)
Falta de um projeto de inclusão	7
Representações prof./aluno	7
Falta de instrumental didático	6
Rigidez curricular/avaliativa/metodológica	5
Esclarecimento insuficiente sobre as N.E.E. do aluno	4
Carência de recursos humanos e materiais	4
Conceito aluno-problema/aluno-ideal	4

A primeira categoria é *falta de uma projeto de inclusão*. Das 9 escolas analisadas, apenas 2 elaboraram um projeto específico de inclusão. As demais, apesar de terem alunos N.E.E. em classes regulares, não tinham uma diretriz definida para atendimento desses alunos.

A categoria *representações professor-aluno* engloba os problemas referentes à prática docente, como as expectativas que os professores manifestam acerca de seus alunos com N.E.E. Neste item, em 7 escolas foram percebidos problemas como conceitos inadequados sobre os alunos. Com freqüência foram ouvidos depoimentos de professores que afirmavam não cobrarem muito rendimento de seus alunos em função de suas deficiências.

A terceira categoria, *falta de instrumental didático*, relaciona-se à falta de instrumentalização do docente em face da inclusão. Os professores referiram não saberem como orientar sua prática às necessidades de alunos diferentes, mencionaram dificuldades específicas relativas a problemas enfrentados quotidianamente, como por exemplo, o ensino da Matemática a deficientes visuais. Outras observações comprovaram o despreparo para o atendimento de deficientes auditivos (gritar ao ouvido do aluno) etc. Dificuldades como estas foram detectadas em 6 escolas.

O item *rigidez curricular/avaliativa/metodológica* associa-se à inflexibilidade do currículo, dos métodos avaliativos e da metodologia em sala, que revelam uma homogeneização da população discente desconsiderando as diferenças individuais. Esta situação apareceu em 5 dos casos estudados.

Os itens *esclarecimento insuficiente sobre o aluno com N.E.E.*, *carência de recursos físicos e humanos* e *conceito aluno-problema/aluno-ideal* foram verificadas com igual freqüência (4 escolas). A primeira está ligada à carência de informações referentes às

possibilidades e limitações que caracterizam o perfil evolutivo individual do aluno com N.E.E. A Segunda categoria está associada à falta de material pedagógico adequado às N.E.E. e de pessoal especializado dentro da escola regular para dar suporte ao professor, bem como ao aluno. A última categoria traduz a existência de uma representação do aluno-problema, centralizando a responsabilidade em educar alunos com N.E.E. nos próprios alunos.

DISCUSSÃO

A presente pesquisa indicou que uma das medidas mais urgentes para possibilitar a inclusão efetiva de pessoas com necessidades educativas especiais é a elaboração de um projeto de inclusão, a ser efetuado pelas escolas. Através de tal projeto, dificuldades podem ser abordadas como, por exemplo, a questão curricular. Um projeto de inclusão também integra as várias contribuições das diversas áreas de conhecimento presentes na escola por meio de seus profissionais, que poderiam, assim, trabalhar em busca de uma linha de ação comum. Além disso, aspectos como a prática pedagógica também podem ser abordados conjuntamente.

A questão relaciona-se diretamente com a capacitação de professores e equipes pedagógicas, pois a elaboração do projeto de inclusão requer preparo por parte dos encarregados em elaborá-lo, a saber: a equipe de professores e técnicos da escola. O que se verificou nas escolas é que as equipes não sabem nem mesmo por onde começar a implementação da proposta de inclusão na rede regular de ensino.

O despreparo profissional em relação à inclusão muitas vezes evidencia-se nas representações dos professores sobre as diversas facetas da prática educativa, representações essas que determinam atitudes. Estudos já demonstraram que "...as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como profecia educacional que se auto-realiza" (Rosenthal e Jacobson, 1981, p. 258). Coll e Miras (1995, p. 273) ainda colocam: "as expectativas dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos". Portanto, os comportamentos dos professores e dos alunos não podem ser estudados isoladamente. Sendo assim, é preciso analisar as metodologias, atitudes e procedimentos dos professores, o que conduz novamente ao problema da capacitação.

Referente às concepções dos professores é preciso questionar como o professor encara sua prática, como concebe seus alunos, que função julga desempenhar. Quanto a isso, a pesquisa revelou que, em muitas escolas, prevalece a representação de um aluno ideal. De acordo com esta perspectiva idealizada, Coll e Miras colocam: "ao estabelecer contato com um novo aluno, o professor selecionaria aquelas características que apresentam um maior peso em sua imagem do aluno ideal, caracterizando-o em conseqüência e interpretando sua conduta de acordo com estes parâmetros" (1995, p. 267).

Desta representação decorre, conseqüentemente, a representação do aluno-problema. Sobre isso, Souza (1997) comenta: "qualquer aluno que desvie desse padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto com um 'problema em potencial' necessitando de um atendimento 'preventivo'. ...A presença de atitude diagnóstica escolar ou preditiva da *performance* da atuação da criança é muito preocupante em função das conseqüências que trarão a esse aluno" (p. 22).

Estas atitudes revelam uma tendência à homogeneização, extremamente danosa aos alunos com N.E.E. e, de modo geral a todos os alunos, pois todo o aluno tem uma história peculiar que caracteriza seu ritmo de aprendizado, tornando-o único. Esta tendência niveladora revela-se, então, na inflexibilidade dos métodos, currículos e processos de avaliação. "De um modo geral, o currículo tem constituído grande obstáculo para os alunos com necessidades especiais na escola regular, porque impõe como uma referência homogênea a ser alcançada por todos os alunos, independente da ocorrência de condições específicas" (Carvalho, 1998, p. 31).

Outro fator a se considerar é a concepção que o professor tem sobre o ensino e a aprendizagem. Privilegiar apenas o conteúdo ou apenas um mecanismo de aprendizagem é também um obstáculo ao aprendizado de todos os alunos; e em especial os com necessidades especiais. Marchesi e Martín ressaltam que "os professores que valorizam o desenvolvimento dos conhecimentos e os processos acadêmicos têm mais dificuldade em aceitar os alunos que

não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão” (1995, p. 20). É, portanto, imperativo considerar quais são os objetivos educacionais que os professores sustentam em relação aos seus alunos e o conceito que construíram acerca da educação.

É preciso então que o corpo docente reveja suas concepções e reconstrua seus objetivos para que esses incluam a aceitação das diferenças. Desta maneira, poder-se-á “buscar, em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar ainda mais suas inadequações para determinadas tarefas” (Leite, 1981, p. 245). Quanto a isso, um problema observado foi a carência de informações referentes às possibilidades e limitações que caracterizam o perfil evolutivo individual do aluno com N.E.E., observado na falta de informações sobre o diagnóstico destes alunos e pelas dúvidas acerca do mesmo. Percebeu-se também pouca informação sobre a terminologia diagnóstica proveniente de diferentes áreas de conhecimento e o conseqüente uso inadequado desta. Em uma situação, por exemplo, ao se referir a certa aluna, um dos entrevistados usou a expressão “psicótica tendo uma relação neurótica com a mãe”, termo aplicado sem conhecimento teórico e sem qualquer adequação à situação em questão. A falta de material pedagógico adequado e de pessoal especializado dentro da escola regular para dar suporte ao professor, bem como ao aluno, foram problemas freqüentemente verificados.

Em face do discutido, percebe-se que, através da implantação da inclusão, toda a escola é questionada. Seus pontos fracos, outrora negligenciados, são novamente postos em evidência; o que está em jogo não é somente a integração dos diferentes, pois a própria concepção de diferença é questionada. Portanto, se a escola necessita de reformulações, seus constituintes também. E esta reformulação abrange a formação dos profissionais da educação. Todos os componentes da prática educativa passam, assim, a serem matizados com a questão da inclusão. Entretanto, é preciso mais do que capacitação em nível teórico: “esta preparação deveria ser teórica, mas também prática através desta espécie de conselhos, mesmo elementares que os docentes desejam saber, por exemplo, lembrar que é inútil gritar para se fazer compreender por uma criança surda...” (Simon, 1991, p. 41).

A questão da inclusão coloca, na verdade, o problema da responsabilidade pela educação e pelo fracasso escolar. “Na verdade não é o desvio de padrões que determina a excepcionalidade, mas o fracasso escolar, já que se parte da premissa de que a escola cumpre seu papel e se alguma criança – ou muitas, não importa – não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas” (Bueno, 1993, p. 21).

Ao recolocar a incumbência pela educação à escola e aos educadores, chega-se à conclusão de que estes têm a responsabilidade da contínua avaliação e de que a capacitação dos profissionais inicia-se numa formação sólida, mas de modo algum se esgota aí, pois a reavaliação deve ser permanente para que alcance qualidade na educação. Com isso busca-se não só a integração do aluno diferente mas a concepção de que é a escola que deve adequar-se ao aluno e não o aluno a ela. E, nesse processo, os profissionais da educação estão totalmente implicados.

Conclui-se, então, que o processo de inclusão requer inicialmente um projeto. Assim poderão ser feitas mudanças efetivas tais como alterações curriculares, avaliativas e metodológicas. É necessário também que sejam integrados vários conhecimentos para que se produza a interdisciplinaridade, indispensável ao processo de inclusão. A capacitação de educadores requer atenção, pois são necessárias a instrumentalização prática e a reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais levem em conta as particularidades dos alunos, conduzindo à individualização do processo educativo e desfazendo idealizações niveladoras.

A capacitação dos profissionais da educação, entretanto, não é a única variável envolvida no processo de inclusão. Creditar a responsabilidade pelo sucesso do processo de inclusão somente aos profissionais da educação seria desconsiderar uma série de questões importantes. Além disso, seria incorrer, de certa forma, no mesmo erro para o qual se procura alertar. Assim como não se pode atribuir ao aluno exclusivamente a responsabilidade por suas dificuldades, não se pode designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando. É preciso admitir que a escola e seus membros, frente à nova situação apresentada pela LDB, também têm suas “necessidades educativas especiais”, pois as escolas precisam “aprender” a lidar com uma nova demanda. Além disso, é necessária uma integração não só de alunos mas também de profissionais detentores de conhecimentos

em diversas áreas relacionadas à educação especial. Pode-se, portanto, concluir que, nas escolas observadas nesta pesquisa, a inclusão é ainda um ideal que, no entanto, não pode ser perdido de vista.

Constatou-se também que as dificuldades enfrentadas são em parte fruto da novidade da proposta na realidade brasileira e a concomitante falta de modelos bem sucedidos de inclusão. “Freqüentemente, no entanto, a explicação encontra-se no fato de que as incógnitas que, sem dúvida, existem, quando se trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais, ainda não foram séria e serenamente abordadas pelo próprio corpo docente, (...) e pela falta de modelos que permitam a adequação do currículo e a atenção dentro de uma estrutura organizacional flexível” (Giné e Ruiz, 1995, p. 298). É de se esperar, portanto, que sejam necessários tempo e esforços concretos para que o sistema educacional sofra a remodelação e a capacitação adequadas de professores e equipes técnicas.

Faz-se necessário novamente salientar que a inclusão não é somente um movimento da Educação. Pois a inclusão é mais abrangente, é um processo social do qual a Escola faz parte: é por ele englobada, mas de modo algum o encerra. “Relembremos que, em 1990, a ONU estabeleceu que por volta do ano 2010 estará concluído o processo de construção de uma sociedade para todos: a sociedade inclusiva” (Sasaki, 1998, p. 29). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê aos alunos com necessidades educacionais especiais: “I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades” (cap. V, art. 59, 1996). A lei prevê, ainda, que a educação escolar seja “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 58). Portanto, para que os direitos das pessoas com necessidades especiais sejam assegurados faz-se necessária a elaboração de um projeto político de inclusão que integre currículos, métodos, técnicas, recursos e organização. A atual pesquisa demonstrou que essa é condição fundamental à concretização da inclusão, pois daí derivam estratégias concretas, adequadas ao atendimento destes alunos, como afirma Carvalho (1998): “a educação inclusiva, entretanto, não se esgota na observância da lei que a reconhece e garante, mas requer dos sistemas educacionais uma postura de modificação que abranja atitudes, perspectivas e organização” (p. 32).

É por refletir um anseio social que a inclusão vem se instaurar como lei, e esta lei reconhece a responsabilidade do Estado pela inclusão na educação. “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino...” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cap. V, art. 60, parágrafo único). A inclusão é, pois, um processo de mudança do ensino, e como tal exige procedimentos concretos. Não se trata de manter o discurso no plano ‘mental’; o discurso da inclusão necessita obrigatoriamente de ações efetivas para que se possa manter. Como este trabalho demonstrou, é necessário que o Estado tenha, portanto, seu próprio projeto de inclusão que determine não só metas a alcançar mas também que providencie os meios adequados para alcançá-los.

Assim como há a necessidade, como se constatou, de que cada escola se comprometa com a inclusão, é preciso que as entidades governamentais também reconheçam sua parcela de responsabilidade. O que a pesquisa constatou é que as escolas sentem-se despreparadas. Foram ouvidos depoimentos em que professores e outros profissionais manifestavam-se contrariamente à inclusão, visto não terem apoio governamental nem um estudo prévio para a implantação da proposta; outras vezes as entrevistas demonstraram que a inclusão atualmente parte mais da iniciativa própria de alguns professores do que de um projeto coletivo e integrado.

Ficam, portanto, questões importantes a serem respondidas. A responsabilidade concernente ao governo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está sendo cumprida? Qual é o motivo de as escolas não terem um projeto de inclusão? Cabe unicamente às escolas a iniciativa?

Sem uma ação governamental efetiva e bem estruturada, a LDB será apenas o marco do fim da Educação Especial, e os portadores de N.E.E. ficarão ainda mais desamparados. Caso o Estado não se comprometa com a tarefa da inclusão, esta figurará somente como um belo discurso, vazio de sentido ou pelo menos com sentidos contraditórios. A menos que o Estado assuma sua responsabilidade, o discurso da inclusão será apenas o disfarce para a desincumbência da responsabilidade pela educação de pessoas com necessidades especiais, ou melhor, de cidadãos com direito legalmente assegurado à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (1996). Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Bueno, J. G. S. (1993). Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: FAPESP.
- Carvalho, E. N. S. (1998). Educação dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino: considerações sobre a operacionalização curricular. *Mensagem da APAE*. Brasília, out./dez., p. 30-32.
- Coll, C.; Miras, M. (1992). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. Em C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (p. 265-280). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994)*. Brasília: CORDE.
- Giné, C.; Ruiz, R. (1995). As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. Em C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (p. 295-306). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leite, D.M. (1981). Educação e relações interpessoais. Em M.H.S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar* (p. 234-257). São Paulo: TAQ.
- Marchesi, A.; Martín E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (p. 723). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paraná (1998). Pessoa portadora de deficiência. Integrar é o primeiro passo. SEED/DEE.
- rosenthal, R.; Jacobson, L. (1981). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. Em M. H. S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar* (p. 285-295). São Paulo: TAQ.
- Sasaki, R. K. (1998). Inclusão: o paradigma da próxima década. *Mensagem da APAE*. Brasília, outubro/dezembro, p. 29.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. [s.l.] Edições Asa.
- Souza, M. P. R. & Machado, A. M. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wanderley, F. (1999). Normalidade e patologia em educação especial. *Psicologia. Ciência e Profissão*, 2, 2-9.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

(Recebido em 25.04.2001; revisado em 10.11.2001; aceito em 30.11.2001)